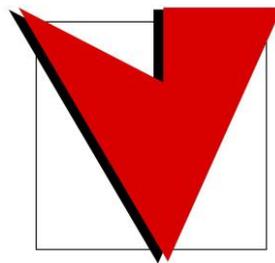


Maria Gutknecht-Gmeiner

DAS RICHTIGE RICHTIG TUN

PROFESSIONALITÄT IN DER ERWACHSENENBILDUNG



Dokumentation der
47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter
in der Erwachsenenbildung

Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

Wien 2005

Die „Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung“ werden im Rahmen der Struktursubvention des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur gefördert.

bm:bwk



Maria Gutknecht-Gmeiner

DAS RICHTIGE RICHTIG TUN PROFESSIONALITÄT IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung, die vom Verband Österreichischer Volkshochschulen, vom 11. bis 16. Juli 2004, in Eugendorf bei Salzburg veranstaltet wurden.

Herausgegeben vom Verband Österreichischer Volkshochschulen,
Wien 2005.

© Verband Österreichischer Volkshochschulen, Weintraubengasse 13, A 1020 Wien

ISBN 3-902022-18-3

INHALT	Seite
1. EINLEITUNG	5
2. PROGRAMM	6
3. BEGRÜSSUNG UND ERÖFFNUNG	7
<i>Wilhelm Filla</i>	
Neue Entwicklungen in der österreichischen Erwachsenenbildung	8
4. PROFESSIONALITÄT IN DER ERWACHSENENBILDUNG.....	12
<i>Wiltrud Gieseke</i>	
Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	12
<i>Monika Kil</i>	
Im Zentrum steht die Person – Empirische Ergebnisse zur Organisationsveränderung in der Erwachsenenbildung	35
5. BEITRÄGE DER TEILNEHMER/INNEN.....	49
<i>Judita Löderer</i>	
Organisationsentwicklung – Chance, den Umbruch professionell zu begleiten	49
<i>Krzystof Grysa</i>	
Der Bildungsmarkt in der Region Malopolska in Polen – Erfahrungen und Probleme .	51
<i>Milka Atanasova</i>	
Einstellungen von Erwachsenen dem Lernen gegenüber	53
<i>Horst Quante</i>	
Wir sind gut – wir wollen besser werden! Der ‚steinige‘ Weg zur Testierung. Erfahrungen mit der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung	55
<i>Walter Schuster</i>	
Gender-Qualität	56
<i>Wolfgang und Helga Klier</i>	
Die Weiterentwicklung der Erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation zu einem umfassenden Qualifikationssystem.....	58
<i>Volker Otto</i>	
Erwachsenenbildung als Beruf und Profession. Anmerkungen zur Verberuflichung der Erwachsenenbildung, um für die Weiterbildung das Richtige richtig zu tun.....	60

Arne Haselbach

Prioritäten der Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Zum Lernen von Erwachsenen in Gruppen – Was heißt hier Professionalität? 62

Nina Litvinova

Evaluierung der Effektivität und Effizienz der Woche der Erwachsenenbildung in Russland 65

Pavle Budinčević

Lernende Organisation und Qualitätsmanagement an der Offenen Universität Subotica 66

Amos Avny

„Richtig“ und „falsch“ in der Erwachsenenbildung - neue (An)Forderungen aus der Sicht eines professionellen Erwachsenenbildners 68

Anneliese Heilinger

„Weiterbildungsakademie“ – ein Qualifizierungs- und Akkreditierungsverfahren für Erwachsenenbildner/innen 71

Filip Dedeurwaerder

Nachhaltig Nachhaltigkeit bilden - das europäische Projekt „SUSTRAIN“ 73

Maria Todorova

Erwachsenenbildung in Südosteuropa: ein Projekt des IIZ/DVV – Organisationelle Entwicklungsbedarfe in der Erwachsenenbildung in Bulgarien 75

Bernard Godding

Fähigkeiten und Kompetenzen für „Learning Professionals“ im Vereinigten Königreich 77

Hubert Hummer

Wissensturm der Stadt Linz – Mehr Effizienz und Effektivität durch die Zusammenlegung von Volkshochschule und Stadtbibliothek 78

6. LÄNDERBERICHTE 84

7. ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION UND RÜCKMELDUNGEN 86

8. LISTE DER TEILNEHMER/INNEN 88

9. PRESSEREAKTIONEN 91

Das Richtige richtig tun

Professionalität in der Erwachsenenbildung

47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung

1. EINLEITUNG

Traditionell bezieht sich Professionalität in der Erwachsenenbildung auf pädagogische Prozesse im Lehr- und Lerngeschehen, auf die interne Aus- und Weiterbildung, die Ausstattung und Ähnliches.

Die Einrichtung sorgt für optimale Rahmenbedingungen ihrer Kernaufgabe, Lernen und Bildung möglich zu machen, zu begleiten und zu fördern. Neuerdings rückt der Bildungsbetrieb selbst immer mehr in den Vordergrund kritischer Betrachtung.

„Das Richtige richtig tun“ wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf: „Wie effektiv und effizient muss eine zukunftsfähige Erwachsenenbildungseinrichtung arbeiten und was bedeuten Effektivität und Effizienz im pädagogischen Kontext? Sind dafür spezielle Organisationsstrukturen notwendig? Wie ist das Potenzial der Mitarbeiter/innen zu fördern und zu nützen? Welche Führungsinstrumente sind hilfreich?“

Neben der wichtigen Dimension von Inhalten, Aufgaben und Zielen werden die Art und Weise, wie auf der Organisationsebene diese Ziele verfolgt werden, zum Parameter von Qualität und Professionalität.

Was kann und soll die Erwachsenenbildung diesbezüglich von der Wirtschaft lernen? Woran zeigt und misst sich Professionalität in der Erwachsenenbildung?

Diesen und anderen Fragen wurde bei den „Salzburger Gesprächen“ 2004 nachgegangen.

An der internationalen Tagung, die 2004 insgesamt zum 47. Mal und im Seminarhotel Gastagwirt in Eugendorf bei Salzburg zum 11. Mal stattfand, nahmen 46 Expertinnen und Experten aus der Erwachsenenbildung und Wissenschaft aus 14 Ländern teil.

Das Leitungsteam setzte sich aus *Dr. Anneliese Heilinger*, *Dr. Ewald Presker* und *Dr. Hubert Hummer* zusammen.

In der folgenden Dokumentation finden sich das Programm, eine Zusammenfassung der Referate im Plenum und der Referate der Teilnehmer/innen sowie die Liste der Teilnehmer/innen. Die Dokumentation ist mit Pressemeldungen zur Veranstaltung versehen.

Der Bericht findet sich auch als pdf-Datei auf der Homepage des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen <http://www.vhs.or.at/info/aktuelles.htm>.

2. PROGRAMM

Sonntag, 11. Juli

- Abend* **Eröffnung** der 47. Salzburger Gespräche durch
Michael Ludwig, Landtagsabgeordneter und Vizepräsident des Verbandes
Österreichischer Volkshochschulen, Wien, Österreich

„*Neue Entwicklungen in der österreichischen Erwachsenenbildung*“
Wilhelm Filla, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschu-
len, Wien, Österreich

Montag, 12. Juli

- Vormittag* Eröffnungsvortrag „*Professionalität in der Erwachsenenbildung – Paradoxien
und Widersprüche*“
Wiltrud Gieseke, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung für Erwachse-
nenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin, Deutschland
anschließende Diskussion
- Nachmittag* Landeskundliche Exkursion nach Hallein und Besuch des Keltenmuseums
- Abend* Länderberichte/Referate, die nicht unmittelbar zum Tagungsthema gehören

Dienstag, 13. Juli

- Vormittag* Referate der Teilnehmer/innen
Moderation: *Anneliese Heilinger, Hubert Hummer, Ewald Presker*
- Nachmittag* Referate der Teilnehmer/innen (Moderation: siehe oben)
- Abend* Länderberichte/Referate, die nicht unmittelbar zum Tagungsthema gehören

Mittwoch, 14. Juli

- Vormittag* „*Im Zentrum steht die Person – Empirische Ergebnisse zur Organisations-
veränderung in der Erwachsenenbildung*“
Monika Kil, Institut für Erwachsenenbildung – Bildungsforschung an der Univer-
sität Bremen, Deutschland
- Nachmittag* Referate der Teilnehmer/innen (Moderation: siehe oben)
- Abend* Fahrt in die Stadt Salzburg mit Stadtführung beziehungsweise individueller
Abendgestaltung

Donnerstag, 15. Juli

- Vormittag* Referate der Teilnehmer/innen (Moderation: siehe oben)
- Nachmittag* Referate der Teilnehmer/innen (Moderation: siehe oben)
Inhaltlicher Abschluss und Rückmeldungen zur Veranstaltung
- Abend* Geselliges Beisammensein

3. BEGRÜSSUNG UND ERÖFFNUNG

Die Eröffnung der 47. „Salzburger Gespräche“ nahm *Michael Ludwig*, Landtagsabgeordneter und Vizepräsident des Verbandes der Österreichischen Volkshochschulen, vor.

Michael Ludwig überbrachte Grüße des Vorsitzenden des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Dr. Heinz Fischer, der seit der zweiten Juliwoche auch Österreichs Bundespräsident ist. Dass Dr. Heinz Fischer, der in den vergangenen Jahren auch immer wieder zu den „Salzburger Gesprächen“ gekommen war, nun das höchste Amt im Staat bekleidet, sei für die Volkshochschulen eine Chance, auf ihre Anliegen hinzuweisen. Unterstützung sei auch dringend nötig, da die letzten Jahre eine drastische Reduktion der öffentlichen Mittel für Erwachsenenbildung mit sich gebracht hätten: So seien im vergangenen Jahr die Zuwendungen der öffentlichen Hand an die Erwachsenenbildung in Österreich um 25% gekürzt worden. In dieser Situation sei es von größter Bedeutung, auf die Professionalität der Bildungseinrichtungen hinweisen zu können, um den Einsatz öffentlicher Mittel zu rechtfertigen.

Der Austausch und die Zusammenarbeit der österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen mit europäischen und internationalen Partnereinrichtungen im Rahmen der „Salzburger Gespräche“ eröffne die Möglichkeit, gemeinsam neue Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten zu erarbeiten.

Als wichtige aktuelle Themen nannte *Michael Ludwig* die Professionalisierung der Erwachsenenbildung, die Entwicklung von nationalen und internationalen Zertifizierungsmöglichkeiten von Kompetenzen (wie dies zum Beispiel bereits im „European Computer Driving Licence“ oder im Sprachenportfolio verwirklicht wurde) und die Schaffung vergleichbarer Qualitätsstandards über die Landesgrenzen hinweg. Die „Salzburger Gespräche“ waren in den letzten fünf Jahrzehnten auch in schwierigen politischen Zeiten eine Begegnungsstätte für Expert/innen aus vielen verschiedenen Ländern: West und Ost traf sich, die Länder des Donauraums waren bereits eingeladen als ihr Beitritt zur EU noch außerhalb jeglicher Vorstellungskraft lag. In diesem Sinne wäre es zu begrüßen, wenn die lange Tradition der „Salzburger Gespräche“ auch in Zukunft weitergeführt werden könnte.

Neue Entwicklungen in der österreichischen Erwachsenenbildung

Mit der traditionellen Einführung in die Erwachsenenbildungssituation des Veranstalterlandes informierte *Wilhelm Filla*, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, über „Neue Entwicklungen in der österreichischen Erwachsenenbildung“.

Die Erwachsenenbildung ist, beileibe nicht nur in Österreich, jener Bildungssektor, der sich traditionell am stärksten verändert und am raschesten weiter entwickelt. Das gilt für ihre Methoden, für die in ihr dominierenden Inhalte und ebenso für ihre Institutionen und Einrichtungen, die so etwas wie eine weit verzweigte und vieldimensionale „Landschaft“ darstellen.

Auffallenderweise wird aber gerade der Erwachsenenbildung häufig attestiert, sie sei strukturkonservativ und bewege sich in eingefahrenen Bahnen. Dass dem, beispielsweise in Österreich, nicht so ist, wird man bei einem selbst oberflächlichen Vergleich der aktuellen Erwachsenenbildung mit der vor eineinhalb Jahrzehnten ohne große Mühe feststellen können.

Zahlreiche Veränderungen

Zieht man in Österreich die einschlägige Literatur zu Rate,¹ werden für die gegenwärtige Erwachsenenbildung zahlreiche Trends, Veränderungen und Entwicklungsperspektiven festzustellen sein, auf die alle auch nur schlagwortartig einzugehen eine längere Aufzählung und Analyse erfordern würde.

Die meisten dieser Entwicklungstrends stellen aber kein österreichisches Spezifikum dar, sondern sind – mit jeweils unterschiedlichen Ausprägungen und Facetten – in vielen europäischen Ländern anzutreffen. Dies wiederum stellt bereits eine der prägendsten aktuellen Entwicklung der österreichischen Erwachsenenbildung dar: ihre zunehmende Europäisierung und ihre wachsende Einbettung in internationale Entwicklungstrends, die nationale Besonderheiten abschwächen und zurückdrängen, aber nicht aufheben. Diese Feststellung gilt für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen und die Volkshochschule im Besonderen.

Im Rahmen der Vielzahl von Entwicklungstrends sind – gerade für die Volkshochschulen – einige besonders auffallend und in ihrer konkreten Ausprägung und ihrer zunehmenden Dominanz noch neu – jedenfalls gemessen an der mehr als hundertjährigen Entwicklungsgeschichte der Volkshochschulen in diesem Land.

Qualitätsentwicklung mit langer Tradition

Obwohl bereits 1896 im Rahmen der „Volkstümlichen Universitätsvorträge“, also der aus England über mehrere Stationen nach Wien kommenden University Extension, ein anspruchsvoller und in einigen Punkten selbst heute noch nicht voll realisierter Katalog von Richtlinien für die Lehrenden veröffentlicht wurde², der als ein erstes Dokument zur Qualitätsentwicklung der österreichischen Erwachsenenbildung verstanden werden kann, stellt Qualitätssicherung und -entwicklung erst seit einigen Jahren ein dominierendes Thema dar, das nicht nur diskutiert und bildungspolitisch hoch bewertet wird, sondern zu konkreten Maßnahmen im Bereich der Volkshochschulen führt. Auch der Verband Österreichischer Volkshochschulen hat dazu konkrete Projekte laufen, über die im Rahmen der diesjährigen „Salzburger Gespräche“ informiert wird.

Ohne etwas vorwegzunehmen lässt sich an dieser Stelle feststellen, dass die Implementierung von Qualitätssicherungs- und -entwicklungsverfahren an österreichischen Volkshochschulen mit einem länderübergreifenden Blick auf Deutschland und die Schweiz erfolgt, mit denen dabei konkret kooperiert wird. Auch das lässt sich als zunehmende Internationalisierung von Erwachsenenbildung verstehen, stellt aber vom Aspekt der Qualität dieser Kooperation eine neue Entwicklung dar.

Finanzierungsproblematik

Ein zweiter Entwicklungstrend, der allerdings nicht so linear verläuft, wie er sich auf den ersten Blick darbietet, liegt in der Finanzierung von Erwachsenenbildung durch „öffentliche Hände“, die sich davon zunehmend zurückziehen oder ihr diesbezügliches Engagement abschwächen. Auch das und die damit verbundenen enormen Umstellungsschwierigkeiten für Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind kein österreichisches Spezifikum. Eine möglicherweise punktuelle und erfreuliche österreichische Besonderheit ist darin zu sehen, dass dieser Trend – punktuell – massiv konterkariert wird.

In Wien wurde, ausschließlich mit Mitteln der Stadt, im Jahr 2003 die Generalsanierung der Urania abgeschlossen, die, wie die anderen Uranias auch, in Österreich eine Volkshochschule ist und baulich ein Wahrzeichen der Stadt darstellt. Die Kosten allein für diese Maßnahme beliefen sich auf 13 Millionen Euro.

In Linz, der drittgrößten Stadt Österreichs mit knapp 200.000 Einwohner/innen, wurde Anfang Juni der endgültige Beschluss gefasst, einen 17-stöckigen „Wissensturm“ in verkehrstechnisch optimaler Lage zu errichten, in dem die städtische Bücherei und die gleichfalls kommunale Volkshochschule unter einheitlicher Leitung, für die Hubert Hummer ausersehen wurde, untergebracht werden.³

Institutionsübergreifende Kooperation

Der Linzer „Wissensturm“ signalisiert institutionell eine Entwicklung, die uns vermutlich auch im Rahmen der 47. „Salzburger Gespräche“ beschäftigen wird: die zunehmende institutionsübergreifende Kooperation von Einrichtungen der Erwachsenenbildung – sei es in Netzwerken, sei es – wie in Linz – in Form eines für Österreich ob seiner Dimension singulären Bildungszentrums, das unterschiedliche Einrichtungen zusammenbindet.

Der in vielen Ländern festzustellende Trend zu überinstitutioneller Kooperation in der Erwachsenenbildung macht sich auch in Österreich in zunehmendem Maße bemerkbar.

Liest man das 1973 verabschiedete erste Grundsatzdokument der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, der KEBÖ, die den heute noch bestehenden freiwilligen Zusammenschluss der zehn landesweit tätigen gemeinnützigen Verbände der Erwachsenenbildung darstellt, dann kommt darin indirekt eine ausgeprägte Befürchtung zum Ausdruck: überinstitutionelle Kooperation könne die Eigenständigkeit der Verbände beeinträchtigen.⁴

Diese Befürchtung hat sich längst verflüchtigt und ist einer ausgeprägten Tendenz zur institutionellen, inhaltlichen und methodischen Entgrenzung der Erwachsenenbildung gewichen, die in Zukunft zu einem institutionellen „Einheitsbrei“ in der Erwachsenenbildung führen könnte. Die Entwicklung geht nämlich in die Richtung, dass alle alles anbieten, wenn es nur Geld einbringt.

Diese Tendenz ist bereits weit fortgeschritten, wenn große – ursprünglich – berufsbildende Einrichtungen wie das Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI) seit geraumer Zeit Kurse anbieten, für deren Durchführung die Volkshochschule lange Zeit kritisiert wur-

de: Kinderkurse, Wellness-Programme, verschiedenste tatsächlich oder vermeintlich persönlichkeitsbildende Maßnahmen und vieles mehr. Gleichzeitig orientieren sich mehr und mehr Volkshochschulen auch auf berufsbildende und berufsorientierende Programme – bei gleichzeitiger Vernachlässigung bisheriger Kernaufgaben oder Spezifika der Volkshochschulen.

Entprofilierung

Die Tendenz zu einer gewissen Entprofilierung großer Einrichtungen der Erwachsenenbildung wäre insofern durchaus zu begrüßen, wenn damit den Teilnehmer/innen gedient wäre und das durch die Entprofilierung verschärfte Problem ihrer Information und Beratung gelöst werden könnte beziehungsweise die Lösung dieses Problems beschleunigt würde. (Der Verzicht auf bestimmte Kernaufgaben, die „nichts bringen“, das heißt, „kein Geld einspielen“, ist allerdings nur negativ zu beurteilen.)

Mit der Entprofilierung von Institutionen geht aber eine Entwicklung einher, die gerade für Volkshochschulen spürbar ist und die auf Dauer gesehen negative Auswirkungen zeitigen wird: das Aufweichen und Verflüchtigen eines spezifischen Milieus von Bildungseinrichtungen im Allgemeinen und der Volkshochschulen im Besonderen. Das traditionelle Volkshochschul-Milieu ist aber – in der Terminologie der soziologischen Milieutheorie – immer ein „milieuübergreifendes“ und in diesem Sinn auch sozial integrierendes gewesen.

Definiert man Milieus als verdichtete Sozialzusammenhänge, die als solche erkennbar sind und die eine prägende Binnenwirkung ausüben, dann entfällt mit der Auflösung dieser Milieus auch ihre anziehende, motivierende und prägende Rolle. In der Politik, wo Milieus traditionell besonders stark zum Tragen gekommen sind, können wir die Folgen von Milieu-Auflösungen beobachten. Eine Folge ist der zunehmende Populismus.

Milieus sind aber etwas anderes als die gerade in der Erwachsenenbildung häufig beschworenen Gemeinschaften, denen viele nachtrauern. Gemeinschaften, welcher Art auch immer, gehen stets mit Ab- und Ausgrenzungen einher, während Milieus bis zu einem bestimmten Verfestigungsgrad prinzipiell offen sind und für ihre Angehörigen zumeist nur temporären Charakter aufweisen.

Die Auswirkungen der hier nur in kürzester Weise skizzierten Entwicklungen auf Institutionen der Erwachsenenbildung wären allerdings weit mehr als bisher wissenschaftlich zu erforschen. Eine Notwendigkeit, die auch *Wiltrud Gieseke*, die den Eröffnungsvortrag der „Salzburger Gespräche“ hält, in einer jüngst von ihr herausgegebenen Publikation betont hat.⁵

Abschließend weise ich noch auf eine Entwicklung hin, die derzeit im Gange ist und deren Ausgang für die Erwachsenenbildung in diesem Land sehr prägende und sie nachhaltig verändernde Wirkungen haben kann.

Drohende Verländerung der Erwachsenenbildung

Derzeit geht in Österreich ein von der breiten Öffentlichkeit kaum wahrgenommener Verfassungs-Konvent in Szene, der zur Ausarbeitung einer neuen Verfassung – die österreichische Bundesverfassung stammt aus dem Jahr 1920 – führen soll. Damit könnte erstmals auch Erwachsenenbildung verfassungsrechtlich von den Zuständigkeiten her geregelt werden. Es droht ganz real eine Verländerung, dass nämlich die Zuständigkeit für Erwachsenenbildung den neun Ländern gegeben wird und der Bund sich auf wenige Aufgabenbereiche zurückzieht. Das würde zu einer weiteren Aufsplitterung der ohnehin

von Bundesland zu Bundesland unterschiedlichen Erwachsenenbildung und zu einer schweren Beeinträchtigung der Bundesverbände der Erwachsenenbildung, wenn nicht sogar zu ihrem Ende führen. Damit würde auch jede nationale Steuerung von Erwachsenenbildungs-Entwicklung im Allgemeinen und im Rahmen der Institutionen im Besonderen unmöglich. Dem ist auf das Entschiedenste entgegen zu wirken in einem Land, das kleiner als das deutsche Bundesland Bayern ist, in dem auch keine „Verkreisung“ der Erwachsenenbildung angedacht ist, wobei allerdings die deutsche Verwaltungseinheit „Kreis“ und ein österreichisches Bundesland hier nur in polemischer Absicht miteinander verglichen werden.

Für die kompetenzmäßige Verländerung der Erwachsenenbildung sprechen nur die in Österreich sehr starken lokalpolitischen und provinziellen Gründe, aber keine sachlichen Argumente. Die KEBÖ hat sich in ihrer letzten Leitungssitzung mit dieser Problematik beschäftigt und übereinstimmend gegen eine Verländerung der Erwachsenenbildung Stellung genommen.

Anmerkungen:

- 1) Entwicklungstrends und Perspektiven der Erwachsenenbildung in Österreich finden sich unter anderem in folgenden Publikationen: *Ulli Fejer, Sylvia Hojnik*: Die Situation der Erwachsenenbildung in Österreich. Eine explorative Studie. Graz 1997; *Elke Gruber*: Von Kunden, Waren und Vermarktung in der Weiterbildung. Einige Anmerkungen zur aktuellen Situation der Erwachsenenbildung in Österreich. In: *Wa(h)re Bildung: Zurichtung für den Profit*. Schulheft 113/2004, S. 102-111; *Anneliese Heilinger*: Sieben aktuelle Bildungstrends. In: *Die Österreichische Volkshochschule*. 48. Jg., Nr. 186, Dezember 1997, S. 4-6; *Werner Lenz*: *Erwachsenenbildung in Österreich*. (= Erwachsenenbildungsländerberichte des Deutschen Institutes für Erwachsenenbildung), Frankfurt am Main 1997.
- 2) Vergleiche: Methodische Richtlinien für die Vortragenden. An die Herren Vortragenden. Aus: Bericht über die volksthümlichen Universitätsvorträge im Studienjahr 1896/97, Wien 1897, S. 159. In: *Hans Altenhuber*: *Universitäre Volksbildung in Österreich 1895-1937*. Wien 1995.
- 3) Vergleiche: Der Linzer Wissensturm. In: *Die Österreichische Volkshochschule*. 55. Jg., Nr. 212, Juni 2004, S. 33.
- 4) Vergleiche: die Grundsatzerklärung der KEBÖ vom Juni 1973 in: *Angela Bergauer, Wilhelm Filla, Herwig Schmidbauer* (Hg.): *Kooperation & Konkurrenz. 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs*. Wien 2002, S. 94 f.
- 5) Vergleiche: *Wiltrud Gieseke* (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld 2003.

4. PROFESSIONALITÄT IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Die „Salzburger Gespräche“ haben die intensive Auseinandersetzung mit aktuellen, die Erwachsenenbildung betreffenden Themen in einem internationalen Kreis von Kolleg/innen zum Ziel.

Die Gespräche finden im Wechsel von Vorträgen mit Diskussionen im Plenum und der Beschäftigung mit den Themen in Teilgruppen statt. Die im Vorfeld angemeldeten Referate der Teilnehmer/innen in den Kleingruppen bringen Spezialaspekte des Generalthemas ein. In kleineren Kreisen mit je rund zwanzig Teilnehmer/innen wird in vertiefender Weise diskutiert, wobei die verschiedenen Länderperspektiven, die institutionenbezogenen Sichtweisen und die professionellen Meinungen aus ganz unterschiedlichen erwachsenenbildnerischen Erfahrungen voll zur Geltung kommen.

Den Einführungsvortrag, der das Thema der Woche aufbereitet, einen Einstieg bildet und die Diskussion in Gang setzt, also den thematischen Auftakt bildet, hielt dieses Jahr *Wiltrud Gieseke*, Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin (Deutschland), die auf die zentrale Bedeutung der pädagogischen Kernkompetenzen für ein Verständnis von Professionalität in der Erwachsenenbildung hinwies.

Wiltrud Gieseke

Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Seit mehr als dreißig Jahren begleitet uns der Diskurs über Professionalisierung und eine große Zahl von entsprechenden Konzeptionen, Strukturplänen und Einführungs-, Fortbildungs- und Studiengangsentwicklungen (vergleiche zum Beispiel Schulenberg 1982; Gieseke/Tietgens/Venth 1979; Vath 1984; Strukturplan Weiterbildung 1975; Sestmat 1975). Der Begriff Professionalisierung, der einen Verlauf beschreibt, ist durch den Begriff Professionalität ersetzt worden (vergleiche Gieseke 1989, 2001, 2002; Nitte 2000, Tietgens 1988). Ein aktueller Neubeginn, was die Überlegungen zu Kerncurricula der Studiengänge und der Fortbildungen betrifft, ist durch die Modularisierung der Studiengänge nach dem Bologna-Abkommen eingeleitet worden.

Beginnen wir, was den aktuellen Diskurs betrifft, mit Definitionen: Was verbirgt sich hinter dem Begriff „pädagogische Professionalität“?

Alles, was glatt, schnell und stromlinienförmig abläuft, wird mittlerweile als professionell bezeichnet. Professionalität im systematischen Sinne meint jedoch die Fähigkeit, unter einer Leitaufgabe auf hohem wissenschaftlichen und theoretischen Niveau komplexe Probleme zu lösen, die sich jeweils speziell auf den Menschen beziehen. Bildung ist so gesehen neben den Bereichen Gesundheit und Recht einzuordnen. Um diesen Anforderungen entsprechen zu können, benötigt man ein breites Wissen, das sich auf das gesamte Feld der Weiterbildung bezieht, sowie die Fähigkeit zu genauer Analyse der jeweils spezifischen Situation. Professionalität stützt sich auf Grundlagenwissen, das durch Erfahrungen ausgewertet wird. Sie geht nicht von einem durchgeplanten Ablauf aus, sondern von speziellen Aufgabenlösungen, Deutungen, Interpretationen, die in individueller Verantwortung zu treffen sind. Es geht nicht um die schnelle Anwendung

von Handlungsschemata, die übertragen werden, es sind keine geregelten bürokratischen Abläufe, die in diesem Sinne für Professionalität stehen. Wie bei allen akademischen Berufen werden individuelle Kompetenzen und Wissensstandards vorausgesetzt.

Erwachsenenpädagogisches Handeln steht unter einem doppelten Professionsanspruch. Funktionale glatte Verlaufsformen für institutionelles Handeln und reflexive Umsetzung wissenschaftlicher Standards werden im Kombipack erwartet. Erwachsenenbildung und Weiterbildung sind zum einen eingebunden in bürokratisch-organisatorische Prozesse und müssen zum anderen auf komplexe pädagogische Planungs-, Lernarrangements und Lernsituationen teilnehmer/innengerecht, flexibel und zeitbezogen antworten. Wir bewegen uns also im großen Feld der Widersprüche, Paradoxien und Unzulänglichkeiten. Dies ist der Alltag. Aber dieser Alltag verändert sich gerade nachhaltig, und es kommt darauf an, herauszufinden, welchen Platz man einnehmen will.

Professionalität in der Erwachsenenbildung wird gegenwärtig neu durchdekliniert. Es geht nicht mehr um Verberuflichung, um Sicherung von mehr Personal, bessere Finanzierung von Teilnehmer/innen und Optimierung ihrer Teilnehmer/innenpartizipation durch entsprechende gesetzliche Anrechnungen. Ebenso wenig steht Professionalität gegenwärtig unter dem Anspruch, das Bildungsrecht für alle zu sichern, obwohl die gesetzlichen Regelungen genau dieses fordern. Mit weniger Mitteln soll mehr geleistet werden, Bildung wird zu einer bezahlten Ware. Geblieben aus älteren Diskursen ist nur der Anspruch an freie, offene Lernformen, an veränderte Lernkulturen, die Erwachsenen neuen Mut zum Lernen machen. Und auch die eingeforderten Wirkungen auf den beruflichen Alltag zeigen sich häufig in ganz anderer als der erhofften Form (vergleiche Meier 1998).

Paradox erscheint die Forderung, dass parallel zu den Rationalisierungen durch betriebswirtschaftliche Optimierungsstrategien als Organisationsentwicklung mehr und qualitätsvoller gearbeitet werden soll. Organisationsentwicklung soll den professionellen Kern der Tätigkeit neu freilegen und herausfordern. Trotz Abbau von Personal, Senkung von Bezahlung, längerer (Lebens-)Arbeitszeit sind über Organisationsoptimierung und Qualifizierung auch in der Weiterbildung die Leistungen zu erhöhen. Das ist in Deutschland seit 10 Jahren die Realität, die sich aktuell noch verschärft.

Im Vergleich zu anderen Ländern scheinen die Bedingungen in Deutschland, was die Weiterbildungslandschaft betrifft, noch gut zu sein. Deshalb sollte auf europäischer Ebene versucht werden, gemeinsame Standards für eine professionelle Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu diskutieren. Für eine solche Perspektive ist von Bedeutung, inwieweit gerade auch aus professioneller Sicht gemeinsame Wissensstandards und Kompetenzansprüche für erwachsenenpädagogisches Handeln entwickelt werden können. Welche Kompetenzen erwarten die Professionsvertreter/innen von ihren haupt- und nebenberuflichen und freien Mitarbeiter/innen? Über welche Fragen müssen wir in diesem Zusammenhang nachdenken, um Personal- und Organisationsentwicklungen und erwachsenenpädagogische Kompetenzen für Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Europa voran zu bringen?

Folgende Themenbereiche sollen hier angesprochen werden:

- die Institutionen,
- Wissen und Kompetenzen, Standards,
- die pädagogische Forschung,
- das Spannungsfeld Ökonomie – Erwachsenenpädagogik,
- das professionsbezogene Weiterbildungsinteresse der Weiterbildner/innen.

Die Institutionen

Welchen Ort, welchen Raum erhält die Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Bildungssystem, welcher ist in anderen Ländern vorhanden oder angedacht? Gibt es gemeinsame europäische Bestrebungen bei den institutionellen Überlegungen? Die Institution steht für die Umsetzung einer Idee, die gesellschaftlich eine tragende Rolle hat. Sie müsste ein Organisationskonzept für lebensbegleitende Bildung bereit halten. Dabei ist von nicht unerheblicher Bedeutung, wie sich das Experiment Bildung am Markt auswirkt, wenn nicht durch Gesetze und nachgeordnete staatliche oder europäische Instanzen eine Finanzierung gesichert wird. In diesem Zusammenhang wird sich erweisen, ob und wie Weiterbildung unter den Anforderungen der Ökonomie funktioniert und wer davon profitiert. Kann sich so lebensbegleitende Bildung für alle realisieren und, wenn ja, in welcher Weise? Sind differenzierte Finanzierungsformen notwendig, um hier Ausgleich zu schaffen? So gesehen ist die Frage nach der Institution und der organisatorischen Struktur eine genuin erwachsenenpädagogische, professionelle, weil sie sich mit den strukturellen Voraussetzungen lebensbegleitender Bildung und der jeweiligen Klientel der im Feld der Weiterbildung arbeitenden Institutionen beschäftigt.

Wie sieht nun das gegenwärtige Spektrum der Institutionen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus?

Spektrum erwachsenenpädagogischen Handelns

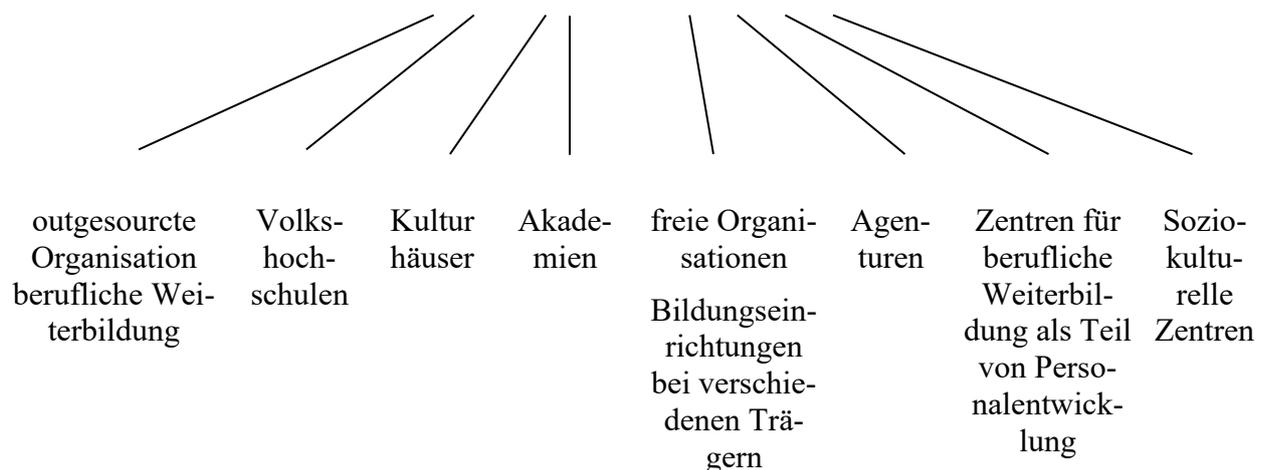
in eigenen Institutionen

als beigeordnete Bildung

in intermediären Projekten/Vorhaben

Institutionalformen

Weiterbildung als Institutionalform



Charakteristisch für diese Institutionen ist, dass ihre Räume und Orte nur für Bildung vorbehalten sind. Weiterbildung hat damit ihre öffentlich sichtbaren Orte in einer Region, Bildung ist keine ‚virtuelle Größe‘. Jede Bildungsinstitution hat in bestimmten Bildungsbereichen – etwa für berufliche Weiterbildung oder für kulturelle Bildung – besondere Profile. Für die kulturelle Bildung konnten wir in einer gerade abgeschlossenen Studie (Gieseke/Opelt 2004) folgende Unterscheidungen festhalten:

Institutionsprofile

	Volkshochschule	Akademie	Kulturhaus	Soziokulturelles Zentrum
<i>Wissensdimensionen</i>	systematisches Wissen	kunstgeschichtliches und kunsttheoretisches Wissen	punktuelle Informationen und Eindrücke	kunsthandwerkliche Fähigkeiten betreuungsgebundenes Wissen
<i>Beteiligungsformen</i>	Aneignung/Können	Reflexivität	Event	Selbstbestätigung emanzipatorische Aktivitäten Lebenshilfe
<i>Partizipations-tore</i>	systematisch-rezeptiv selbsttätig-kreativ verstehend-kommunikativ	vorwiegend systematisch-rezeptiv	ausschließlich systematisch-rezeptiv	selbsttätig-kreativ verstehend-kommunikativ
<i>Emotionale Positionierung</i>	Neugier/Freude	Geistig-ästhetischer Genuss	Erlebnis	Geselligkeit/ Fürsorge
<i>Lernform</i>	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke
<i>Gesellschaftliche Orientierung</i> <i>Bildungsauslegung</i>	Universalität	Exklusivität	Individualität	Sozialität

(Gieseke/Opelt 2004, Kap. 8)

Mit jeder dieser Institutionen verbindet sich ein bestimmtes Milieu oder eine bestimmte Auslegung von demokratischer Öffentlichkeit: Die Institution mit dem deutlichsten Profil in diesem Sinne ist seit 100 Jahren sicher die Volkshochschule. Sie steht für ein breites kontinuierliches Angebot, an dem jede/r partizipieren und gegebenenfalls ein Zertifikat erwerben kann. Dies ist auch durch verschiedene Systeme und politische Wenden hindurch ihr Charakteristikum geblieben. Die Volkshochschule macht vorwiegend Angebote im nonformalen Bereich. Es lässt sich aufzeigen, wie sie anforderungs-, milieu- und problembezogen eine Vielfalt an passenden Bildungsnachfragen beantwortet. Die Volkshochschule wird – aus historischer Perspektive betrachtet – für unterschiedliche Zwecke und Kontexte genutzt. Dieses dokumentiert unsere Untersuchung an der Volkshochschule Dresden für den Zeitraum von 1945 bis 1997 (vergleiche Gieseke/Opelt 2003). Gleichwohl hat sie sich doch in ihrer klassischen Struktur als Institution für lebensbegleitende Bildung erhalten. Institutionenkonzepte stehen für übergreifende Konzepte und Visionen, die Volkshochschule steht für die Idee, wie lebensbegleitende Bildung flexibel und sparsam zu realisieren ist.

Solche Charakteristika für die Institution Volkshochschule sind

- eine offene Situation mit großer thematischer Breite,
- Kernbereiche, die mit der Institution über eine längere historische Perspektive verbunden sind,
- der Wechsel des Angebots in Kursen mit Semester- oder Trimesterintervall,

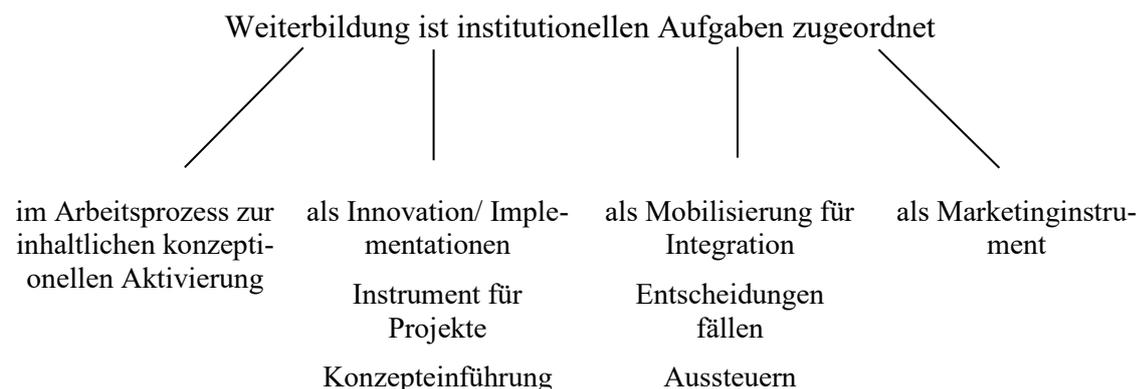
- Freiwilligkeit für die Beteiligung an Prüfungen und Zertifikaten,
- rasche flexible Kooperation mit anderen Institutionen zur Entwicklung von Angeboten mit Curricula etc.
- offene Dozent/innenstruktur mit der Möglichkeit, differenzierte Kompetenz zu bündeln sowie Kontinuität über Planungskompetenz. (Gieseke/Opelt 2003, S. 374)

Diese Strukturmerkmale, die auch für die anderen hier genannten Institutionen gelten, deren primäres Ziel die Bildung ist, markieren die anerkannte, sich bewährende innere Organisationsform, weil sie mit ihren flexibel genutzten personellen und finanziellen Kapazitäten auf den gesellschaftlich nicht ausreichend abgesicherten Status reagieren und für eine Angebotsbreite im Programm sorgen kann. Die Nachfrage kommt hier nicht von Finanziers, sondern von den Bewohner/innen einer Stadt oder einer Region, die dieses öffentliche Angebot durch Nachfrage beantworten. In diesem Sinne war und ist Volkshochschule immer ‚Markt‘. Hierin liegt aber gerade auch der Widerspruch zu professionellen Anforderungen. Wie hoch können die Standards, was pädagogische Qualifikationen betrifft, bei der Einstellung von Dozent/innen mit 2- bis 4-stündiger Verpflichtung gesetzt werden? Wie viel Fortbildung in erwachsenenpädagogischen Fragen kann man erwarten? Wie viele hauptberufliche Mitarbeiter/innen mit welcher pädagogischen Ausbildung sind notwendig, um ein Programm zu planen?

Auch hier liegt eine Paradoxie: Die im gegenwärtigen Sinne modernste und flexibelste Erwachsenenbildungsinstitution wird nicht als solche begriffen. Die Volkshochschule erfährt in der bildungspolitischen Öffentlichkeit nicht die Beachtung, die sie mit ihrem Institutionenkonzept – auch im Zeichen knapper Finanzen – verdient, die die nachfragenden Teilnehmer/innen ihr aber geben. Trotzdem vermarktet sie sich nicht so effizient in Sachen lebensbegleitende Bildung, wie man es sich gegenwärtig vorstellen könnte. Sind die innovativen Potenziale für die Integration neuer Medien ausreichend genutzt? Gibt es vielleicht weniger einen organisatorischen als vielmehr einen inhaltlich-konzeptionellen Stillstand in der Volkshochschularbeit? Dies beträfe unmittelbar die professionelle Entwicklungsfähigkeit. Für die kulturelle Bildung ist dies festzustellen (Gieseke/Kargul 2004). Spart man an der falschen Stelle und sorgt man an der falschen Stelle für Qualität? Sucht man gegenwärtig gar nicht nach neuen eigenständigen Strukturen für lebensbegleitende Bildung?

Als gegenwärtig entwicklungsintensivster Bereich ist die sogenannte beigeordnete Bildung zu betrachten. Beigeordnete Bildung beschreibt die Weiterbildung in Institutionen, die eigentlich anderen Zwecken dienen, aber Bildungsangebote für ihre Interessen nutzen. Im Folgenden einige solcher Beispiele, die besonders für große Konzerne im globalisierten Maßstab von Bedeutung sind, aber auch durch Vernetzungen für kurzfristige Nachfragen genutzt werden:

Beigeordnete Bildung



Auch von kulturellen Institutionen, zum Beispiel Museen, wird beigeordnete Bildung betrieben, weil offensichtlich notwendiges Wissen, um diese Kulturinstitutionen zu besuchen, nicht über Medien allein zu gewinnen ist. Es fehlen die Zugänge, Missverständnisse entstehen. Beispiele hierfür sind die Berliner Akademie der Museen mit einem sehr interessanten und gut besuchten Programm oder in München die Vernetzung von Volkshochschule und Museum (Gieseke 2004).

Wo Bildung nicht mehr gesucht wird, spielt das Event eine zunehmende Rolle, auch hier ist Professionalität gefragt. Es zeigen sich bereits neue Entgrenzungen zwischen Präsentation und Information, Inszenierung und Bildung.

Man kann jedoch nicht nur zwischen spezifischen Bildungsinstitutionen und beigeordneter Bildung unterscheiden, sondern auch zwischen Gemeinschaften, die intermediär quasi system-übergreifend Projekte bearbeiten, bei denen erwachsenenpädagogische neben ökonomischen, kulturellen und regional-sozialen Fragen eine Rolle spielen. Man kann sich das vorstellen bei neuen Kulturräumen, neuen ökologisch-ökonomischen Fragestellungen, neuen Gestaltungsinitiativen, deren primäres Ziel nicht der Bildung, aber auch nicht eindeutig einem anderen Produkt oder Konzept zugeordnet ist. So etabliert sich eine entgrenzte, gestaltete Lernkultur. Solche Projektverbünde entstehen bei großen Änderungen in der Region und ihrer Kultur, beim Wandel auf dem Arbeitsmarkt und in der Struktur einer Region. Dies trifft gegenwärtig in vielen Regionen zu. Professionswissen strukturiert sich hier ganz neu, aber Module notwendigen erwachsenenpädagogischen Wissens bleiben als Anforderung bestehen (vergleiche Brödel/Bremer 2002; Brödel 2004). Allerdings kann in diesem Fall nicht mit speziellen Studiengangskonstruktionen geantwortet werden. Besser scheint zu sein, in solchen intermediären Feldern für gute Einbettung des erwachsenenpädagogischen Wissens zu sorgen, sonst wird es als ergänzender, interdisziplinär zu nutzender Bereich nicht sichtbar. Dafür benötigt man aber empirisch fundiertes pädagogisches Professionswissen.

Wenn die Institutionen der genuinen Weiterbildung und der beigeordneten Bildung Bestand haben sollen, müssen sie sich fragen, welche Beeinträchtigungen sie aushalten können. Wann lassen sich die Anforderungen der Kund/innen beziehungsweise Teilnehmer/innen an qualitätsvolle Weiterbildung nicht mehr realisieren, weil zuviel Personal eingespart wurde, weil zuviel Mühe auf die Vermarktung und zu wenig auf die inhaltliche Revision und die didaktischen Planungen verwandt wurde? Wenn die inhaltliche, konzeptionelle Substanz nicht erhalten werden kann, nützt auch die Optimierung der institutionellen Abläufe wenig. Das eine schließt das andere nicht aus, aber es kommt auf die Relationen an. Denn im europäischen Maßstab steigen gerade die inhaltlichen Anspruchsniveaus für alle Berufe. Ob Weiterbildung hier flexibel vorausschauend ist, entscheidet sich auch über ihre Institutional- oder Organisationsform. Zurzeit beginnen immer mehr Unternehmen, wissenschaftliche Weiterbildung mit Abschlüssen von den Universitäten abzufordern oder in Kooperation zu sichern. Hier werden sich die klassischen Institutionen – auch die Volkshochschulen – durch Vernetzungen neue Plätze suchen müssen.

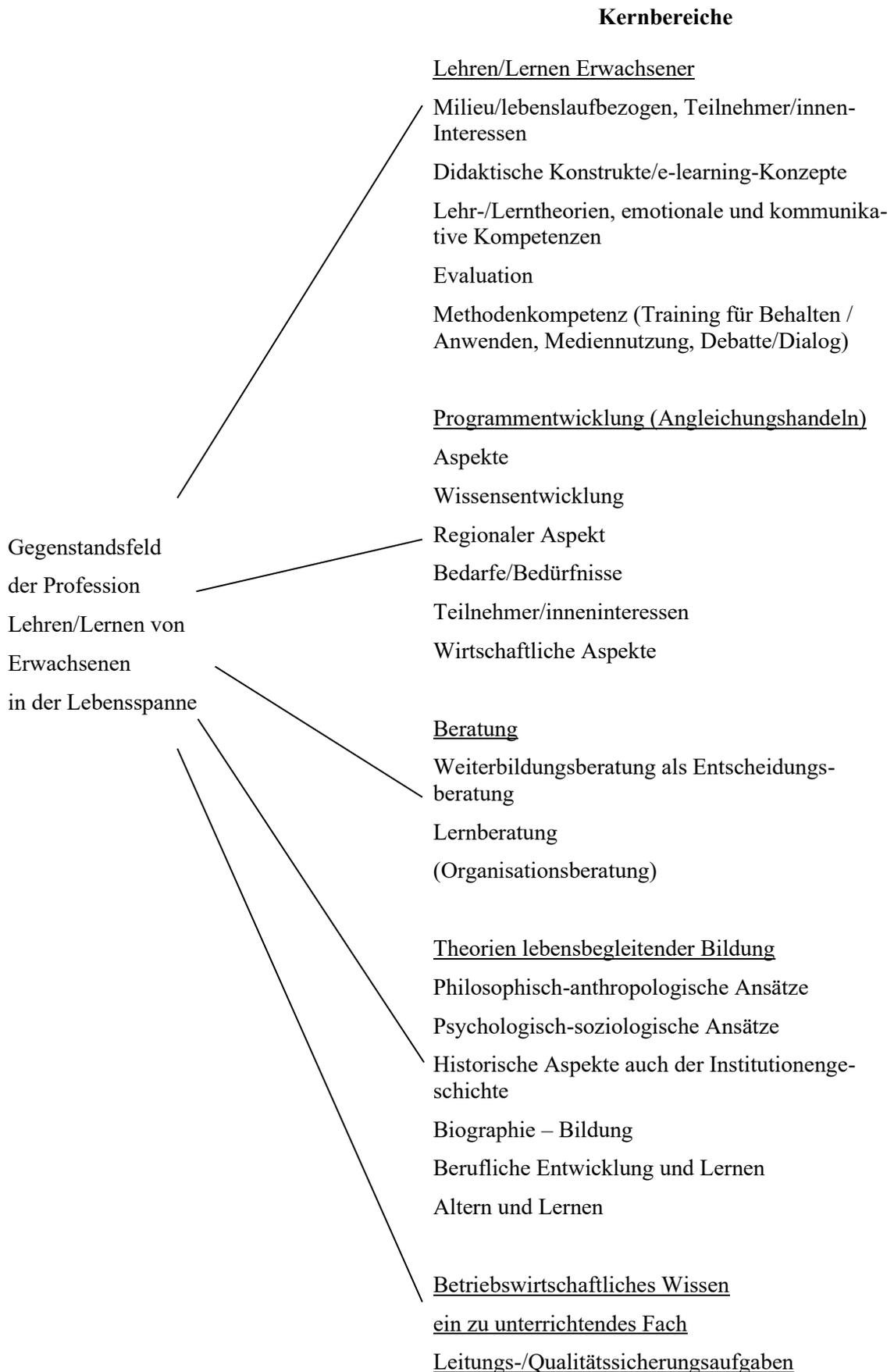
Erwachsenenbildung/Weiterbildung muss auch das Zeitmanagement im stark fordernden Alltag berücksichtigen. Zeitplanung und Entschleunigung benötigen gesonderte Orte der Bildung. Auf europäischer Ebene sollten sich Träger und Trägerverbände gründen und solche Orte für professionelle Foren zur Verfügung stellen. Ein Beispiel: Über 10 Jahre lang nahm der Bereich Erwachsenenbildung der Humboldt-Universität an einem Studienverbund mehrerer europäischer Länder teil. Ausgegangen war diese Aktivität von Belgien, Holland und Finnland. Studierende der Erwachsenenbildung kommen

für einige Wochen zusammen und es lehren Hochschullehrer aus den beteiligten Ländern. Im jeweilig wechselnden Gastland lernt man dann die Orte der Weiterbildung kennen. Institutionelle Verbindungen und gemeinsames Wissen, gemeinsames Lernen, Dialoge, Freundschaften schaffen europäische Vielfalt in Gemeinsamkeit (vergleiche Schmidt-Lauff 2003).

Wissen und Kompetenzen, Standards

Wer als Erwachsener seine freie Zeit für die Fortbildung, für die lebensbegleitende Bildung nutzt, kann zu Recht darauf hoffen, professionelle Strukturen, Konzepte und Arbeitsformen anzutreffen und erwachsenengerechte Lernformen vorzufinden. Es ist jedoch immer wieder unklar, worin die Verbindungen und Differenzen zwischen schulischer und beruflicher Ausbildung und dem lebenslangen Lernen nach der Ausbildungsphase bestehen.

Wenn man Professionalität beschreiben will, wird zuerst die Spezifik der Lehr-/Lernarrangements mit Erwachsenen benannt. Professionalität setzt voraus, zu bestimmen, wofür man Verantwortung übernehmen will, welches der eigene Gegenstandsbereich ist. In allen aktuellen Konzepten der Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements wird der pädagogische Professionsanspruch allenfalls markiert, aber nicht wirklich integriert. Dieses wird Folgen haben. Nur im Qualitätsmodell von Zech (Lim LQW-„Lernerzentrierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“; 2004) gibt es hier einen Raum und inhaltliche Präzisierungen.



Wo liegen die Kernbereiche des Wissens für lebensbegleitende Bildung? Man könnte erst einmal festhalten:

- Es ist der gesamte Bereich des Lehrens und Lernens für, mit und durch Erwachsene in verschiedenen Lebensphasen und aus verschiedenen Milieus.
- Es ist die Programmplanung und Konzeptentwicklung in Abstimmung zwischen Bedarfen, Bedürfnissen, individuellen Anforderungen, regionalen Bedingungen, wirtschaftlichen Möglichkeiten und wissenschaftlichen Befunden. „Nachfrage und Angebot“ ist dabei nur eine reduzierte Oberflächenformel, die der Komplexität dieser Prozesse nicht gerecht wird, gerade wenn man sie professionell ausführen will.
- Es ist das didaktische Planen und Konzipieren, die Schaffung von Lernarrangements für verschiedene Zielgruppen, Lernniveaus etcetera, im Grunde die Entwicklung der gesamten Lernkultur, die in den Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungshäusern zur Verfügung gestellt wird.
- Als Einstiegs- und Begleitungsangebot haben sich Ansprüche gerade nach Beratung durchgesetzt, sowohl als Weiterbildungsberatung im Sinne von Entscheidungsfindung als auch als Lernberatung, als den Lernprozess begleitender Anspruch.

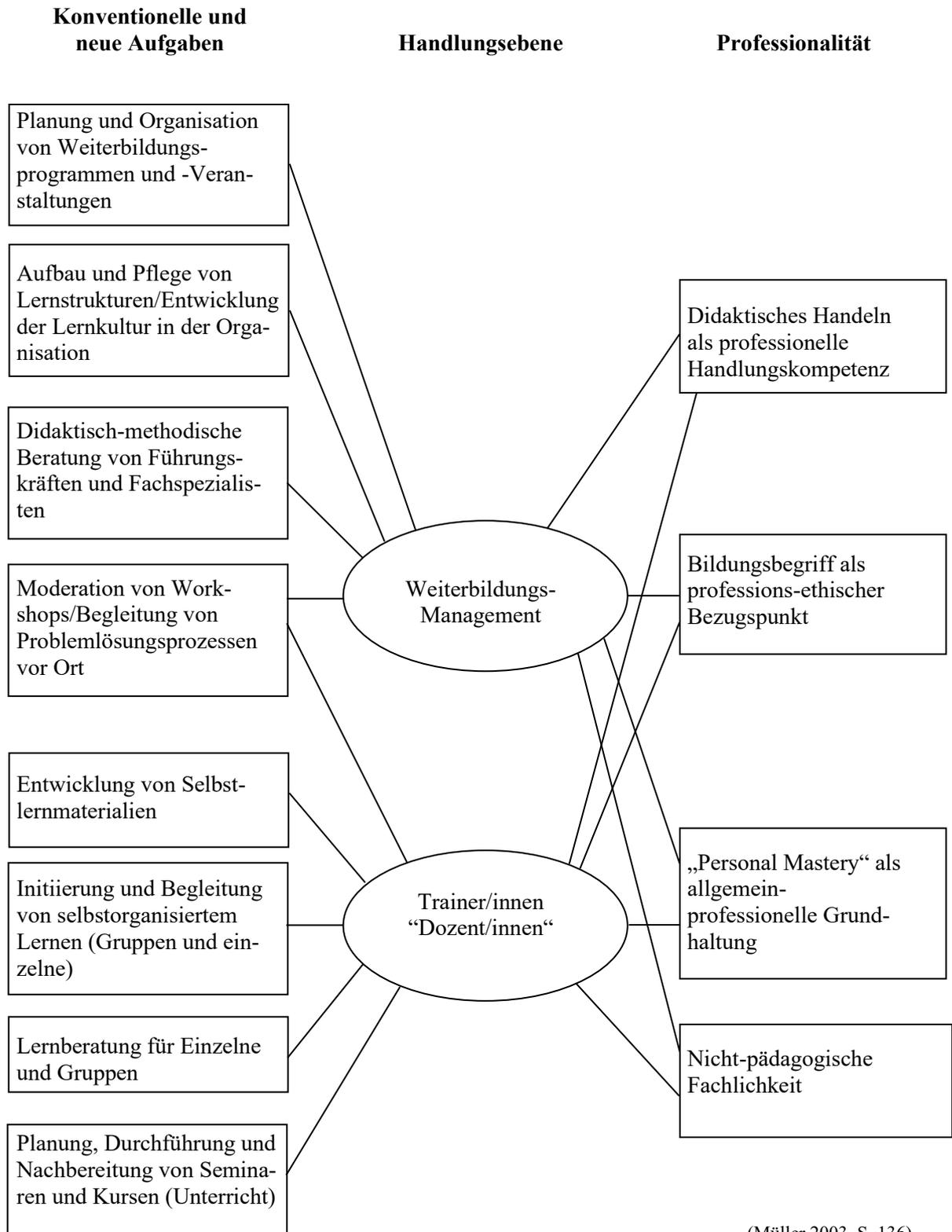
Wenn dies neben theoretischen Grundlagen zum lebensbegleitenden Lernen als Kernaufgaben gesehen wird, dann ist damit der minimale Anteil an pädagogischem Wissen zu professionellem Handeln in der Weiterbildung umschrieben. Andere Bestandteile professionellen Handelns sind:

- betriebswirtschaftliche Kenntnisse, um eine frei finanzierte Institution zu optimieren,
- soziologisches und psychologisches Wissen, soweit es gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Bildung betrifft,
- als notwendige Ergänzung ein zu unterrichtendes Fach oder die Orientierung auf Leitungs-, Organisations- und Qualitätssicherungsaufgaben einer Bildungsinstitution.

Damit sind noch nicht die Geschichte der Institutionen und Ideen oder die bildungspolitischen Entwicklungen angesprochen. Auch ist noch nichts über bildungsbiografische Forschung ausgesagt und es sind noch keine bildungstheoretischen Grundlagen vom lebenslangen Lernen entwickelt.

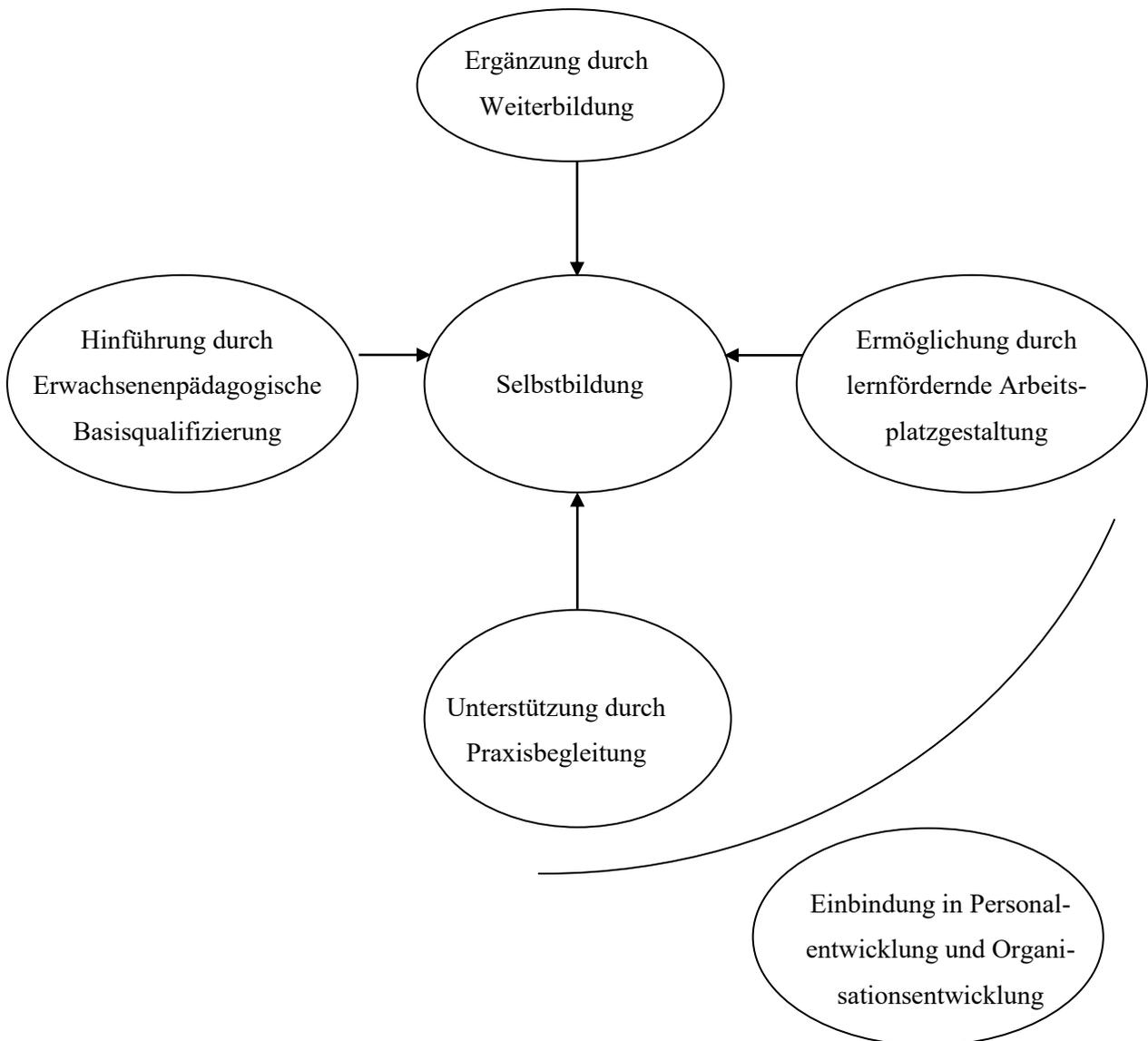
Die Unterschiede zwischen betrieblicher und allgemeiner, kultureller und politischer Weiterbildung sind, was die Anforderungen an pädagogische Kernkompetenzen betrifft, gering. Sie sind aber insgesamt noch sehr viel mehr ausdifferenziert, als hier nennbar (siehe Gieseke/Kargul 2004 – Band III). Müller hat für die Mitarbeiter/innen der beruflichen Weiterbildung folgendes Konzept entwickelt – eher scheint allerdings die betriebliche Weiterbildung gemeint zu sein – das bereits ebenfalls eine didaktische Struktur für die Weiterbildung der Weiterbildner/innen enthält. Eigenarbeit, Training, Handlungskompetenz, analytische und reflexive Kompetenz sind hier verbunden.

Eine heuristische Skizze zur Professionalität beruflicher Weiterbildung



(Müller 2003, S. 136)

Pädagogische Qualifizierung durch Erwachsenenpädagogische Basisqualifikation, Selbstbildung und Praxisbegleitung



(Müller 2003, S. 145)

Im Zusammenhang konfessioneller Weiterbildung der Erwachsenenbildner/innen ist folgendes Konzept erarbeitet worden, das besonders die Einarbeitung neuer pädagogischer Mitarbeiter/innen betrifft, die keine pädagogischen Qualifikationen erworben, also nicht Erwachsenenbildung studiert haben, aber gleichwohl diese Tätigkeit übernehmen sollen. Kein sehr untypischer Fall:

Berufseinführung – Modellkurs 1		
<i>Basis-Workshop 1</i> Kommunikation und Lernen in der Gruppe		Praxisberatung in regionalen Kleingruppen
<i>Basis-Workshop 2</i> Reflexion der Berufsbiographie Lernwege Erwachsener		
<i>Basis-Workshop 3</i> Planungshandeln und Bildungsmanagement		
<i>Basis-Workshop 4</i> Lehrplanung und Lehren Methodenlabor	<i>Projektarbeit</i> Entwicklung, Erprobung und Auswertung eines persönlichen Arbeitsschwerpunktes	
<i>Basis-Workshop 5</i> Profilbildung Marketing Öffentlichkeitsarbeit		
<i>Basis-Workshop 6</i> Beratung in der Erwachsenenbildung		
<i>Basis-Workshop 7</i> Zukunftswerkstatt		
<i>Basis-Workshop 8</i> Abschlussworkshop		

(Bergold 2000, S. 51)

Allein der sozialisierende Effekt solcher pädagogischen Praxis hat auf verschiedenen Ebenen seine Grenzen, auch wenn er die Gegenwart im größeren Maße bestimmt, als man annimmt. So kann man empirisch zumindest Aneignungsmodi (vergleiche Gieseke 1989) unterscheiden.

Aneignungsmodi von Professionswissen

<i>Abstraktion</i> professionsspezifischen Wissens	<i>Konkretion</i> professionsspezifischer Wissens- und Verhaltensmerkmale
<i>Habitualisierung</i> professionsspezifischer Denk- und Handlungsstile	<i>Realisierung</i> auf professionsspezifischem Wissen basierender Handlungen

(Behrmann 2002, S.128)

In der Delphi-Studie befragte Vertreter/innen der betrieblichen Weiterbildung erbrachten folgende Matrix für ein Qualifikationsprofil. Hier ist bereits eine interdisziplinäre Anforderung realisiert.

<i>Persönlichkeit</i>	<i>Interaktion</i>	<i>Organisation</i>	<i>Lehr-/Lernsituation</i>
Lernbereitschaft	Konfliktfähigkeit	Kund/innenorientierung	Teilnehmer/innenorientierung
Beratungskompetenz	Moderationskompetenz	Qualitätsmanagement	Zielorientierung
Flexibilität	Sozialkompetenz	konzeptionelle Fähigkeiten	didaktische Kompetenzen
	Kooperationsfähigkeit		Methodenkompetenz

(Wiegand 2002, S. 47)

Wenn so das Gegenstandsfeld durch notwendige Wissenssegmente umschrieben wird, die sich im Laufe des beruflichen Prozesses entwickeln, ausdifferenzieren und um neue Schwerpunkte erweitern, verweist dies auf einen Forschungsbedarf in diesen Feldern, zu dem die Professionsvertreter/innen ein Interesse äußern müssen. Nicht verwechselt werden darf dieser Anspruch – was heute leider zu häufig geschieht – mit Evaluation. Evaluation verweist nicht auf Forschung, sondern auf Bewertung vor einem bestimmten normierenden Hintergrund.

Pädagogische Forschung

Man mag sich einarbeiten und sich in Selbstbildung qualifizieren und alles auf die unmittelbare Machbarkeit bezogen realisieren, und dieses mag auch gelingen, aber es scheint Grenzen zu geben, und zwar dann, wenn das System auf verschiedenen Ebenen in den bildungspolitischen Raum hinein begründet vermittelt werden soll. Dann ist der besondere Bildungsauftrag zu vertreten. Hier liegt hoher professioneller Entwicklungsbedarf. Überdies kann man seine Konzeptionen nicht verändern und nicht fachlich neu entwickeln, da ein Forschungsbezug entweder nicht vorhanden ist oder abgelehnt wird. Wenn Bildungsfragen als Aneignungs- und besonders als Vermittlungsfragen gestellt werden, also als pädagogische Fragen sichtbar sein sollen, ist entschieden mehr pädagogische Forschung und Theorienbildung notwendig. Erfahrungsgebundenes Lernen, handlungsbezogenes Lernen und wissensorientierte Angebote sind in Balance zu halten. Forschung hat die Vielfalt der Lehr-/Lernformen in der Weiterbildung zu dokumentieren und zu systematisieren. Die schwache Position der Weiterbildung in der Öffentlichkeit hat unter anderem in dieser Vernachlässigung ihre Ursachen. Aber dieses ändert sich auch, besonders bei kirchlichen Trägern.

Man kann vor allem aber nicht – und das ist die gravierendste Folge, wie sich gerade im Reformstau und bei Unterfinanzierung zeigt – vorausgreifende Perspektiven entwickeln, weil Weiterbildung vorausschauend zu begründen ist, unter Betrachtung der lernenden Individuen in ihrem vielfältigen Alltag. Die Autonomie eines wissensgebundenen pädagogischen Denkens geht somit verloren. Bildungspolitische und andere Interessen werden dann zum alleinigen Motor des Handelns, diese sind aber nicht an die lernenden Erwachsenen zurückgebunden. Erwachsenenbildung greift so zu kurz, sie kann nicht einmal ihren neuen Dienstleistungsansprüchen nachkommen, sie kann vor allem nicht den Widersprüchlichkeiten, den Widerständen und Herausforderungen des Lernens von Erwachsenen einen angemessenen Raum geben.

Es gibt allerdings ein weiteres Dilemma: Je weniger Forschung es in diesem pädagogischen Feld gibt, desto weniger entwickelt sich eine eigene Begrifflichkeit, die Prozesse und Entwicklungen, mit denen die Erwachsenenbildner/innen jeden Tag umgehen, genau beschreibt. Ein solches Wissen, wie es mindestens seit den 1990er Jahren vorliegt, ist bis heute in der Praxis noch nicht ausreichend angeeignet. Aus diesem Grunde sind weniger neue Begrifflichkeiten im Gebrauch, und nicht zuletzt deshalb ist dieses Feld in der alles dominierenden Medienöffentlichkeit nicht präsent. Die Professionalität kann sich nicht entwickeln, geschweige denn präsentieren. Das fehlende Bewusstsein für empirische Forschung, sei sie qualitativ oder quantitativ, zeigt, wie gegenwärtig anzusetzen ist. Um diesen Prozess wieder anzustoßen, ist die intensive Beschäftigung mit pädagogischen Prozessen im Feld notwendig. Vernetzungen von Forschern und Volkshochschulen in unterschiedlichen Bereichen sind geboten. Man braucht Wissen über das Lehren und Lernen von Erwachsenen, und zwar im Sinne der Verkoppelung neuer Lernformen, um an vielfältigeren Lernkulturen zu arbeiten. Bisher gibt es zum Beispiel an keinem Forschungsort eine Lernvideothek, in der die verschiedenen Lehr-/Lernsituationen an den unterschiedlichen Orten dokumentiert werden. Entscheidend wird sein, dass sich die Wissenschaftler/innen in diesem Feld den jeweiligen Themen systematisch zuwenden. Die Programmforschung hat sich bereits besser entwickelt (zum Beispiel Körber 1995, Kade 1992, Nolda 1998, Gieseke 2000, Gieseke/Opelt 2003, Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2004). Die Institutionenfrage ist vor diesem Hintergrund auch eine Forschungsfrage, mit der der Prozess der Entwicklung begleitet wird.

Für die Verbände sollte sich die Frage der Forschungsförderung jenseits von bildungspolitischen Trends neu stellen. Sie müssen Forschung mit initiieren, um zu eigenen Konzepten zu kommen.

Das Spannungsfeld Ökonomie – Erwachsenenpädagogik

Erwachsenenbildung ist als lebensbegleitende Bildung eine Dienstleistung für lerninteressierte Individuen. Die alternden Gesellschaften müssen ein Interesse daran haben, solche Aktivitäten in allen Altersphasen nachhaltig zu fördern. Wenn dies nicht passiert, werden die Folgen schwerwiegend sein. Einsparungen im Weiterbildungsbereich sind kein Zeichen für Bildungsförderung.

Wir haben aber deshalb die gegenwärtigen Entgrenzungsprozesse im lebenslangen Lernen und die De- oder Uminstitutionalisierungsprozesse nicht vor dem gleichen Begründungshintergrund zu sehen. Die Entgrenzungsprozesse haben etwas mit der Zunahme von Anforderungen – nicht nur im Beruf – und mit der Bewältigung komplexer Probleme dort zu tun, wo Interdisziplinarität, hohe Abstraktion und Forschungsintensität zusammenfließen, um Wissen zu bündeln. Hier hat sich das pädagogische Wissen noch nicht ausreichend aufgestellt, obwohl es benötigt wird, um im interdisziplinären Ausgleich bestehen zu können. Man interessiert sich zu wenig für empirische Betrachtungen des pädagogischen Alltags, sei es bei Lehr-/Lernsituationen beziehungsweise -konstellationen Erwachsener oder bei Programmentwicklungen. Ob dieses empirische Defizit aufzuholen ist, bleibt offen, möglich wäre dies allenfalls durch eine gesamt europäische Initiative, die sich intensiv auf diesen außerschulischen Bereich orientiert.

Die Uminstitutionalisierung und eine reduzierte Personalbewirtschaftung und -entwicklung, die immer mehr auch in der Finanzierung auf den Markt setzen muss, bedürfen anderer Finanzierungsformen, wenn nicht ganze Bevölkerungsgruppen ausgeschlossen werden sollen. Hier sollten sich die Betriebswirt/innen engagieren, hier läge ihr fachbezogenes Arbeitsfeld. Es ist relativ leicht, Personal beziehungsweise Geld einzusparen und damit letztlich der Qualität einer Institution Schaden zuzufügen, es ist schwerer,

Prozesse zu optimieren und neue Ideen durch Beratung freizusetzen. Betriebswirtschaftliche Kompetenz wird erwartet, um neue Finanzierungsquellen zu erschließen, um ein breites optimales Angebot in der gegenwärtigen Zeit bereit zu halten. Mit der Privilegierung der Zugänge zu Bildung und Weiterbildung für einzelne Gruppen wird ein Dequalifizierungsprozess eingeleitet (vergleiche Friebel 2000). Es bedarf theoretischer, auch normativer Diskurse darüber, für wen welche Bildung in der globalisierten Welt angeboten werden soll, wo also die Anschlussmöglichkeiten jeweils liegen. Die Programmentwicklung und eine differenzierte Dienstleistung sind hier angesprochen. In der gegenwärtigen offenen Marktsituation muss man offen sein für Neues, um den sich verändernden Bildungsinteressen folgen zu können, man muss aber auch eine Kontinuität im Grundlegenden erhalten. Genau mit dieser Balancierung realisiert sich professionelle Volkshochschularbeit. Der Neuformierung der beruflichen Weiterbildung muss eine Stärkung der kulturellen Bildung folgen, und besonders die interkulturelle Bildung muss entsprechend den heutigen Anforderungen mit neuen Ideen entwickelt werden (Giesecke/Kargul 2004).

Was geschieht, wenn die Weiterbildungsinstitutionen zwar ihre organisatorische Qualitätstestierung erhalten haben, ihre Inhalte aber den neuen Anforderungen nicht mehr standhalten? Die konzeptionelle Arbeit muss eingebettet sein in regionale Erfordernisse und in wissenschaftliche Kontexte. Lernen im Lebenslauf ist ein kostbares Gut. Bildung kann nicht aufgehen in öffentlichkeitswirksamen Events, Vereinsarbeit oder Marketing. Sie hat die eigenen Grenzen zu markieren, um sich zielgerichtet vernetzen zu können und ihren Anspruch nicht aufzugeben. Verständigung, Dialoge – auch im europäischen Professionsverband – zu einzelnen Fragen der Lernkulturen im europäischen Kontext führen weiter. Es ist nicht wichtig, einer Meinung zu sein, wohl aber, das Thema ‚Bildung Erwachsener‘ im offenen Diskurs zu halten. Hierfür sind die Leiter/innen der Bildungsinstitutionen verantwortlich. Ein gutes Beispiel aus der Praxis: In Berlin soll ein Verein für wissenschaftliche Weiterbildung gegründet werden, der sich forschungsorientiert mit erwachsenenpädagogischen Themen befasst – europaweit (www.epi-berlin.de).

Ein gegenwärtig zu beobachtendes Problem verlangt nach einer tiefergehenden Erklärung: Im Schnittbereich von Bildung und Ökonomie werden pädagogische Begriffe häufig abgelehnt. Man will zwar lernen, dieses Bemühen darf aber nicht als Lernen erscheinen und als solches benannt werden. Didaktisierung ist geradezu zu einem Schimpfwort geworden. Es müssen also neue Begrifflichkeiten und Konzepte im Bereich von didaktischer Planung, Lehr-/Lernarrangements, Lernkulturen gefunden werden. In einer Gesellschaft, die für lohnende Jobs eine immer bessere Ausbildung und permanente Weiterbildung verlangt, spricht man nicht mehr gern von Bildung oder Lernen. Eine Paradoxie? Sind wir auf der Suche nach Begriffen jenseits von Bildung, um den erzieherischen, schulischen Beigeschmack zu vermeiden, der allerdings bei Kennern der Weiterbildung ohnehin nicht vorhanden war? Das Konzept des „Human Resource Development“ kommt auch nicht offener und demokratischer daher. Es hat den Beigeschmack der Wissensabschöpfung. Die Emotionen – also auch belastende Erinnerungen an die Schulzeit – sind eine nicht zu unterschätzende Größe, wenn man sich für Bildungsaktivitäten im Lebenslauf entscheiden, sich also für veränderte Bildungswelten öffnen will.

Führen solche interdisziplinären Betrachtungen des Lernens zu veränderten pädagogischen Konzeptionen oder erfordern diese ökonomische und veränderte technische Entwicklungen?

Professionsbezogene Weiterbildungsinteressen

Professionalität hängt letztlich von dem Fortbildungsverhalten der pädagogisch Tätigen ab. Nur wenn sich hier eine Partizipationskultur entwickelt, kann sich auch eine lebendige Profession entwickeln. In den letzten Jahren sind solche Interessen zurückgegangen. Bildungspolitische Förderung erfuhr das Thema Selbststeuerung, und bildungspolitisch gefordert wurde die Qualitätssicherung. In Berlin/Brandenburg haben wir eine trägerübergreifende Befragung mit dem Schwerpunkt „Lernkulturen“ gemacht und in diesem Rahmen eine ganze Bandbreite an vorhandenen Themen entfaltet (vergleiche Gieseke/Reich 2004).

Von 71 pädagogischen Detailthemen der elf thematisch im Fragebogen vorgegebenen Hauptschwerpunkten haben 32 Fortbildungsthemen zwischen 33% und über 50% Zustimmung erfahren.

1. Erwachsenenpädagogische Theorien

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

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

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

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

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

2. Didaktik in der Weiterbildung

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

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

3. Programmanalyse

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

Netzwerkentwicklung (a: 37,2%)

4. Qualitätsmanagement

Organisationsentwicklung (a: 44,9%)

Personalentwicklung (a: 40,1%)

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

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

Spezifik pädagogischer Qualität (a: 33,9%)

5. Wissen über Teilnehmer/innen

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

Erwerbslosigkeit und Bildungsverhalten (a: 36,9%)

6. Befunde aus der Lehr-/Lernforschung

Lernverhalten und Lernmotivation (a: 48,9% und b: 43,1%)

7. Lernformen als Thema

Coaching (a: 39,4%)

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

e-learning (a: 29,2% und b: 34,7%)

Umgang mit Emotionen (a: 33,2%)

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

8. Lehrformen als Thema

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

9. Gruppenkonstellationen und Lernförderung

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

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

10. Erfahrungsverarbeitende Angebote

Einzelprobleme von Teilnehmer/innen – kritische Lernsituation (a: 30,3% und b: 46,7%)

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

11. Anwendungsorientierte Trainingsangebote

Umgang und Einsatz von neuen Medien (a: 34,7% und b: 41,6%)

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

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

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

Beratungskompetenz (a: 32,8%)

(Gieseke/Reich 2004)

Hitlistentabelle

Themen aus dem Fragebogen

(alle a) Beantwortungen ca. 30%)

(Die Zahlen vor den einzelnen Themen beziehen sich jeweils auf einen der elf Schwerpunktthemen)

(1.) Theorien zum selbstgesteuerten Lernen	52,90%
(2.) Erwachsenenpädagogische Prinzipien	50,70%
(6.) Lernverhalten und Lernmotivation	48,90%
(1.) Theorien zur Berufs- und Weiterbildungsentwicklung	46,70%
(3.) Spezielle Öffentlichkeitsarbeit/Marketing	46,40%
(4.) Organisationsentwicklung	44,90%
(8.) Moderation/Präsentation	43,10%
(1.) Theorien zum Lebenslangen Lernen	42,00%
(11.) Erweiterung der Methodenkenntnisse	40,50%
(4.) Personalentwicklung	40,10%
(4.) Selbst- und Fremdevaluierung im Rahmen von Qualitätsmanagement	39,80%
(7.) Coaching	39,40%
(5.) Berufliche Entwicklung und Bildungsverhalten	38,30%
(4.) Qualitätssicherungsverfahren – Qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden	37,20%

(3.) Netzwerkentwicklung	37,20%
(5.) Erwerbslosigkeit und Bildungsverhalten	36,90%
(1.) Theorien zum informellen Lernen	36,90%
(11.) Konfliktbewältigung/-beratung	36,50%
(11.) Umgang und Einsatz von neuen Medien	34,70%
(10.) Kollegiale Beratung, wechselseitige Supervision	34,30%
(9.) Emotionen und Lernförderung	33,90%
(11.) Kommunikationstechniken/Gesprächsführung	33,90%
(4.) Spezifik pädagogischer Qualität	33,90%
(1.) Theorien zur lebensphasenbezogenen Bildung	33,60%
(11.) Beratungskompetenz	32,80%
(7.) Umgang mit Emotionen	33,20%
(9.) Gruppendynamisches Wissen	32,10%
(2.) Theorie zur Lehr- und Lernkultur	32,10%
(7.) Kooperatives Lernen (kooperatives selbstorganisiertes Lernen)	31,00%
(10.) Einzelprobleme von Teilnehmer/innen – kritische Lernsituation	30,30%
(2.) Didaktische Reflexion zu Handlungsfeldern	29,90%
(8.) Begleitung (Prozessbegleiter)	29,20%
(7.) e-learning	29,20%
(3.) Programmplanung	29,20%

(Gieseke/Reich 2004)

Bildungspolitische Themen spielen in den Optionen eine große Rolle. Überraschend ist das starke Interesse an der Theorie der Erwachsenenbildung. Hier liegen generell die Höchstwerte. Gleich hohe Werte erhalten erwachsenenpädagogische Prinzipien (50,7%), Lernen und Motivation (48,9%) und speziell Öffentlichkeitsarbeit/Marketing (46,40%). Unsere thematische Strukturierung, umgewandelt in eine thematische Optionssetzung nach Prozentanteilen aufgeteilt in 10er-Blöcke, zeigt für Hauptberufliche und für Nebenberufliche eine unterschiedliche Gewichtung. Theorien sind danach eindeutig bei den Hauptberuflichen von besonderem Interesse, gefolgt vom Interesse am Interagieren, am Lernen und an Konfliktregelungen. Bei diesen Themeninteressen werden die Repräsentationsaufgaben der Programmverantwortlichen nach innen und außen deutlich. Für die Außenvertretung ist differenziertes theoretisches Wissen über die Weiterbildung bei der Institutional- und Programmentwicklung wichtig, nach innen ist besonders die Regulierung innerorganisatorischer und interaktiver Spannungen im praktischen Handeln der Kursdurchführung von Bedeutung. Das Thema Emotionen spielt in vielfältigen Schnittmengen eine wichtige Rolle, wie sich besonders in den Interviews zeigt. Mangelnde Kompetenz im pädagogischen Handlungsfeld, aber auch hohe Durchsetzungs- und Profilierungsinteressen sind hierfür wohl die Ursache. Die Ansprüche an erwachsenenpädagogische Kompetenz sind zu niedrig gehalten worden. Die Fähigkeit, Empathie für Teilnehmer/innen und Kolleg/innen zu haben, scheint durch überzogen initiiertes Selbstbewusstsein, aber auch aufgrund fehlenden pädagogischen Wissens verloren gegangen zu sein. Das heißt, fehlende Professionalität zieht Konflikte nach sich, die durch eine entsprechend sachliche, professionelle Verankerung gar nicht entstehen müssten. Innovationen und Kreativität kann man ohne Professionalität nicht er-

warten. Schlechte Arbeitsatmosphären und wenig Energie sind die Folgen. Mehr Wissen erhöht allerdings nicht unbedingt die Handlungskompetenz, wohl aber das Differenzierungsvermögen und meldet dieses auch zurück an emotionale Selbstläufe bei der Interpretation einer Situation und sichert dadurch eine differenziertere Lösung.

Gestufte Optionen als Profile des Fortbildungsinteresses

a) Profile der Hauptberuflichen

b) Profile der Dozenten/innen

1. Optionsstufe

Theorieentwicklung – Strukturierung und Präsentation der Institutionen und ihrer Produkte

1. Optionsstufe:

Allgemeines erwachsenenpädagogisches Grundwissen

2. Optionsstufe:

Psychodynamische Prozesse des Interagierens und Lernens

2. Optionsstufe:

Psychosoziales Wissen für Interaktionen, Lehr-/Lernsituationen – erwachsenenpädagogische Theorien

3. Optionsstufe:

Vielfalt der Lehr- und Lernformen

3. Optionsstufe:

Methodische – didaktische Kompetenzen

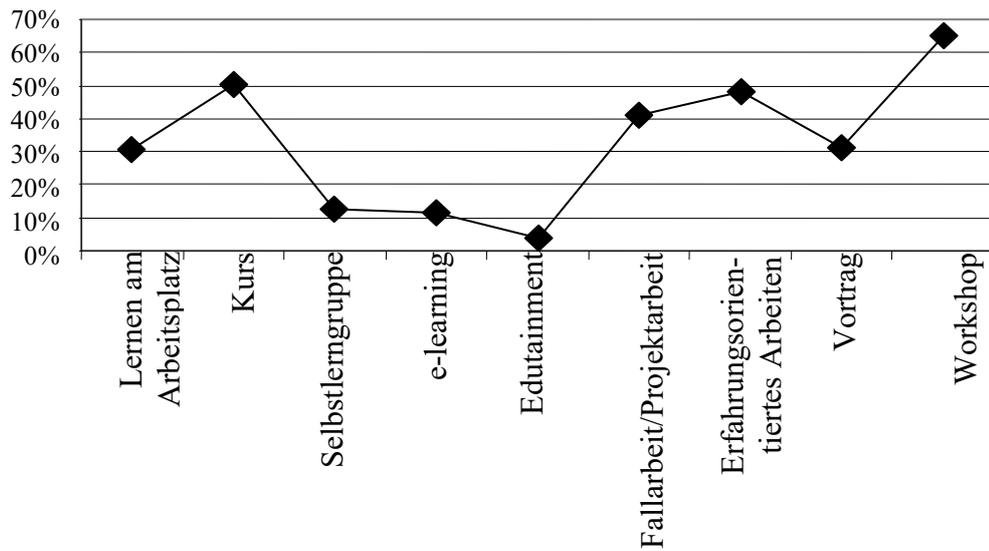
4. Optionsstufe:

Spezialzugänge des Lehren und Lernens

(Gieseke/Reich 2004)

Das e-learning als alternative Lernform stand auf der Liste der gewünschten neuen Lernanforderungen sehr weit oben, und dies besonders bei den Volkshochschulen. Für eigenes Lernen liegen die Prioritäten aber anders: Workshops und Kurse haben die höchste Priorität.

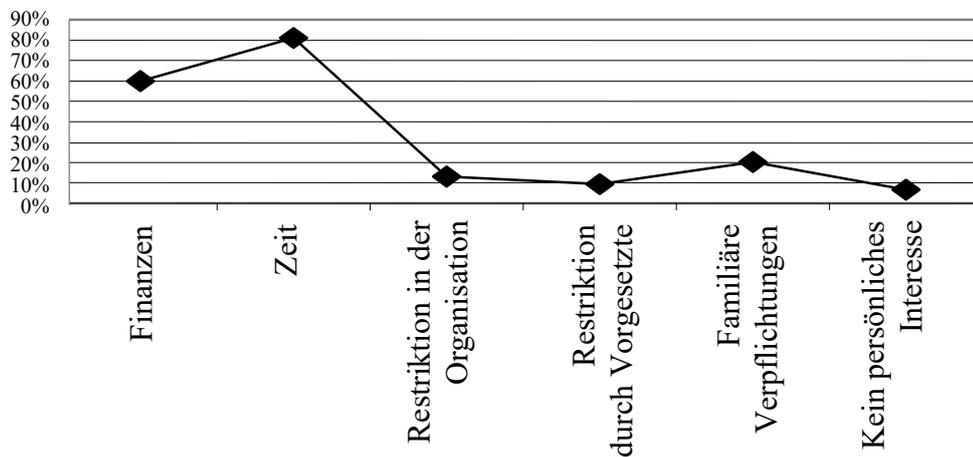
Bevorzugte Lernform in der eigenen Fortbildung



Gieseke/Reich 2004, S. 58

Hinderungsgründe für die Fortbildungspartizipation sind Mangel an Zeit und an Geld. Hier muss sich die individuelle Prioritätensetzung ändern, wenn sich eine Kultur der eigenen Weiterbildung entwickeln soll.

Hindernisse für eine Beteiligung an Fortbildungsangeboten



Gieseke/Reich 2004, S. 59

Es steht sicher die Frage im Raum, ob die jeweiligen Institutionen und Träger ihre Optionen unterschiedlich setzen und wo die Volkshochschulen stehen. Hier sind die Unterschiede geringer, als die Träger jeweils ihre Differenzen markieren. Sie liegen nicht in den großen pädagogischen Themen, sondern eher dort, wo in Abhängigkeit von einer bestimmten Klientel andere Akzentsetzungen notwendig sind. Volkshochschulen sind hier den kommerziellen beruflichen Weiterbildungsträgern näher, als jeweils gegenseitig angenommen wird.

Abschließende Bemerkung

Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Ort des lebenslangen Lernens muss einen hohen professionellen Standard aufweisen, das gilt nicht nur für die vertretenen Inhalte, sondern besonders auch für die erforderlichen pädagogischen Fähigkeiten. Die verschiedenen Lebensphasen bedürfen der Berücksichtigung in der Programmentwicklung, die biografisch entwickelten Lernhaltungen verlangen andere Lernarrangements in den Weiterbildungsinstitutionen als in der Schule. Wir stehen hier am Anfang einer Veränderung, die unabhängig vom Alter im Sinne des lebenslangen Lernens begonnen werden muss. Davon wird die Leistungsfähigkeit für das Individuum und die Gesellschaft, sowie das Ansehen einer Erwachsenenbildungsinstitution abhängen.

Literatur

Behrmann, D.: Verzahnung von akademischer Ausbildung und wissenschaftliche Weiterbildung zur Entwicklung von Professionswissen in der Erwachsenenbildung. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Report. Bielefeld 2002, S.125-139.

Bergold, R. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Berufseinführung. Recklinghausen 2000, S. 51-65 (EB-Buch; 19).

Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld 2004.

Brödel, R./Bremer, H.: Intermediäres Wissen als Professionswissen. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Report. Bielefeld 2002, S.195-206.

Friebel, H.; u.a.: Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der Moderne. Opladen 2000.

Gieseke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg 1989.

Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivver-schränkung. Recklinghausen 2000.

Gieseke, W.: Profession und Professionalität mit interdisziplinären Rückbezügen. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. S. 1234-12482., überarbeitete und erweiterte Auflage, München 2001.

Gieseke, W.: Was ist erwachsenenpädagogische Professionalität? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft : Professionalität und Kompetenz. S. 197-208 (Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf; Bd. 3), Opladen 2002.

Gieseke, W.: Fallanalyse der Akademie der Staatlichen Museen zu Berlin. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Kapitel 6.2. Münster 2004 (in Druck) (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. I).

Gieseke, W./ Kargul, J. (Hrsg.): Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event.

Band I: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster 2004 (in Druck).

Band II: Depta, H./Kargul, J./Połturzycki, J. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Płock. Münster 2004 (in Druck).

Band III: Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.): Interkulturelle Betrachtungen Kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Universität, 2004 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 6) (in Druck).

Gieseke, W./Opelt, K.: Zusammenfassung: Bildungstheoretische Ansätze für kulturelle Bildung. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster 2004 (in Druck), Kapitel 8 (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. I).

- Gieseke, W./Opelt, K. unter Mitarb. von U. Heuer: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945 – 1997. Opladen 2003.
- Gieseke, W./Reich, R.: Weiterbildungsinteressen von Weiterbildner/innen. Ergebnisse einer geäußerten Nachfrage. Manuskript Juli 2004. Wird veröffentlicht (Projekt Fortbildungsbedarf DIE-Bonn).
- Gieseke, W./Tietgens, H./Venth, A.: Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Heidelberg 1979.
- Kade, S.: Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV, 1992.
- Körper, Klaus u.a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen – Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen 1995. (Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen, Ergebnisse der Kommissionsarbeit; Bd.3).
- Meier, A. u.a.: Weiterbildungsnutzen. Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung. Berlin 1998.
- Müller, U.: Weiterbildung der Weiterbildner. Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter. Hamburg 2003.
- Nittel, D.: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000.
- Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M. 1998.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Adult Education and Lifelong Learning. A European view as perceived by participants in an exchange programme. Hamburg 2003.
- Schulenberg, W. u.a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982.
- Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (Hrsg.): Selbststudienmaterial für Mitarbeiter der Erwachsenenbildung (SESTMAT), Frankfurt/Main 1975.
- Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland / vorgelegt v. Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung, Kohlhammer, Köln u.a., 1975.
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. S. 28-75, Bad Heilbrunn/Obb. 1988.
- Vath, R.: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11, S. 303-315, Stuttgart 1984.
- Wiegand, U.: Das Professionswissen in der betrieblichen Bildung vor dem Hintergrund eines verstärkten Wettbewerbs. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Report. S.43-52, Bielefeld 2002.
- Zech, R. (Hrsg.): Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Praxis. Hannover 2004.

Diskussion

In der Diskussion geht es vor allem um Aspekte der Professionalisierung und um die Stellung der Erwachsenenbildung in Gesellschaft und Politik.

Amos Avny (Israel) betont, dass professionelle Erwachsenenbildung ihre Ziele und Zielgruppen genau definieren muss. Weiters verweist er auf die Bedeutung des aktuellen Paradigmenwechsels von der Lehr- zur Lernkultur, in der Erwachsenenbildner/innen nicht mehr „Lehrende“ sondern eher „Coaches“ der Lernenden seien.

Bernard Godding (Großbritannien) weist darauf hin, dass Professionalisierung nicht eine Abkehr von neben- oder ehrenamtlichen Kursleitenden bedeuten könne, da diese eine zentrale Stelle innerhalb der Erwachsenenbildung einnehmen und durch ihre praktische Erfahrung und ihr Fachwissen entscheidend zur Qualität der Erwachsenenbildung beitragen.

Arne Haselbach (Österreich) sieht in der Kompetenz der Kursleitenden, gerade in der Gruppensituation die unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessenslagen der Teilnehmenden zu kalibrieren und aus einem „Bauchladen“ an möglichen (Re)Aktionen und pädagogischen Interventionen schöpfend situationsgerecht zu handeln, eine Kernkompetenz für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung.

Horst Quante (Deutschland) macht darauf aufmerksam, dass es *die* Volkshochschule nicht gibt, da die einzelnen Volkshochschulen zum Teil sehr unterschiedliche Profile aufwiesen und vor allem der Typ der Volkshochschule mit Vollprogramm bei weitem nicht überall verwirklicht sei.

Stefan Vater (Österreich) erinnert daran, dass es (auch in der Auseinandersetzung mit politischen Entscheidungsträger/innen) nicht nur ein Wissen, sondern viele verschiedene Wissen gebe.

Wolfgang Klier (Deutschland) wirft die Frage auf, ob die Erarbeitung eines professionellen Standards und die selbstbewusste Kommunikation der Leistungen der Erwachsenenbildung in der gegenwärtigen Situation ausreichen, um der Erwachsenenbildung in der politischen Diskussion und in der Verteilung öffentlicher Gelder wieder zu einem höheren Stellenwert zu verhelfen. Für eine wirkungsvolle Kommunikation mit der Politik bedarf es auch offener Ohren seitens der Politiker/innen beziehungsweise guter Kontakte zu einflussreichen Personen. Zur Frage der Bedeutung von Räumen für die Erwachsenenbildung zeigt er anhand von Beispielen auf, dass der räumlichen Verortung der Volkshochschule in eigenen Gebäuden in den siebziger Jahren ein hoher Stellenwert eingeräumt wurde und dafür auch öffentliche Mittel ausgegeben wurden, während aktuell diese Räumlichkeiten entweder wieder ganz verloren gehen oder verloren zu gehen drohen.

Im Zentrum steht die Person – Empirische Ergebnisse zur Organisationsveränderung in der Erwachsenenbildung

Der Beitrag von *Monika Kil*, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erwachsenenbildungsforschung (IfEB) an der Universität Bremen, hatte zum Ziel, den derzeitigen eher apersonal ausgerichteten Diskussionsschwerpunkt über Strukturen, Management, Finanzierung, Qualitätsaspekte und Steuerungsinstrumente innerhalb des Weiterbildungssystems mit einem Blick hin zu den Mitarbeitenden in den Weiterbildungseinrichtungen selbst zu wenden. Sie sind es, die letztendlich „neue“ Anforderungen umsetzen beziehungsweise Probleme erst einmal erkennen und Veränderungen im Arbeitsalltag in Auseinandersetzung mit den Teilnehmenden umsetzen müssen.

Auf welche Empirie kann zurückgegriffen werden?

Insgesamt gehen in die Ausführungen von *Monika Kil* Ergebnisse aus sieben unterschiedlichen Erwachsenen-/Bildungsorganisationstypen ein. Diese wurden mit unterschiedlichen Methoden und Stichprobengrößen organisationsanalytisch betrachtet (vergleiche Abb. 1). Im Verlauf der Ausführungen kann nicht auf alle Ergebnisse eingegangen werden, dazu wird auf weitere Publikationen von Kil (zum Beispiel 2003) verwiesen.

<i>Organisationen</i>	<i>Methoden</i>	<i>Stichproben</i>
Berufliche Bildung (N = 1)	Führungskräfteinterviews standardisierte Arbeitsplatzfragebögen fokussierte Interviews	Mitarbeitende in der beruflichen Bildung N = 47
Volkshochschulen (N = 10)	Experten/inneninterviews Standardisierte Arbeitsplatzfragebögen Gruppendiskussionen fokussierte Interviews	Führungspersonal und Forscher/innen N = 10 alle Gruppen von Volkshochschul-Mitarbeitenden N = 695 N = 65
Kultur-/Bildungseinrichtung (N = 1)	fokussierte Interviews mit Critical Incident Technique	„Change Agents“ des OE-Prozesses N = 9
Hochschule/Fachbereiche (N = 1/3)	Arbeitsplatzanalyse ‚Verwaltung‘ standardisierte Studierendenbefragung Leitfadeninterviews Fachschaften Clearingworkshops Fachbereichs-Organisationsanalysen Evaluationsfragebögen Schüler/innen Studienmotivationsfragebogen (MoSt) Fragebogen: De-Motivation bei präventivem Verhalten	N = 9 N = 3.372 N = 27 N = 3 N = 3 N = 316 N = 80 (Pre-Test) N = 54
Weiterbildungsorganisationen (N = 32)	Leitfaden-Telefoninterviews	Leitungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen

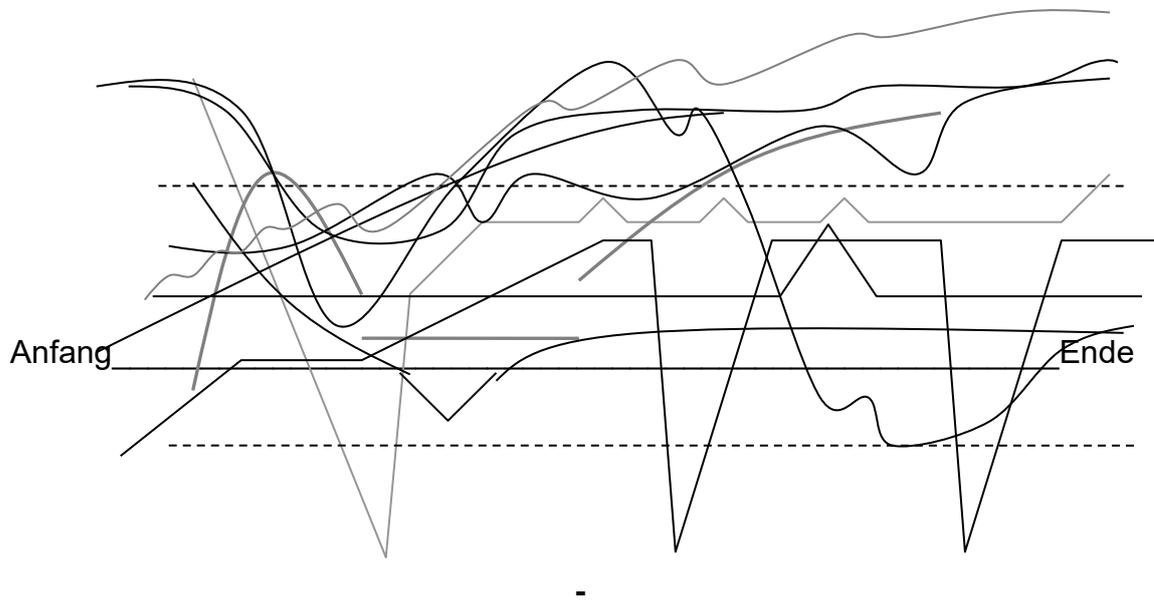
<i>Organisationen</i>	<i>Methoden</i>	<i>Stichproben</i>
		N= 32
Science-Centre (N = 1)	Fallstudie mit Kontrastinterviews	Mitarbeitende N = 6
E-Learning-/Blended-Learning-Organisation (N = 1)	Fallstudie mit Kontrastinterviews	Mitarbeitende N = 5

Abb. 1 Empirie im Überblick

In Abbildung 2 sind zunächst Teilergebnisse aus qualitativen Interviews unter Berücksichtigung der „Critical Incident Technique“ (vergleiche Flanagan 1954) aus einer Studie mit neun Mitarbeitenden einer Kultur- und Bildungseinrichtung dargestellt (Kil 2002a). Zu Beginn der Interviews sollten zentrale Akteure/innen – also Personen, die vom Organisationsberatungsprozess mit wesentlichen Veränderungen ihres damaligen und/oder heutigen Arbeitsplatzes betroffen waren beziehungsweise noch sind – einschätzen, inwieweit sie das Projekt aus ihrer Wahrnehmung heraus von Anfang bis Ende bilanzieren. Der Verlauf sollte zwischen zwei Polen, einer positiv bilanzierten Erwartungserfüllung und einer negativ bilanzierten De-Motivation, retrospektiv nachgezeichnet werden (vergleiche Moldaschl 2002). Betrachtet man das so entstandene Gesamtbild aller Verläufe, zeigt dies, dass zwar alle mit ein und demselben Veränderungsprozess konfrontiert wurden, sie aber im Nachhinein äußerst unterschiedliche Wahrnehmungen damit verbunden haben. Legt man daraufhin das Motto dieser Veranstaltung in Salzburg „Das Richtige richtig tun“ zu Grunde, wird bereits hier deutlich, dass Leitende oder auch Beratende von außen schwerlich für alle Mitarbeitenden in einem Veränderungsprozess dieser normativen Aufforderung nachkommen können. Der Ansatzpunkt für gelungene Organisationsveränderung liegt stattdessen in den wahrgenommenen Lern- und Veränderungsmöglichkeiten der Betroffenen selbst. Dies erfordert eine „postheroische“ Perspektive im Management und in der Organisationsgestaltung, denn ein „heroischer“ Manager beziehungsweise Berater bezieht alle Problemlösungsfähigkeit auf seine Person („Wenn ihr es nicht könnt, ich kann es!“), während das „postheroische Management“ das aktive Moment des Handelns nicht für sich reserviert (Baecker 2001, S. 57).

Erwartungserfüllung

+



De-Motivation

Abb. 2: Wahrnehmungsverläufe bei Organisationsveränderung

Fasst man alle Untersuchungen zusammen, lassen sich grob drei maßgebliche Barrieren bei Organisationsveränderungsprozessen in Weiterbildungseinrichtungen feststellen. Es sind dies:

1. ungünstige Arbeitsbedingungen, Einstellungen und Verhaltensstile von Führungskräften,
2. das mangelhafte Motivierungspotenzial in der Verwaltungsarbeit und
3. die generell hohen Beanspruchungsphänomene bei ungünstiger Zielklarheit vor allem in „großen“ Weiterbildungseinrichtungen.

Zunächst sollen diese Befunde zum Teil veranschaulicht und Möglichkeiten der Ausgestaltung von Lern-Motivierungspotenzialen in der Arbeit von Personalentwicklung, Führung und Qualitätssicherung/-management aufgezeigt werden.

Das Zusammenwirken von „Struktur“ und „Person“

Organisationsberater/innen legen häufig ihr Hauptgewicht auf Organisationsentwicklungsstrategien oder andere Interventionsaktivitäten, vorherige – alle Mitarbeitendengruppen umfassende – organisationsanalytische Vorarbeiten sind dagegen eher selten anzutreffen (vergleiche Lammers 1997). Zudem fehlten bisher organisationsdiagnostische Verfahren, die den Aspekt der „Zielklarheit“ berücksichtigten und in einen motivationalen Zusammenhang brachten. Es liegt nun eine Anbindung an das Job-Characteristics-Modell von Hackman und Oldham (1980) vor. Dieses Modell setzt an der Analyse von Arbeitsplätzen an, um dann gegebenenfalls mit Veränderungen oder Verbesserungen in der Arbeitsplatzgestaltung zu reagieren. Das Modell mit leistungs-

thematischem motivationalen Bezug hat immer noch aktuelle Bedeutung. Zum Beispiel stellen Collins/Hanges/Locke (2004) in einer aktuellen Metaanalyse signifikante Korrelationen der Leistungsmotivation mit „unternehmerischer Leistung/entrepreneurial performance“ fest. Entgegen dem ursprünglichen Job-Characteristics-Modell mit fünf Kerndimensionen sind jedoch aufgrund neuerer Erkenntnisse zwei Kerndimensionen hinzugenommen worden. Das Modell geht davon aus, dass eine hohe Arbeitsmotivation nur entstehen kann, wenn die Arbeitstätigkeit sieben wesentliche Kriterien erfüllt:

1. Sie bietet einen ausreichenden „Anforderungswechsel“ während der Ausführung.
2. Sie ist in sich geschlossen, das heißt der Mitarbeitende arbeitet an einem gesamten (Dienstleistungs-) Produkt und nimmt großen Anteil am gesamten Arbeitsprozess, der in einer Organisation zu bewältigen ist („Aufgabengeschlossenheit“).
3. Sie ist wichtig und sinnvoll für andere Menschen („Wichtigkeit der Aufgabe“).
4. Sie gibt ausreichenden Handlungsspielraum („Autonomie“) für die individuelle Aufgabenerfüllung.
5. Sie gibt bereits während der Ausführung Möglichkeiten für die eigene Standortbestimmung und Kontrolle („Rückmeldung durch die Arbeit“).
6. Während und nach der Ausführung gibt es von Vorgesetzten und Kollegen/innen Rückmeldungen über das Geleistete („Rückmeldung durch andere“).
7. Die Tätigkeit erfolgt in Abstimmung und Austausch mit Kolleginnen und Kollegen („Zusammenarbeit mit anderen“).

Diese sieben Merkmale der Arbeitstätigkeit (Kerndimensionen/Kernvariablen) können über den Fragebogen „Job-Diagnostic-Survey“ (JDSgeneral, Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 2000) erhoben werden. Die Kerndimensionen spiegeln in optimaler Ausprägung Bedingungen der Arbeitssituation wider, die persönlichkeitsförderlich, beeinträchtigungsfrei, motivationsunterstützend sind und Lernen am Arbeitsplatz ermöglichen (vergleiche Ulich 1994). Sie können einerseits den Ist-Zustand der Arbeitssituation abbilden, das heißt Ausdruck des zur Zeit von den Mitarbeitenden wahrgenommenen Anreigungsgehaltes (Motivationspotenzial) sein, und andererseits im Rahmen von Arbeitsplatzgestaltungsmaßnahmen aktiv beeinflusst werden. Im letzteren Fall ist dann von einem Motivierungspotenzial zu sprechen. In einer umfassenden Überprüfung des Modells mit verschiedenen Mitarbeitendengruppen (Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 1997) hat sich gezeigt, dass es für die Modellgüte sinnvoll ist, die Variable „Zielklarheit“ im Rahmen eines motivationspsychologischen Modells zu berücksichtigen. Ihr kann ein ähnlicher Rang wie dem Motivationspotenzial zugesprochen werden, und sie hat zusammen mit diesem direkte Auswirkungen auf den Motivationszustand, aber nur indirekte auf die allgemeine Zufriedenheit. Erlebte Zielklarheit hat für Mitarbeitende einen größeren Einfluss auf deren Motivationszustände als auf die eingeschätzte Arbeitszufriedenheit; sie ist näher am Handeln. Das Motivationspotenzial stellt damit günstige Situationsvoraussetzungen dar, die sowohl den Motivationszustand als auch die Arbeitszufriedenheit positiv beeinflussen. In Abbildung 3 ist das erweiterte Job-Characteristics-Modell unter Berücksichtigung von „Zielklarheit“ zur Förderung von Arbeits- und Lernmotivation dargestellt.

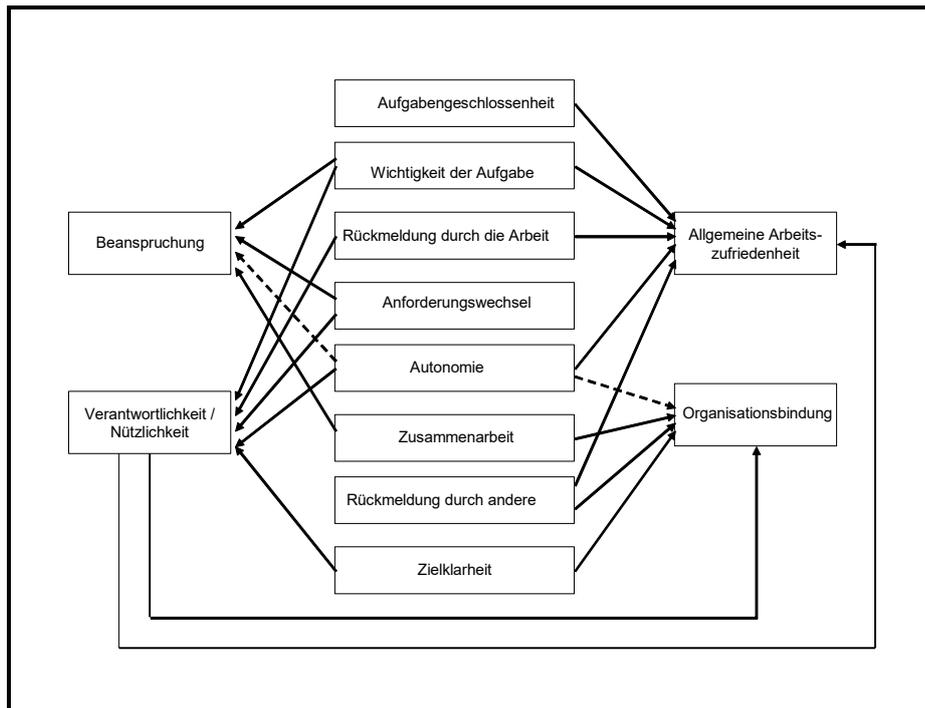
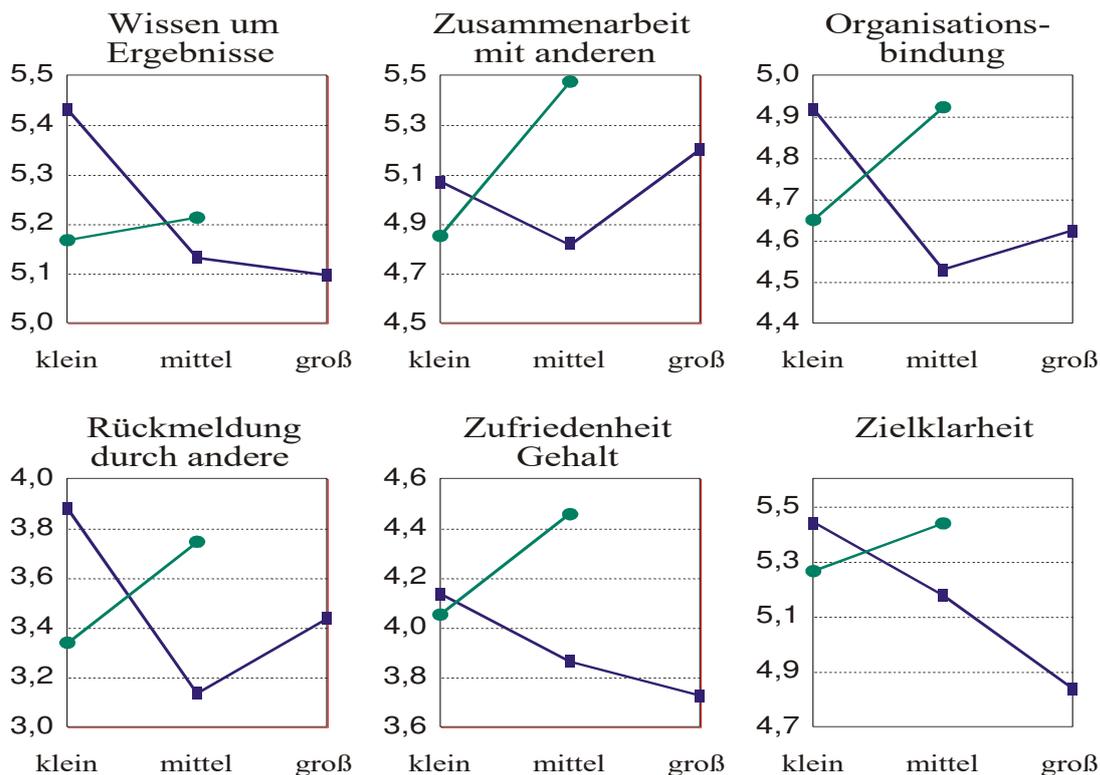


Abb. 3 Das erweiterte Job-Characteristics-Modell unter Berücksichtigung von „Zielklarheit“ zur Förderung von Arbeits- und Lernmotivation

In Abbildung 4 sind Ergebnisse aus einer Arbeitsplatzbefragung an nordrhein-westfälischen Volkshochschulen in Deutschland aufgeführt. Hier wurde der „Job-Diagnostic-Survey“ (JDSgeneral) umfassend eingesetzt. Es wurden zehn Kompletterhebungen anhand einer Stichprobenziehung, die den personellen Ausbaugrad und das Programmprofil berücksichtigt, durchgeführt. Insgesamt konnten 695 Fragebögen ausgewertet und 65 fokussierte Interviews mit allen Mitarbeitendengruppen „vor Ort“ durchgeführt werden. Damit gelangen hier Organisationen in ein Sample, die ohne Vorkenntnisse und/oder vorhandene Beziehungsgeflechte ausgewählt wurden. Dies erhöht die Repräsentativität und Validität dieser Studie, denn häufig wird in der Feldforschung aufgrund mangelnder Teilnahmebereitschaft und dem Rückgriff auf „bekannte“ Organisationen Selektivität erzeugt. Der Merkmalsraum dieser Studie ermöglicht, dass sogar Organisationsvergleiche berechnet werden können. Die berücksichtigten Variablen lassen Rückschlüsse auf die Arbeits-/ Lernmotivation und die Veränderungsbereitschaft in den jeweiligen Organisationen zu. Günstige und ungünstige organisationsstrukturelle Bedingungen können identifiziert werden.

Dass sich Mitarbeitende in verschiedenen Organisationstypen unterschiedlich „wohl“ fühlen, beziehungsweise verschieden günstige motivationale Bedingungen vorfinden, zeigen die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse zu Mitarbeitendeneinschätzungen unter Berücksichtigung der Organisationsvariablen „Größe“ und „Rechtsform“ (hier: Zweckverband und städtisch-kommunal). Demnach „profitieren“ Zweckverbands-Volkshochschulen von einem Wachstum ihrer Mitarbeiterschaft. Interaktions-, Kommunikations- und Organisationsfaktoren werden positiver eingeschätzt (vergleiche Abb. 4). In kommunal-städtischen Volkshochschulen ist dies nicht der Fall: Mit der Größe der hier erfassten Volkshochschulen sinkt die Wertschätzung organisationsbezogener Parameter. Die Mitarbeitenden in den „kleinen“, hauptberuflich mit zwei bis drei Pädagog/innen geleiteten kommunalen Volkshochschulen geben die höchsten Einschätzungen in zentralen qualitätsfördernden Merkmalen wie „Wissen um die Ergebnisse“, „Rückmeldung durch andere“ und „Zielklarheit“ ab. Hier ist anscheinend „best practise“ für einen günstigen Organisationsaufbau zu finden.



2 Messpunkte = Zweckverband

3 Messpunkte = städtisch-kommunal

Abb. 4 Der Zusammenhang zwischen persönlicher Einschätzung und Organisationsgröße und Organisationsrechtsform

In der Konsequenz dieser Befunde sollten Weiterbildungsorganisationen in großen Einzugsgebieten analog zu kleinen Weiterbildungsorganisationen aufgebaut sein („fraktale“ Organisationen) und nicht unbeachtet wachsen, Hierarchieebenen „aufsetzen“ und Organisationsteile „ansetzen“. Generell lässt sich konstatieren, dass sehr hohe Motivationspotenziale in den untersuchten Weiterbildungsorganisationen vorliegen und damit sehr gute Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Erfüllung der Arbeitsaufgaben gegeben sind. Eine Mitarbeitendengruppe bildet allerdings eine Ausnahme: die Verwaltungsmitarbeitenden. Insgesamt zeigt sich deutlich, dass diese Gruppe die ungünstigeren Bedingungen für einen motivierenden und zufriedenstellenden Arbeitsplatz wahrnimmt. Es lässt sich prognostizieren, dass Organisationsveränderungsabsichten insbesondere bei dieser Mitarbeitendengruppe sofort an Grenzen stoßen werden. Hier sind also Motivierungspotenziale zu ermöglichen, zum Beispiel über die Kombination verschiedener (leichter und schwerer) Arbeitsaufgaben, Verstärkung von Kund/innenkontakt und Wertschätzung, Erweiterung von Handlungs- und Entscheidungsspielräumen, Förderung von Selbstevaluationsprozessen und Verbesserungen an den Schnittstellen der Organisation (Teamentwicklung).

„Führen“ in Weiterbildungseinrichtungen

Im „Job-Diagnostic-Survey“ (JDSgeneral) wird auch die „Zufriedenheit mit dem Führungsverhalten“ abgefragt. Vergleicht man diese Ergebnisse mit anderen JDSgeneral - Vergleichsgruppen wie Handwerker/innen, Mitarbeitenden in Krankenhäusern und in Verwaltungsorganisationen (vergleiche Kil 2003, S. 148 ff.), so lässt sich insgesamt keine Auffälligkeit feststellen. Es wird also in Volkshochschulen nicht schlechter ge-

führt, zumindest in der Wahrnehmung der Mitarbeitenden insgesamt. Es fällt aber auf, dass die festangestellten Mitarbeitenden, die pädagogisch Tätigen und die Verwaltungsmitarbeitenden signifikant niedrigere Zufriedenheiten als Kursleitende bekunden. Zudem steigt die Unzufriedenheit, je länger in der Organisation verblieben wird. Mit einer Einschätzung von 3,2 – die Maximalbewertung beträgt beim JDSgeneral 7 – bei Abteilungs- und Zweigstellenleitungen erreicht die Einschätzung zum Führungsverhalten allerdings die niedrigste Ausprägung überhaupt. Hier ist also ein dringender Veränderungsbereich identifiziert. Wie wünschen sich nun aber Mitarbeitende in der Weiterbildung selbst geführt zu werden? Welche Vorstellungen haben sie vom „idealen“ Führen? Für die Auswertung der Nennungen zum Führungsverhalten aus 65 fokussierten, qualitativen Interviews wurde auf eine Unterscheidung nach Neuberger (2002), dem wohl umfassendsten Werk zur „Führung“ in Arbeitsorganisationen, zurückgegriffen.

Aufgabenorientiertes Führen (Die Befragten benennen Voraussetzungen, die für die optimale Ausführung ihrer Arbeitsaufgaben von den Vorgesetzten erbracht werden müssten.):

- Transparenz erzeugen und Informationen bereitstellen
- ein Feedback-System installieren
- delegieren können
- Gestaltungsräume organisieren
- zielgerichtet operieren
- die Transformation von Mitarbeitenden-Innovationen unterstützen

Mitarbeitendenunterstützung (das heißt vom eigentlichen Aufgabengebiet losgelöste Bedingungen, die die Befragten für ihr Arbeitsumfeld/-klima benötigen, um motiviert arbeiten zu können):

- Interesse und Wertschätzung der Arbeit aller Mitarbeitenden
- Installierung und Pflege eines für die Mitarbeitenden nachvollziehbaren Personalentwicklungskonzeptes, welches vor allem eine systematische Fortbildungsplanung mit einschließt

Gewünschte Eigenschaften von Führungskräften (das heißt menschliche „Grundvoraussetzungen“, die unabhängig vom praktizierten Führungsverhalten als positive Eigenschaft von den betroffenen Mitarbeitenden formuliert werden):

- soziale Kompetenzen und eine ausgeglichene Persönlichkeit
- Durchsetzungsvermögen und konsequentes Verhalten
- Offenheit und Fehlertoleranz
- Bevorzugung eines demokratischen Führungsstils

Personalentwicklung

Personalentwicklung (PE) als systematische „Förderung“ und „Pflege“ aller Mitarbeitenden zum Erhalt und zur Verbesserung des Arbeitsvermögens erscheint für Weiterbildungseinrichtungen als Anbieter, die selbst organisierte Entwicklungs-, Lern- und Veränderungsprozesse als Dienstleistung anbieten, einerseits selbstverständlich zu sein. Andererseits gibt es jedoch Spezifika, wie zum Beispiel die durch unterschiedliche Eingruppierungen gestützte hierarchisierte Organisationsform des „öffentlichen Dienstes“, Barrieren durch gesunkene öffentliche Haushalte, divergierende Motivlagen und Arbeitsplatzanforderungen innerhalb der Mitarbeitendenschaft und vieles mehr, welche es den Verantwortlichen schwer machen, eine weiterbildungsadäquate Personalentwicklung vor Ort und im Alltag einzusetzen. Insbesondere für zwei Gruppen wird angesichts

der Arbeitsplatzanalysen zu wenig Personalentwicklung betrieben: Kursleitende und Verwaltung (vergleiche Kil 2004a, Kil 2002b). In Beschreibungen von Organisationsveränderungsprozessen, die von Veränderungsagent/innen und Organisationsberater/innen verfasst werden, wird der Personalbereich „Verwaltung und Technik“ kaum berücksichtigt. Falls sie überhaupt erwähnt werden, finden sich pauschalierende Einordnungen, im Sinne einer unterstellten Behörden- und generellen Verweigerungsmentalität, die implizieren: „Die wollen nicht, die können nicht!“ Hier muss aus der Sicht der Personalverantwortlichen gefragt werden: „Was haben diese Mitarbeitenden zu verlieren und welche Äquivalente können neu angeboten werden?“ Eine Personalentwicklung muss die Anforderungen von Seiten der Organisation mit den konstruktiven Verarbeitungsmechanismen der Mitarbeitenden in der Balance halten. Gerade wenn im Arbeitsbereich der Verwaltung Höhergruppierungen schwer durchzusetzen sind und trotzdem formal neue Aufgaben wahrgenommen werden müssen, zum Beispiel Controlingtätigkeiten, bedarf es kreativer, partizipativ erarbeiteter und fair ausgleichender Maßnahmen (zum Beispiel hervorragend dokumentiert bei Lichtenberg 1998). Beispiele für die mögliche Ausgestaltung einer Personalentwicklung für diese Gruppe sind in Abbildung 5 dargestellt.

Personalentwicklungsbereich	Beispiel aus allgemeiner Personalentwicklung	Beispiel Verwaltungsbezug
„into the job“	Einführung	Informationen über die Organisation und Potenzialgespräch
„on the job“	Anlernprozesse	Qualitätszirkel für die Verwaltung; Gendertrainings für die Verwaltungsleitung und führende Mitarbeitende im Bereich Pädagogik
„near the job“	Lernwerkstatt	Incentives wie Parkplätze, unentgeltliche Kursteilnahme an eigenen Kursen
„off the job“	externe Weiterbildungsmaßnahme	Weiterbildungen für den Umgang mit Informations- und Technologiesystemen; Führungstrainings für die Verwaltungsleitung; Implementation von Aus-/Fortbildungsmaßnahmen „Bildungsmanager/in, Bildungskaufleute“
„out of the job“	Ruhestandsvorbereitungsprogramm	Feedbackgespräche zur Umverteilung / Übergabe Vorruhestandsregelungen mit Verwaltungsleitungen

Abb. 5: Elemente einer Personalentwicklung für Verwaltungsmitarbeitende

Den Kursleitenden und Trainer/innen kommt eine „Schlüsselrolle“ zu, denn sie bilden die Schnittstelle zum/zur Abnehmer/in der Weiterbildung. Ihre Einstellung zur jeweiligen Einrichtung ist maßgebliches Modell für die Vorstellungen der Teilnehmenden über die Weiterbildungsorganisation. Diese Mitarbeitendengruppe kann damit sowohl für die Durchführungsqualität als auch für die Angebotsqualität verantwortlich gemacht werden. Kursleitende sind – neben ihrer vergüteten genuinen Kurs-/Seminarartätigkeit – für den Erhalt, die Qualität und die Erstellung des gesamten Leistungsspektrums einer Weiterbildungsorganisation von existentieller Bedeutung. Ergebnisse aus Interviews mit dieser Gruppe lassen den Schluss zu, dass die Kursleitenden über ihren Kurs hinaus denken, das heißt einen Arbeitsplatz und organisationale Einstellungen „betriebsförmig“ erleben. Über die Kursdurchführung hinaus sind sie in der Lage, weitere Dienstleistun-

gen zu Gunsten der Teilnehmenden zu erbringen. Den motivationalen „Profit“ erfährt diese Gruppe aus einer hohen Autonomie heraus. Bei „Eingriffen“ des festangestellten Personals in diese hohen Handlungsspielräume ist deshalb Vorsicht geboten. Die erwachsenenpädagogischen Leitungskräfte stehen also vor der schwierigen Aufgabe, ein Monitoring über selbstevaluative beziehungsweise -reflexive Elemente in der Arbeit der Kursleitung (trotzdem) betreiben zu müssen, obwohl das Fachwissen von Kursleitenden/Trainer/innen derart spezialisiert erscheint, dass inhaltsbezogene Hilfestellungen von Pädagogen/innenseite nahezu unmöglich werden. Aufgrund dieser Besonderheit sind kreative und wertschätzende Umgangsformen mit dieser Gruppe zu pflegen (vergleiche zum Beispiel Pirags/Reckers 1999). Beispiele für die mögliche Ausgestaltung einer Personalentwicklung für diese Gruppe sind in Abbildung 6 dargestellt.

Personalentwicklungsbereich	Beispiel aus allgemeiner Personalentwicklung	Beispiel Kursleitungsbezug
„into the job“	Einführung	Informationen über die Organisation und Standardvermittlung
„on the job“	Anlernprozesse	Hilfestellung der festen pädagogisch Mitarbeitenden bei den ersten Unterrichtsversuchen, Springerdienste bei Krankheit von Kursleitenden
„near the job“	Lernwerkstatt	Bereitstellung eines ständigen Raumes für selbstorganisierten Austausch
„off the job“	externe Weiterbildungsmaßnahme	Fortbildung, zum Beispiel zum Umgang mit „schwierigen“ Teilnehmenden
„out of the job“	Ruhestandsvorbereitungsprogramm	Feedbackgespräche zur Umverteilung / Einschränkung von Kursangeboten; Teamteaching für die Übergabe an Nachfolgende

Abb. 6: Elemente einer Personalentwicklung für Kursleitende

Qualitätssicherung/-management

Derzeit grassiert ein hoher Anpassungsdruck für Weiterbildungsorganisationen, Qualitätssicherung/-management einführen zu müssen. Generell entstammt Qualitätssicherung/-management einer für die Weiterbildung feldfremden Scientific-Community, der Ingenieurs- und Arbeitswissenschaft. Das ursprüngliche Ziel von Qualitätssicherung/-management ist das Absichern und Kontrollieren bei großorganisierten, zulieferorientierten, sinnentleerten und gefährlichen Tätigkeiten. Qualitätssicherung schützt dabei nicht vor „Fehlern“, aber sie hilft diese aufzuklären, nachvollziehbar zu machen und Verbesserungen für spätere Produktionen als neue Regelungen aufzunehmen. Wenn solche feldfremden Tools eingeführt werden, kann man laut organisationssoziologischer Beobachtung von einem „Culture Clash“, der in den Organisationen stattfindet, sprechen. Dieses Aufeinanderprallen unterschiedlicher Kontexte lässt paradoxe Effekte (vergleiche Ortmann 2001; zum Beispiel statt erwünschter De-Regulierung wird Regulierung erhöht) und „Fehlkopien“ entstehen. Dies kann jedoch als eine Form unkonventionellen Organisationslernens und als Chance zur Innovation begriffen werden (vergleiche Krücken).

Im Folgenden werden einige Ergebnisse aus 17 Ex-Post-Beobachtungen von Qualitätssicherungs/-managementprojekten in der Weiterbildung zusammengefasst (vergleiche Kil 2004b):

- Nicht alles, was im sogenannten „Qualitätszirkel“ ausgearbeitet wird, kann umgesetzt werden. Entscheidungen darüber trifft die Führungsebene. Dies hat ein erhebliches Enttäuschungsmoment zur Folge und muss von der Leitung aufwändig über Wertschätzung und Begründungen ausgeglichen werden.
- Qualitätszirkel wurden nur in einer Organisation „klassisch“ – nach Lehrbuch – durchgeführt, nämlich ohne Vorgesetzte und mit gemischten operativen Teams.
- Es gibt erste Hinweise zur Veränderung der Organisationskultur nach der Einführung von Qualitätssicherung/-management. Es wird mehr delegiert, statt miteinander gearbeitet, da Zuständigkeiten sehr klar „festgeschrieben“ sind, das heißt Hilfsbereitschaft und Kooperationsbereitschaft gehen tendenziell zurück.
- In den hier berücksichtigten Organisationsveränderungsfällen ist keine Einrichtung nach diesen „stürmischen“ und arbeitsreichen Zeiten der Organisationsveränderung über die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems extrinsisch belohnt worden, das heißt zum Beispiel über Stellenzuwachs, neue Gebäude.

Für Bildungsorganisationen erscheinen so erzeugte organisationskulturelle Dominanzen von Tools und Technik gegenüber Initiative, Zusammenarbeit und Exploration zum Teil ungeeignet und können für Arbeitsbereiche, die auf Kreativität und Ideenproduktion angewiesen sind (zum Beispiel die Programmentwicklung, vergleiche Gieseke/Robak 2004, S. 40), sogar systemgefährdend sein. Auch in der internationalen Forschung zum Bereich „Lernende Organisation“ werden Total Quality Management-Programme retrospektiv bereits wieder problematisiert, da sie bestehende Prozesse und Standards konservieren (vergleiche Hedberg/Wolff 2001, S. 546 ff.). Qualitätssicherung/-management sollte sich also nicht „total“ verbreiten (das heißt Eskalation von Selbstevaluation und Checklisten auf allen Ebenen). Die Qualitätsprojekte lassen ansonsten völlig erschöpfte Promotoren/innen zurück; statt Qualität bleibt Qual. Es werden in den Interviews demotivierende Gefühle von „nie fertig zu sein“ geäußert bis hin zu berichteten höheren Krankenständen. Angesichts der hier ermittelten Ergebnisse könnte am effizientesten auf Teilnehmenden-, Kursleitenden- und Verwaltungsebene angesetzt werden. Insgesamt ist also bei aller „Veränderungsmetaphorik“ und angesichts der Tatsache, dass Publikationen zum Thema aus politischer und beraterischer Perspektive geschrieben werden, Skepsis über die Wirksamkeit von Qualitätsmanagementprojekten angebracht. Für erstere kann die Qualitätsdebatte sinnvoll sein, um Eingriffe zu begründen, und für letztere, um im Geschäft zu bleiben. Forschungsergebnisse zur Frage, ob sich Qualitätssicherung/-management für Teilnehmende und Mitarbeitende lohnt, stehen meines Erachtens noch aus.

Persönlichkeit statt Mimese: Lernkultur und Lernmotivierungspotenziale

Mit „Mimese“ ist aus organisationssoziologischer Perspektive das Phänomen des Kopierens von vermeintlich erfolgreichen Problemlösungsmustern anderer Organisationen bei eigener hoher Unsicherheit umschrieben (vergleiche Di Maggio/Powell 1983; am Beispiel der Hochschulen untersucht von Krücken). Im Bereich von Weiterbildungsorganisationen gibt es nun Anhaltspunkte, dass es sich bei Qualitätssicherung/-management auch um mimetische Prozesse handeln könnte. Diesen Prozessen steht eine weitere normative Anforderung an die Weiterbildungseinrichtungen, sich ein unverwechselbares Profil (Ehnes/Zech 2004, S. 78) zu geben, diametral entgegen. Zu einer solchen Unverwechselbarkeit und zu Innovationen führen eher folgende Lernkulturmerkmale (zum Beispiel Guldin 2001, Eckvall 1996):

- Verbesserungsvorschläge werden wertgeschätzt und aufgegriffen,

- Dynamik, Lebendigkeit, Spontaneität, Lockerheit, Humor ist in den Arbeitsbeziehungen wahrnehmbar,
- es werden häufig Sachdebatten geführt.

Ein anschauliches Beispiel für die Verfolgung der aufgeführten Lernkulturaspekte, die zu einer erfolgreichen Angebotsentwicklung einer Volkshochschule führen, liefert Herwig u. a. (1998). Insgesamt gesehen wäre es für Weiterbildungsorganisationen in Veränderungsprozessen sinnvoll, eine Lernkultur und Lern-Motivierungspotenziale (vergleiche Punkt 2) zu ermöglichen, damit sich ihre Mitarbeitenden als Persönlichkeiten mit Ideen und Engagement einbringen können und sich in der Programmentwicklung zum Vorteil für die Organisation entfalten können. In Abbildung 7 ist dieser Zusammenhang aufgeführt.

Zum Schluss sei noch einmal als Vorbild eine solche Persönlichkeit angeführt. Es ist die ehemalige Leiterin der Frauenbildungsabteilung an der Volkshochschule Stuttgart, Carola Rosenberg-Blume (*1899 †1987), deren Verdienste für die Erwachsenenbildung erst jetzt durch die Publikation von Recknagel (2002) gewürdigt wurden. Rückblickend beschrieb sie ihre fortschrittliche systematische Einarbeitung und Fortbildung von Kursleiterinnen und Mitarbeiterinnen: „Mit jeder neuen Mitarbeiterin wurden Ziele und Methode unserer Arbeit besprochen. ... Selten benutzten wir den dafür von der Volkshochschule gelieferten Fragebogen“ (zitiert nach Recknagel 2002, S. 188).

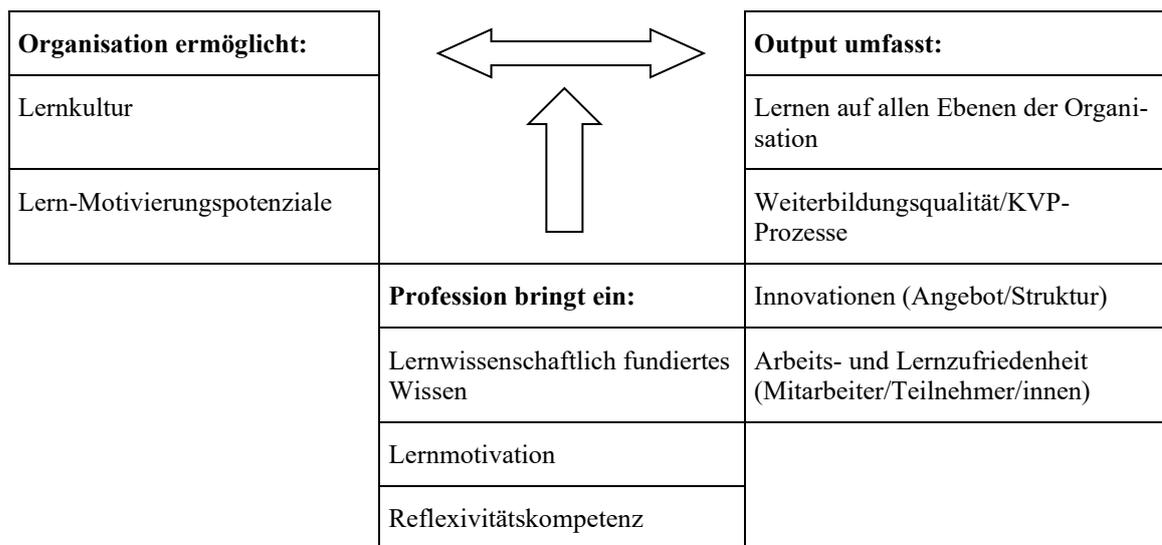


Abb. 7: Zusammenhangsmodell „Lernen in erwachsenenpädagogischen Organisationen“

Literatur

- Baecker, D. (2001): Vom Kultivieren des Managements durch die Organisation – und umgekehrt. In: Bardmann, Th. M./Groth, Th. (Hrsg.), Zirkuläre Positionen 3, Organisation, Management und Beratung, S. 43-66, Wiesbaden.
- Collins, Ch. J./Hanges, P. J./Locke, E.A. (2004): The Relationship of Achievement Motivation to Entrepreneurial Behaviour: A Meta-Analysis. In: Human Performance 17/1, pp. 95-117.
- Di Maggio, P. J./Powell, W.W. (1983): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Field. In: American Sociological Review 48, pp. 147-160.
- Ehses, Ch./Zech, R. (2004): Gute Organisation – ein Beitrag zum Selbstverständnis der Weiterbildungsfprofession. REPORT, 27 Jg., H 2, S. 75-83.
- Ekvall, G. (1996): Organizational Climate for Creativity and Innovation. European Journal of Work and Organizational Psychology 5, S. 105-123.

- Gieseke, W./Robak, S. (2004): Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive. REPORT, 27 Jg., H 2, S. 33-41.
- Guldin, A. (2001): Förderung von Innovationen. In: Schuler, H. (Hrsg.), Lehrbuch der Personalpsychologie, S. 289-311, Göttingen u. a.
- Flanagan, J. C. (1954): The Critical Incident Technique. In: Psychological Bulletin 51, S. 327-358.
- Hackman, J. R./Oldham, G. R. (1980): Work Redesign. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Hedberg, B./Wolff., R. (2001): Organizing, Learning, and Strategizing: From Construction to Discovery. In: Dierkes, M. et.al. (Eds.), Handbook of Organizational Learning and Knowledge, p. 535-556, Oxford & New York.
- Herwig, J. u. a. (1998): Akzente der Organisationsentwicklung und Adressatenorientierung einer Volkshochschule. Hessische Blätter für Volksbildung, H 1, 1998, S. 98-106.
- Kil, M. (2004a): Arbeitsplatz einschätzungen von Mitarbeitenden: Impulse für die Personalentwicklung (PE), Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen, Kap. 4.20.70.
- Kil, M. (2004b): Best-Practise bei Organisationsveränderungen mit Organisationsberatung. Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen, Kap. 4.40.10.1.
- Kil, M. (2003): Organisationsveränderung in Weiterbildungseinrichtungen, Bielefeld.
- Kil, M. (2002a): Lernveränderung = Organisationsveränderung? Auswirkungen neuer Lernangebote auf Organisation und Beschäftigte. In: Puhl,A./Stang, R. (Hrsg.), Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens, S. 31-42, Bielefeld.
- Kil, M. (2002b): Betriebswissen von Kursleitenden. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.), Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum REPORT, S. 53-64, Bielefeld.
- Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (2000): Zum Einsatz einer revidierten und erweiterten Fassung des Job Diagnostic Survey im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 44, 3, S. 115-128.
- Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (1997): Ist 'Zielklarheit' eine zusätzliche Komponente des Motivationspotentials? In: U. Kittler/H. Metz-Göckel (Hrsg.), Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation, S. 88-99, Essen.
- Krücken, G. (in Druck): Wettbewerb als Reformpolitik: De- oder Re-Regulierung des deutschen Hochschulsystems? In: Beyer, J./Stykov, P. (Hrsg.), Gesellschaft mit beschränkter Hoffnung, Wiesbaden.
- Lammers, (1997): Organisationsentwicklung. Übersicht und Trends. In: U. Kittler/H. Metz-Göckel (Hrsg.), Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation, S. 130-145, Essen.
- Lichtenberg, K.-H. (1998): Der Beitrag von Küchenkräften zur Qualitätsentwicklung einer Bildungseinrichtung. In: Heiner, M. (Hrsg.), Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen, S. 265-282, Weinheim und München.
- Moldaschl, M. (2002): Lebenslinien. In: Kühl, St. & Strodtholz, P. (Hrsg.), Methoden der Organisationsforschung, S. 295-320, Reinbek b. Hamburg.
- Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen. Stuttgart.
- Ortmann, G. (2001): Organisation – ein Handlungsfeld mit Eigensinn. In: Bardmann, Th. M./Groth, Th. (Hrsg.), Zirkuläre Positionen 3, Organisation, Management und Beratung, S. 73-90, Wiesbaden.
- Pirags, M./reckers, M. (1999): Erfahrungsbericht der Volkshochschule Selm. In: Bezirksarbeitsgemeinschaft Arnberg des Landesverbandes der VHS' n von NW e.V. (Hrsg.), Projektbericht: Gründung eines Qualitätsnetzwerks für Volkshochschulen, S. 36-40, Vario-Druck Dortmund.
- Recknagel, A.-Ch. (2002): „Weib, hilf dir selber!“ Leben und Werk der Carola Rosenberg-Blume. Stuttgart-Leipzig.
- Ulich, E. (1994): Arbeitspsychologie. Stuttgart.

Diskussion

Im Anschluss an das Referat entspinnt sich eine Diskussion, in der es um Führungsfragen und auch um die Bedeutung und Sinnhaftigkeit des Einsatzes von Qualitätsmanagementsystemen in Erwachsenenbildungseinrichtungen geht.

Bernard Godding (Großbritannien) bringt ein, dass es auch bei den Lehrenden ein großes Motivierungspotenzial gibt. Während auf der einen Seite Lehrende hohe Autonomie genießen und es deshalb oft schwierig ist, zu beurteilen, was in der Lehr-/Lernsituation tatsächlich geschieht, werden Beschwerden der Teilnehmer/innen oft ernster genommen als die der Lehrenden. Beschwerden von Teilnehmenden seien jedoch ein Ausdruck dafür, dass keine systematische Evaluierung erfolge, sie sind sozusagen der Gipfel des Eisbergs.

Monika Kil meint darauf, dass Beschwerden zeigen, dass Lernen stattfindet. Das Management müsse genau hinsehen, worum es sich bei der Beschwerde handle.

Amos Avny (Israel) betont, dass es einerseits mehr Zeit für Austausch in den Erwachsenenbildungseinrichtungen geben muss, andererseits ein betriebswirtschaftliches Management eingeführt werden muss. Dabei geht es aber eher um "Leadership", welches vor allem darin besteht, den Mitarbeitenden eine Mission zu geben und als Vorbild voran zu gehen.

Volker Otto (Deutschland) kommt auf die von *Monika Kil* durchgeführte Erhebung unter den Volkshochschulen zurück und weist darauf hin, dass es nur wenige Volkshochschulen mit mehr als 100 Mitarbeitenden gibt. Auch ist zwischen hauptberuflichen, unbefristeten Mitarbeiter/innen und den nebenberuflich, zeitlich befristeten Angestellten zu differenzieren.

Irene Trummer (Österreich) wirft die Frage nach der Bedeutung des Geschlechts der Führungskraft auf und wie sich ideales Führen aus Sicht der Mitarbeitenden gestalte.

Monika Kil weist darauf hin, dass die Erhebung leider zu klein dimensioniert gewesen sei, um eine geschlechtsspezifische Analyse in Bezug auf Führungsverhalten und Akzeptanz durchzuführen. Implizit sind geschlechtsspezifische Unterschiede in den Tätigkeiten und Positionen in Volkshochschulen insofern erkennbar, als in der Verwaltung hauptsächlich Frauen tätig sind. In der Verwaltung haben Mitarbeiter/innen eine sehr geringe Autonomie, in Produktionsabteilungen würde man bei vergleichbar geringer Autonomie Umstrukturierungen vornehmen. Auf der anderen Seite ist die Autonomie der Kursleitenden sehr hoch, diese haben vielfach mehr Freiräume als ihre Chefs.

Judita Löderer (Österreich) spricht die Arbeitszufriedenheit in kleinen Volkshochschulen, wie sie in Österreich vorherrschen, an. Eine hohe Arbeitszufriedenheit geht in kleinen Volkshochschulen mit einer Fülle von Aufgaben einher.

In sehr kleinen Einheiten kommt es, repliziert *Monika Kil*, aufgrund von Überlastung oft zu Einbußen in der Zufriedenheit. Auch korreliert nicht Zufriedenheit, sondern Motivation mit Leistung. Ab fünf bis sechs hauptberuflichen Mitarbeiter/innen ist die Situation besser, die/der einzelne Mitarbeiter/in hätte dann aufgrund der Arbeitsteilung einen eigenen Bereich. Zum Thema Qualitätsmanagement fügt sie hinzu, dass Einrichtungen unter Anpassungsdruck Problemlösungsmuster kopieren. Dadurch entstehen Angleichungsprozesse, die zu Deregulierung und Wettbewerb führen und so paradoxerweise zu Regulation. Da Total Quality Management und andere derartige Managementsysteme eher konservierend wirken und eine „Eskalation von Checklisten“ oft Er schöpfung hervorruft, wird jetzt der Ruf „Drop your Tools“ laut. Es geht eben nicht nur

um erfolgreiche Organisation, sondern auch um erfolgreiche Pädagog/innen und erfolgreiche Bildungsangebote.

Für *Irene Ebert* (Deutschland) steht die Person im Zentrum. Es ist ihr wichtig zu "carrieren" nicht zu kopieren.

Arne Haselbach (Österreich) stellt die Frage in den Raum, wie umfangreich im Rahmen von Qualitätssicherung die Beschäftigung mit "Checklisten" ist.

Monika Kil antwortet, dass es keine harten Daten zum tatsächlichen Aufwand gebe. In den Einrichtungen ist festzustellen, dass die Mitarbeiter/innen hoffen, dass sie dann Ruhe haben, wenn die Listen einmal abgearbeitet sind.

Anneliese Heilinger (Österreich) sieht aus ihrer Erfahrung mit der lernerorientierten Qualitätssicherung durchaus auch positive Seiten von Checklisten: Sie helfen, Abläufe zu strukturieren, zudem sollen sie nur in Bereichen eingesetzt werden, wo sie tatsächlich Abhilfe schaffen und nicht zum Selbstzweck werden.

Wolfgang Klier (Deutschland) macht auf die inhärenten Widersprüche zwischen den verschiedenen Zielsetzungen von Qualitätssicherungssystemen aufmerksam: Einerseits geht es um Kund/innenfreundlichkeit und Service, andererseits um Kosteneinsparung und Rationalisierung. Der Widerspruch zwischen diesen Zielen ist oft nicht offen, hat aber massive Auswirkungen. Die Belastung durch Qualitätsmanagementaktivitäten kann er nur bestätigen. Seiner Ansicht nach wirken sich diese Belastungen durchaus verheerend auf Arbeitsklima, Motivation und Kooperationsbereitschaft aus.

Amos Avny stimmt zu, dass herkömmliches Total Quality Management heute nicht mehr zeitgemäß ist. Worum es gehe sei ein kund/innenorientiertes Management.

Monika Kil sieht die Wurzel des Total Quality Management im Fehler finden und vermeiden, deshalb hilft es auch nicht, wenn neue Zielgruppen erschlossen oder Innovation gefördert werden sollen.

Herbert Hummer (Österreich) empfiehlt abschließend, im Rahmen von Qualitätssicherungsprozessen kritisch mit Modellen und Methoden umzugehen und nicht zu hohe Erwartungen zu hegen.

5. BEITRÄGE DER TEILNEHMER/INNEN

Judita Löderer

Organisationsentwicklung – Chance, den Umbruch professionell zu begleiten

Judita Löderer, Mitarbeiterin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und Stellvertreterin des Generalsekretärs berichtete über das Organisationsentwicklungsprojekt des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Ihr ging es vor allem darum aufzuzeigen, was Organisationsentwicklung in einem Gebilde wie einem Dachverband bedeutet, in dem es kein Durchgriffsrecht gibt und wo die Teilnahme an einem solchen Prozess allein auf Freiwilligkeit basiert. Unter diesen speziellen Rahmenbedingungen war es von allergrößter Bedeutung, auf den Prozess zu achten, um Vertrauen zu schaffen und die Eigenmotivation der Beteiligten zu fördern. Zentraler Angelpunkt war die persönliche, vertrauliche Kommunikation mit allen am Prozess Beteiligten: „Reden, reden und wieder reden.“

Wer war in das Projekt einbezogen?

In das Projekt einbezogen waren der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) als Dachverband auf Bundesebene und die neun Landesverbände. Die Landesverbände sind einerseits Vereinsmitglieder des VÖV, andererseits besteht auch ein enger Arbeitszusammenhang zwischen dem Dachverband und den Landesverbänden. Die Landesverbände sind jedoch sehr heterogen: Während es in manchen Bundesländern (zum Beispiel Wien) große, auch personell gut ausgestattete Landesverbände gibt, sind sie in anderen Bundesländern kleine Einheiten (Niederösterreich) beziehungsweise werden die Agenden des Landesverbands von einer Volkshochschule übernommen (Tirol, Salzburg, Kärnten).

Ausgangslage

Ausgangslage für das Organisationsentwicklungs-Projekt waren vor allem Umfeldveränderungen wie Rückgang der Ehrenamtlichkeit, höhere Ansprüche der Kund/innen und ein deutlicher Rückgang von öffentlichen Förderungen. Weiters hatte es auch personelle Veränderungen in den Gremien des Dachverbands gegeben sowie kontroverielle Diskussionen über Aufgaben, Rollen und Funktionen des Dachverbands und der Landesverbände. Trotz des starken Wunsches nach Organisationsentwicklung dauerte es zwei Jahre, bis im Februar 2002 das Projekt starten konnte. Gründe waren Angst vor Veränderungen, aber auch die Sorge, dass ein derartiger Prozess eigene Versäumnisse aufzeigen würde. Daher wurde davon ausgegangen, dass sich nicht alle Landesverbände am Projekt beteiligen würden. Tatsächlich konnten durch wiederholte beziehungsbildende Gespräche alle Landesverbände zur Mitarbeit gewonnen werden.

Prozessdesign

Der Prozess war auf zwei Jahre anberaunt, die Teilnahme nicht verpflichtend und es gab vorerst keine definierten Projektziele. Der Vorstand des VÖV war in den Projektverlauf eingebunden und legte die einzelnen Projektschritte im Rahmen von Vorstandsklausuren fest. Intern wurde das Projekt von Jutta Löderer begleitet, zusätzlich gab es auch externe professionelle Unterstützung. Eine Projektgruppe, bestehend aus drei Vorstandsmitgliedern, einer Landesgeschäftsführerin, dem Generalsekretär sowie den internen und externen Projektbegleiter/innen bereitete die Klausurtagungen vor und formulierte in der ersten Sit-

zung auch die Projektziele: Die Erarbeitung von anforderungsgerechten Aufgaben und Funktionen von Dach- und Landesverbänden, die Verbesserung des Zusammenspiels zwischen Dachverband und Landesverbänden, die Förderung von Vernetzung sowie das Sichtbar-Machen der Stärken der einzelnen Landesverbände.

Ablauf des Prozesses

Der Organisationsentwicklungs-Prozess startete im Frühjahr 2002 mit einer Erhebung des Ist-Zustandes durch strukturierte, persönliche Vor-Ort-Gespräche mit allen Landesverbänden. Die Gespräche zielten darauf ab, Stärken, Schwächen, Risiken, Chancen sowie den Änderungsbedarf zu thematisieren. Überraschend war die große Übereinstimmung der Landesverbände in den grundsätzlichen Linien, worauf es bei der Tätigkeit auf Landes- und Bundesebene ankommt.

Die anonymisierten Ergebnisse der Erhebung wurden dem Vorstand unterbreitet. Die Rückkopplung zum Vorstand und die Diskussion der Zwischenergebnisse war ein wesentlicher Teil des Prozesses, sie lieferten eine sachliche Basis für die Diskussion der Veränderungsschritte. Nächster Prozessschritt war eine Erhebung der personellen und finanziellen Ressourcen sowie eine Umfeldanalyse im Herbst 2002. Diese waren Voraussetzung für realistische Veränderungsszenarien und erfolgten mit dem Ziel, dem Vorstand eine Basis für Organisationsentwicklungs-Entscheidungen zur Verfügung zu stellen.

Im Mai 2003 wurden in einer Vorstandsklausur folgende Schwerpunktaufgaben des Dachverbandes definiert: Lobbying, Marketing, pädagogisch/didaktische Aufgaben sowie integrative/vernetzende Aufgaben. Da die Klausur zu einem Zeitpunkt akuter finanzieller Knappheit stattfand, wurden als nächste Projektschritte beauftragt, Zukunftsszenarien für den VÖV zu entwickeln, EU-Mittel zu lukrieren und einen Vorschlag für eine Neugestaltung des VÖV vorzulegen. Daraufhin wurden, aufbauend auf den Erhebungen des Vorjahres, drei Szenarien entwickelt: ein Worst-case-Szenario, ein Stabilisierungsszenario und ein Expansionsszenario.

„VÖV neu“

Ausgehend vom Stabilisierungsszenario wurde ein Vorschlag zu „VÖV neu“ entwickelt und vom Vorstand im Herbst 2003 angenommen. Der Vorschlag sah vor, einerseits die Projektstätigkeit zu intensivieren, andererseits Einsparungen bei der allgemeinen Verbandsarbeit und Servicetätigkeit vorzunehmen. Zu beachten bei der Umsetzung war vor allem, dass EU-Projekte zwar zusätzliches Geld bringen, aber genau darauf geachtet werden muss, welche Aktivitäten des VÖV tatsächlich projektauglich sind. EU-Gelder können vor allem für pädagogisch/didaktische Entwicklungsprojekte sowie für Vernetzungsaufgaben lukriert werden, die tägliche Verbandsarbeit und Servicetätigkeit kann damit allerdings nicht finanziert werden. Umsetzungsprojekte sind die – im Rahmen der diesjährigen „Salzburger Gespräche“ – von Anneliese Heilinger vorgestellten Projekte „Weiterbildungsakademie“ und „Netzwerk Qualitätssicherung“.

Das Organisationsentwicklungsprojekt wurde für weitere zwei Jahre verlängert und befindet sich aktuell in Phase 2, die sich den Gremien des VÖV, den Basisaufgaben der Landesverbände sowie der Kommunikation zwischen den Beteiligten widmen wird.

Krzystof Grysa

Der Bildungsmarkt in der Region Malopolska in Polen – Erfahrungen und Probleme

Educational market in Malopolska region of Poland – experiences and problems

Krzystof Grysa from the Kielce Division of the Society of Popularization of Culture and Science provided an overview of experiences, problems and current trends in the Malopolska region in Poland.

The Kielce Division of the Society for Popularisation of Culture and Science is one of the 30 Polish branches of the organisation. The constitutive goal of the Society of Popularization of Culture and Science is to identify needs on the labour market and then to help schools teach according to the demand. Each division works on its own, which means that its head has to be a good manager. Among the 30 divisions in Poland only 12 had really positive financial results in 2003 (i.e. profit was greater than, say, 1000 €). Taking such information into account, one may consider Poland a country with blank spots as far as the needs on the labour market are concerned. On the other hand the rate of unemployment in Poland is very high and so is the demand for new skills. The question arises then why Polish schooling satisfies the demand in some parts of the country, whereas it does not in others.

Structural heterogeneity can also be detected in the labour market. Looking at unemployment rates in Poland as well as Polish Divisions of the Society for Popularisation of Culture and Science, it becomes obvious that most of them achieved negative results in 2003. Divisions in Kielce and Szczecin, however, achieved the best results.

The operational area of the Kielce Division of the Society for Popularisation of Culture and Science covers 21 districts (NTS 4) in 5 provinces (NTS 2). Territorially, the Kielce Division is the biggest of all the Divisions of the Society of Popularization of Culture and Science. Many different forms of activity seem to be the key of a good dialogue with the educational market.

Institutions administrated by the Kielce Division of the Society of Popularization of Culture and Science

- 72 schools with 178 classes and 4300 pupils. There are 11 High Schools, 10 Commercial Colleges, 14 Technical Colleges, 13 Informatics Colleges, 3 Wood Industry Colleges, 3 Electric-Electronic Colleges, 5 Food Industry Colleges, 2 Schools of Hairdressing, 1 Clothing Industry School, 1 Civil Engineering College, 1 Economic College, 1 Tourism College, 1 Hotel Industry College, 1 Photography College, 4 Medical Rescue Colleges, 1 Cosmetic College, all of which are organised in compliance with the educational market demand.
- Three colleges of foreign languages (English and German) with 1140 students. Thanks to the co-operation with the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin the students are granted a bachelor's degree upon graduation.

Apart from this, the Kielce Division of the Society of Popularization of Culture and Science organises:

- foreign language courses
- computer courses

- extramural courses for the high school diploma
- preliminary Courses preparing for exams to high schools and to universities
- health and safety-at-work legislation courses
- fire courses for workmen and for staff and many other courses
- “Language and computer” competition for secondary school students
- an ornithological competition for secondary school students.

Co-operation with the Kielce Radio ...

Every Thursday during the academic year a 15-minute lecture is broadcast in the early evening. The “Common Radio University” has many listeners, especially among older people and drivers. Many interesting topics are presented. It is a review of the up-to-date state of science done with descriptive, simple language and no technical terminology. The programme touches upon chemistry, surgery, mobile phones, computer science, laser techniques, fractals, Polish poetry, modern Polish language, Kielce region’s tradition and so on. Even difficult problems of applied mathematics are received enthusiastically. One can say with no overstatement that the CRU has its students in the whole south-east of Poland, many of whom write letters to the programme’s editor.

... and with the Pedagogical Academy

The “Third Age University” is organised for the elderly or retired people. Many lectures on different areas of science are presented. Listeners can discuss the topic with the lecturer. Thanks to the TAU people frequently find the meaning of life, which seems empty after retirement. They can also be active as actors, play music, recite poetry. Last but not least, they can participate in physical and rehabilitation exercises.

Public relations and advertising are the fields in which the Kielce Division of the Society of Popularization of Culture and Science is also active. The educational initiatives of the Society of Popularization of Culture and Science are frequently presented in newspapers, radio and local television. Announcements, posters, sponsored articles, folders and leaflets are used to determine the market demand. It naturally comes at a cost, but without activity in this field one is basically invisible on the market.

Moreover, the Society of Popularization of Culture and Science co-operates with the Kielce Science Festival. Some lectures presented there have been then broadcast as lectures of the “Common Radio University”.

Good financial result makes it possible to improve the equipment of the schools. The Society of Popularization of Culture and Science’s schools are equipped with modern computers and other facilities necessary to teach efficiently.

The Society for Popularisation of Culture and Science is an organisation with a long-standing tradition. Before 1989 there were 49 divisions in Poland, one in each province. After 1989 the educational market verified their usefulness. Without the help of the protective state many of them simply collapsed. In 2003 there were 31 divisions in Poland. In 2004 only 30 of them still exist. Obviously, organising vocational schools is needed, especially in regions with very high unemployment. Only a good manager is able to penetrate the educational market efficiently. Finding a niche is not an easy task. However, it seems to be the only way to give people a good profession and consequently reduce unemployment and black economy.

Milka Atanasova

Einstellungen von Erwachsenen dem Lernen gegenüber Learning Attitudes of Bulgarian Adults

Milka Atanasova is Associate Professor at the Sofia University "St. Kl. Ohridski" in Bulgaria. She expanded upon adult education and attitudes of adult learners in Bulgaria as well as their standpoint vis-a-vis Europe.

A historical outline of Adult education in Bulgaria

Kliment Ohridski, who is the patron of the biggest Bulgarian state university, is considered to be the founder of adult education as a specially organised activity in the middle ages (IXth /Xth century A.D.). In Kutmitzeviza he himself trained over 3500 learners. He established Sunday school for adults where the adult learners acquired valuable practical knowledge and skills in the field of agriculture and craftsmanship.

The first legislative act arranging the issues of public enlightenment was published in the XIXth century (1878). This historical moment is associated with the name of Marin Drinov and is taken as the beginning of the development of lifelong learning.

Later on (during the first half of the XXth century) the idea was further developed and theoretically grounded by Prof. Dimitar Kazarov from Sofia University, who is an internationally renowned scholar adherent to the ideas of Edward Klapared, John Dewey and Lev Tolstoy.

Legislation in the field of education

The right of education for every Bulgarian citizen is guaranteed by the Constitution, the National Enlightenment Law, the Labour Code, and many other normative acts. Article 4, paragraph 1 of the National Enlightenment Law from 1991 postulates: "The citizens have a right to education. They are allowed to uninterruptedly improve their education and qualification. Any limitations or privileges based upon race, ethnicity, gender, ethnic and social background, religion and social status are not allowed".

Contemporary profile of adult education

Adult Education in Bulgaria has a rich historical background. Currently, a lot of efforts are invested in following the new European models of education and training. There are, however, various obstacles to be overcome by politicians, professionals and learners. A special law regulating Adult Education is still missing, for instance. In the National Enlightenment Law of 1991, only vocational education and training is emphasized, which is rather insufficient considering the current educational policy of the European Commission. The absence of a legislative basis leads to many undesirable consequences with long lasting negative influences on the economy, education and social life.

Adult education is being carried out by various institutions, non-profit-making organisations, associations, foundations, centres for improving professional qualification, labour agencies, etcetera. Since 2000, a National Agency for Vocational Education and Training has been operating that gives license to vocational training centres offering educational services to adult learners.

At the universities, students in social pedagogy (at Bachelor level) study andragogics (adult education) with an average of 45 to 60 hours of lectures and 15 to 30 hours of seminars which is not enough. This state standard was introduced in 1996/97. Prior to that, the educational faculties offered the discipline "Continuous education".

Master programmes in Adult education are yet to be developed. Examples of such initiative are the programmes “Adult education” at the University of Sofia (the oldest and most weighty state university in Bulgaria) and “Management of Adult Education” which started in the biggest private university, the New Bulgarian University. The latter is financed by the Institute for International Cooperation situated in Bonn and involves internationally recognised lecturers. Unfortunately, it is the only programme of this kind in Bulgaria for the time being because the alternative programme in Sofia University has not started due to lack of participants.

The *non-governmental sector* in Bulgaria initiates much more activities in this respect including seminars, conferences, project work (Grundtvig), and also free publications and dissemination of information material containing analyses and useful facts for various organisations and registers of currently operating trainers.

Bulgaria on its way to Europe - learning attitudes

According to a recent public opinion poll of Alfa research, 79% of the Bulgarian citizens approve the integration of Bulgaria into the European Union. Research data continuously show an increasing percentage of people who inform themselves about the activities of European institutions, the ways of negotiating, benefits that the future membership brings about for the country, etcetera. In this context I conducted two unrepresentative surveys assisted by students from the University of Sofia.

The *first survey* aimed at identifying how the future teachers accept the idea of Bulgarian membership in the EU and what the Bulgarian should primarily do in order to feel worthy as a human being and competent as a professional in European context. The *second survey* involved students of social pedagogy who study the discipline adult education. They were given a task to construct (with my assistance) a semi-standardized interview in order to identify the learning attitudes of adult learners. There were no restrictions regarding the professional occupation, age, and educational level of the adults who had to constitute the “target” group. The only limitation was to interview respondents who have participated or are currently participating in an instructional process regardless of its duration. The *third survey* will take place in September 2004 when the Master programme “Management of the social- pedagogical systems” begins for parttime students. All three surveys have the common idea not just to give practical tasks to students but to draw their attention to elaborating own plans for future realisation in the context of a united Europe.

Results and Conclusion

All students express one and the same opinion that the Bulgarians are able to become actual partners of the other European countries because they have a potential: they are well-educated, they love learning, they have ambitions, and they are reliable persons. What they have to change with respect to the new realities is completely achievable although they need a stable modern governmental and social policy to motivate them. Many Bulgarians develop their potentials only in other countries where they can work in an effective environment. Their contributions there can be multiplied due to well operating financial and ethical rules and laws.

The most *common recommendation* of the students concerns the preservation of the Bulgarian identity. Bulgarian citizens should change the way of thinking in order to improve culture in various directions and to keep up with the European standards and values without disparaging the national values that have been preserved in Bulgaria for ages.

Horst Quante

Wir sind gut – wir wollen besser werden! Der ‚steinige‘ Weg zur Testierung

Erfahrungen mit der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung

Horst Quante, Direktor der Volkshochschule Schaumburg und Bundessprecher regionaler Volkshochschulen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, berichtete über die Entwicklung der Qualitätssicherung in den letzten 10 Jahren und den steinigen Weg seiner Einrichtung zur Qualitätstestierung.

Von den ersten ISO-Zertifizierungen deutscher Volkshochschulen im Jahr 1994, die stark in der beruflichen Bildung engagiert waren und sich dadurch einen Wettbewerbsvorteil versprachen, über neue Finanzierungsformen, die 1999 Gesetz wurden, ging die Entwicklung auch für deutsche Volkshochschulen in Richtung Qualitätssicherung und Zertifizierung. Im Jahr 2002 empfahl der Landesverband dann die Testierung nach LQW (Lernerorientierte Qualität in der Weiterbildung).

Ablauf der Zertifizierung nach LQW

Der Qualitätsentwicklungsprozess beginnt mit einer Bestandsaufnahme (Stärken/ Schwächen-Analyse). Darauf folgt partizipativ die Erstellung eines Leitbilds und die Definition gelungenen Lernens, die im Zentrum des Prozesses steht. Nach der Planung und Durchführung geeigneter Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität wird von der Einrichtung ein Selbstreport erstellt. Dieser wird von externen Expert/innen begutachtet und die Ergebnisse und Empfehlungen in einer Visitation und einem Abschlussworkshop validiert und an die Einrichtung rückgespiegelt. Leitlinien für den Prozess, Selbstreport und die Testierung sind elf Qualitätsbereiche: Leitbild, Bedarfserschließung, Schlüsselprozesse, Lehr-Lern-Prozess, Evaluation der Bildungsprozesse, Infrastruktur, Führung, Personal, Controlling, Kundenkommunikation, sowie als Abschluss der Testierung die Formulierung strategischer Entwicklungsziele.

Organisationsstruktur des Qualitätsentwicklungsprozesses

Für die Analyse, Maßnahmenplanung und -umsetzung und Erarbeitung des Selbstreports wurden für die einzelnen Qualitätsbereiche Qualitätszirkel eingesetzt, die von einem/r hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter/in beziehungsweise dem Volkshochschuldirektor (Qualitätsbereich Führung) oder dem Verwaltungsleiter (Qualitätsbereiche Controlling und Kundenkommunikation) geleitet wurden. Die Qualitätsbereichsverantwortlichen bilden gemeinsam die Volkshochschul-Konferenz, die über Qualitätsmaßnahmen entscheidet, Entwicklungsziele formuliert, die Endfassung des Selbstreports erstellt und am Abschlussworkshop teilnimmt. Der Volkshochschul-Konferenz zur Seite steht ein Volkshochschul-Beirat, der über den Qualitätsentwicklungsprozess informiert wird und beratende Funktion hat.

Dauer und Ablauf

Der Qualitätsprozess an der Volkshochschule Schaumburg dauerte insgesamt eineinhalb Jahre – von Juni 2002 (Information über die Notwendigkeit des Qualitätsentwicklungsprozesses) bis Dezember 2003 (Abschlussworkshop). Das erste halbe Jahr war hauptsächlich der Leitbilderstellung gewidmet, dann wurden im November 2002 Qualitätszirkel gebildet und die Arbeit an den einzelnen Qualitätsbereichen begonnen. Auf eine erste Selbstbewer-

tung folgten nach einer Zwischenbilanz Umsetzungsbeschlüsse für Qualitätsmaßnahmen, die von Februar bis September 2003 umgesetzt wurden. Im Herbst wurde dann der Selbstreport abgegeben, der sehr gut beurteilt wurde. Im Dezember 2003 war die Testierung erfolgreich abgeschlossen.

Ergebnisse und Maßnahmen

Für den Bereich der *Bedarfsanalyse* wurden vorhandene Verfahren aufgelistet und neu bewertet, ausgefallene und zusätzliche Veranstaltungen analysiert, die Anregungen von Teilnehmenden gesammelt sowie die Programme anderer Volkshochschulen analysiert.

Im Bereich *Evaluation* wurde ein einheitlicher Fragebogen eingeführt, ein Evaluationsplan erstellt, der Erhebungsrhythmus und die Auswertungsstrategie festgelegt, ein Beschwerdesystem sowie Telefoninterviews eingeführt.

Im Bereich *Lerninfrastruktur* wurden Verantwortlichkeiten für Medien festgelegt, alle vorhandenen Medien erfasst, ein übersichtliches Ausleihsystem für Medien sowie ein Prüfverfahren zur Funktionstüchtigkeit der Medien eingeführt und alle Unterrichtsräume mit (Sonder-)Ausstattung und Verwendungszweck erfasst.

Weiters wurden die zentralen Prozesse für das An- und Abmeldeverfahren und die Programmerstellung dokumentiert, eine Konferenzordnung erstellt und für alle Besprechungen Zuständigkeiten geregelt, Mitarbeiter/innengespräche (einmal jährlich) eingeführt und ein Organisationshandbuch mit allen internen Abläufen, Regelungen und Vorschriften verfasst.

Walter Schuster

Gender-Qualität

Walter Schuster ist Pädagogischer Assistent an der Volkshochschule Simmering in Wien (Österreich) und seit 1996 Projektleiter mehrerer Projekte zum Thema gendersensible Pädagogik in der Erwachsenenbildung. Für das Projekt „Geschlechtergerechte Erwachsenenbildungspädagogik“ wurde ihm gemeinsam mit seiner Kollegin Elisabeth Mayerhofer, 2003 der Ludo-Hartmann-Förderungspreis des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen verliehen. In seinem Beitrag stellte er dar, was Gender-Qualität in der Erwachsenenbildung bedeutet und analysierte auch das Verhältnis zwischen Gender Mainstreaming und Qualitätsentwicklung/-sicherung. Es kam zu einer angeregten Diskussion über geschlechtergerechten Sprachgebrauch in der Gruppe.

1. Begriffsklärung und kritische Betrachtung des Gender Mainstreaming Ansatzes

Geschlecht meint im Deutschen das biologische (sex) und das soziale Geschlecht (gender). Nach dem Konzept des „doing gender“ wird Geschlecht in der sozialen Interaktion ständig wiederhergestellt: Das heißt wir interpretieren und erfüllen Rollen, wir entsprechen oder widersprechen Rollenerwartungen, wir beteiligen uns daran, diese Rollen zu definieren, zu verändern und aufzubrechen.

Der Begriff des Gender Mainstreaming wurde als neues Konzept erstmals 1985 auf der UN-Weltfrauenkonferenz in Nairobi genannt und zehn Jahre später auf der Weltfrauenkonferenz in Beijing verankert. Demnach ist Gender Mainstreaming "die (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung grundsatzpolitischer Prozesse, mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in allen politischen Konzepten, auf allen Ebenen und in allen

Phasen durch alle normalerweise an politischen Entscheidungsprozessen beteiligten Akteur/innen einzubringen (Definition 1998).

Seit dem Vertrag von Amsterdam 1997 ist Gender Mainstreaming auch in der Europäischen Union verankert (Amsterdamer Vertrag 1997, Art. 2, Abs. 2). Danach muss jede Maßnahme, Verordnung, jedes Gesetz, das den Gender Mainstreaming-Vorgaben gerecht wird, der Veränderung der Gesellschaft in Richtung gleicher Rechte und Pflichten für beide Geschlechter sowie dem Machtausgleich zwischen Männern und Frauen dienen.

2. Stellenwert des Gender Mainstreaming Ansatz in der österreichischen Erwachsenenbildung im Allgemeinen und in den Volkshochschulen im Besonderen

1997 wurde in Österreich eine erste Umfrage zu gendersensiblen Unterricht durchgeführt, da war das Konzept noch weitgehend unbekannt. In einer neuerlichen Umfrage 2002 war Gender Mainstreaming besser verbreitet, nicht zuletzt aufgrund der Vorgaben des österreichischen Arbeitsmarktservice (AMS).

An den Volkshochschulen haben emanzipatorische Bestrebungen, die sich auch in konkreten Bildungsangeboten widerspiegeln, eine lange Tradition und finden sich auch in den aktuellen Kursprogrammen wieder. Auf der anderen Seite bedeutet ein Frauenanteil von 76% bei den Teilnehmer/innen nach der KEBÖ-Statistik noch lange nicht, dass gendersensibel unterrichtet wird oder dass die Institutionen Kriterien des Gender Mainstreaming entsprechen. In Wien zum Beispiel sind die Bemühungen sehr unterschiedlich und in hohem Ausmaß personenabhängig.

In den Bemühungen um Gender Mainstreaming ist Gendersensibilität eine Schlüsselqualifikation und Genderkompetenz ein Qualitätskriterium. Bedeutsam ist hier unter anderem ein geschlechtergerechter Sprachgebrauch. Gendersensibilität und -kompetenz müssen auf fünf Ebenen aufgebaut werden. Diese sind die Institution, die Weiterbildungsplanung und Ankündigung, der Unterricht, die Weiterbildung der Mitarbeiter/innen und Kursleiter/innen sowie der Kontakt und die Interaktion mit den Teilnehmer/innen und Kund/innen.

Auf institutioneller Ebene kommen die bekannten Voraussetzungen für erfolgreiche Umsetzung von Veränderungsvorhaben zum Tragen (Verantwortung der Führungsebene, Ressourcen, Einbeziehen aller Mitarbeiter/innengruppen, Prozessorientierung, Evaluierung). Wichtig ist auf der inhaltlichen Ebene, die Schulung des (Alltags-)bewusstseins aller Mitarbeiter/innen für die Genderperspektive und Gender Mainstreaming als Lernstrategie in den Prozess zu integrieren.

4. Pädagogische Ebene

Aspekte für geschlechtersensiblen/-gerechten Unterricht in der Erwachsenenbildung können sich beziehen auf Inhalte (Geschlechterdemokratie als Thema im Unterricht), Unterrichtssettings, Unterrichtsmaterialien, Sprache, geschlechterrelevante Aspekte jedes Unterrichtsthemas, Interaktion und Kommunikation, Teilnehmer/innensensibilisierung sowie Didaktik und Methoden. Der kulturelle, soziale, sozioökonomische, schichtspezifische Background der Teilnehmer/innen ist von dem/der Kursleiter/in zu berücksichtigen und in den Unterricht einzubeziehen. Geschlechtersensibler/-gerechter Unterricht ist prozessorientiert und bedeutet permanente Auseinandersetzung und Reflexion. Voraussetzung sind sensibilisierte, ausgebildete Kursleiter/innen und Planungsverantwortliche.

Welchen Beitrag kann Gender Mainstreaming zur Qualitätsentwicklung der Organisation sowie der Bildungsangebote leisten? In welcher Form berücksichtigen traditionelle Quali-

tätssicherungsinstrumente und Zertifizierungsverfahren Kriterien des Gender Mainstreamings?

Bei herkömmlichen Systemen wie ISO, EFQM, EduQua spielt Gender Mainstreaming keine Rolle und wird nicht als Qualitätskriterium umfassend bewertet, bei LQW wird Gender Mainstreaming zwar auch nicht berücksichtigt, es besteht aber die Möglichkeit der Erweiterung. Kritisch betrachtet muss die starke Generalisierung und Normierung in den genannten Verfahren gesehen werden, da Verschiedenheit und Vielfältigkeit und nicht „Vergleichbarkeit“ wichtige Qualitätsindikatoren des Gender Mainstreaming sind.

Auf der anderen Seite kann Gender Mainstreaming einen sehr hohen Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung leisten. Gender Mainstreaming kann die Lehr- und Lernqualität erhöhen, durch gezielte Abstimmung des Unterrichts auf Lernbedürfnisse von Frauen und Männern (zum Beispiel Identifikationsmöglichkeiten) kommt es zu einem größeren Lernerfolg bei beiden Geschlechtern, neben fachlicher Qualifikation sind auch soziales Lernen und Kommunikationsfähigkeit relevante Größen. Gender Mainstreaming schafft zudem Transparenz, bringt strategische Vorteile und eine bessere Ausnutzung der Ressourcen der Mitarbeiter/innen und Kursleiter/innen, erhöht die Kund/innenzufriedenheit und schafft erhöhte Produktivität bei komplexen Aufgabenstellungen. Insgesamt kann Gender Mainstreaming neben der Förderung der pädagogischen Qualität und der Geschlechterdemokratie auch einen wirtschaftlichen Vorteil mit sich bringen.

Ziele von Gender Mainstreaming

Ziele von Gender Mainstreaming sind die Förderung der Geschlechterdemokratie, der Aufbruch der Rollenzuschreibungen (der zu allererst Verunsicherung hervorruft), bewusste Geschlechterbilder statt unreflektierter Rollenzuschreibung/-tradierung/-fixierung sowie die Erweiterung von Handlungsspielräumen und emotionalem Erleben. Um mit Veronika Merz zu sprechen: „Genderkompetenz ist vor allem eine Schlüsselqualifikation für eine bessere Lebensqualität, für authentischeres, selbstbestimmteres Leben – für Männer und Frauen.“ (Veronika Merz, 2001)

Wolfgang und Helga Klier

Die Weiterentwicklung der Erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation zu einem umfassenden Qualifikationssystem

Helga und Wolfgang Klier knüpfen in ihrem Referat an ihren Vortrag von den 45. „Salzburger Gesprächen“ im Jahr 2002 an. Damals hatten sie den aus sechs Modulen bestehenden Lehrgang zur „Erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation von Kursleitenden in der Weiterbildung“ (GQ) präsentiert. Dieses Mal stellen sie die Projektentwicklung der beiden vergangenen Jahre dar. Dabei machen sie deutlich, dass die Weiterentwicklung des Projekts unter verschiedenen Aspekten erfolgt ist:

1. Qualitätsentwicklung

Das Lehrgangs-Curriculum und die eingesetzten Unterrichtsmaterialien wurden und werden auf Basis eines differenzierten Systems von Rückmeldungen aus den durchgeführten Lehrgängen evaluiert und optimiert. Weiterbildungseinrichtungen, die das Material einsetzen und entsprechende Fortbildungslehrgänge für ihre Kursleitenden anbieten, können davon ausgehen, dass es sich um ein ausgereiftes und praxiserprobtes Qualifikationssystem handelt, das auf der einen Seite einen einheitlichen erwachsenenpädagogischen Standard

garantiert, sich auf der anderen Seite aber auch als ausgesprochen flexibel erwiesen hat: Es ist anpassungsfähig sowohl im Hinblick auf die Größe und Struktur der jeweiligen Weiterbildungsinstitution als auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Persönlichkeiten der Trainer/innen und Teilnehmer/innen und im Hinblick auf verschiedene Konstellationen und Situationen im Unterricht. Für die Weiterbildungseinrichtungen ist die „Erwachsenenpädagogische Grundqualifikation“ auf diese Weise zu einem Grundstein für den Qualitätsanspruch ihres Weiterbildungsangebots geworden, für die Kursleitenden ein vorzeigbarer Nachweis ihrer Kompetenz.

2. Wachsende Verbreitung und verstärkte Nachfrage

Der ursprünglich nur für neue Kursleiter/innen an Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen konzipierte Qualifizierungslehrgang verbreitete sich schon sehr bald weit über diese personellen und geografischen Grenzen hinaus. Zunehmend interessierten sich auch Kursleiter/innen von Weiterbildungseinrichtungen anderer Träger (zum Beispiel der Kirchen, der Gewerkschaften, des Deutschen Roten Kreuzes...) für eine Teilnahme am Lehrgang. Sogar Lehrpersonal von Hochschulen und Universitäten ist in wachsender Zahl unter den Teilnehmer/innen zu finden. Zugleich wächst das Interesse bei anderen Weiterbildungsträger/innen und in anderen Bundesländern an einer Übernahme des Konzepts. Vermittelt durch die „Salzburger Gespräche“ wurde die „Erwachsenenpädagogische Grundqualifikation“ über die nationalen Grenzen hinaus bekannt. Inzwischen gibt es Kontakte und erste Kooperationsansätze mit dem deutschsprachigen Ausland (Österreich/Schweiz), aber auch mit anderen europäischen Ländern (Großbritannien, Dänemark, Russland...). Ziel einer solchen internationalen Zusammenarbeit auf europäischer Ebene könnte es sein, durch Erfahrungsaustausch voneinander zu lernen, die vorhandenen Aus- und Weiterbildungsgänge untereinander abzugleichen und mit der Zeit zu einer gegenseitigen Anerkennung bereits durchlaufener Ausbildungen und erworbener Qualifikationen zu kommen (europäisches Portfolio).

3. Die inhaltliche Erweiterung des Konzepts: Die Aufbau- und Zusatzmodule

Von Anfang an war das Lehrgangskonzept darauf angelegt, die fächerübergreifende „Erwachsenenpädagogische Grundqualifikation“ – als Antwort auf bestimmte wissenschaftliche Entwicklungen und/oder gesellschaftliche Problemstellungen – durch *Aufbau- und Zusatzmodule* inhaltlich und thematisch zu erweitern. Bei den *Aufbaumodulen* handelt es sich um fach- beziehungsweise um fachbereichsbezogene Erweiterungen und Vertiefungen der „Erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation“, die erforderlich sind, weil die verschiedenen Fächer neben den übergreifenden Gemeinsamkeiten spezifische Charakteristika (zum Beispiel die Technikabhängigkeit der Kurse im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung) aufweisen, die einer besonderen Kursleiter/innenschulung und -fortbildung bedürfen. Bei den *Zusatzmodulen* geht es demgegenüber um eine fachübergreifende Ergänzung und Erweiterung der Kompetenzen von Kursleitenden, die über die in der Grundqualifikation vermittelten Qualifikationen hinausgeht. Thematische Beispiele für solche Zusatzqualifikationen sind „Selbstorganisation/Zeitmanagement für Kursleitende“ oder „Rhetorik/Wirksam vortragen“.

Inzwischen liegen – in der Reihenfolge ihres Entstehens – folgende Aufbau- und Zusatzmodule vor:

- Fachdidaktische Qualifikation für EDV-Kursleitende
- Gesundheitsbildung
- Alphabetisierung an Volkshochschulen
- Konfliktmanagement und soziale Kompetenz

– KulturWEGE

Alle Aufbau- und Zusatzmodule sind so gestaltet, dass durchgängig die „*Philosophie*“ und die *methodisch-didaktische Konzeption* (gegenseitige Achtung, kollegiale Zusammenarbeit, kontinuierlicher Wechsel von darbietenden und aktivierenden Methoden, hoher Anteil an Kleingruppenarbeit, Reflexionsphasen, Rückmeldung und Evaluation, Transfer in die Praxis) der „Erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation“ zur Anwendung kommen. Der Zeitrahmen umfasst in der Regel 14 Unterrichtseinheiten je Modul.

Helga und Wolfgang Klier schließen ihren Vortrag mit drei zukunftsbezogenen Fragen beziehungsweise „Gedankenspielen“:

- Wenn es ein solch elaboriertes Qualifikationssystem für Erwachsenenbildner/innen schon gibt, was hält uns davon ab, es verbindlich zu machen – auf Länderebene, auf nationaler Ebene und warum – auf lange Sicht nicht auch auf europäischer Ebene ? Warum sollte man nicht verlangen können, dass jeder Kursleiter und jede Kursleiterin in der Erwachsenenbildung innerhalb der ersten drei Jahre seiner/ihrer Tätigkeit ein entsprechendes Zertifikat erwirbt?
- Qualitätssicherung ist kein einmaliges Ereignis, sondern ein kontinuierlicher Prozess. Einmal erworbene Qualifikationen sollten deshalb regelmäßig aufgefrischt, ergänzt und erweitert werden. Das geschieht natürlich auch in der praktischen Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten. *Systematische Auffrischungen* der Kursleiter/innen-Qualifikation beziehungsweise weiterführende Schulungen in periodischen Abständen – zum Beispiel im Abstand von zwei bis fünf Jahren – sind dennoch unverzichtbar.
- Bereits seit einiger Zeit nimmt der Gedanke eines *europäischen Portfolio* zur Erwachsenenpädagogischen Qualifikation immer konkretere Gestalt an: Das heißt es könnte ein europaweit länderübergreifender Qualifikationsnachweis entstehen, in den anerkannte Kompetenzen, wo auch immer sie erworben wurden, eingetragen werden und der zugleich Eintrittskarte für weiterführende Lernprozesse oder für berufliche Laufbahnen sein kann.

Volker Otto

Erwachsenenbildung als Beruf und Profession – Anmerkungen zur Verberuflichung der Erwachsenenbildung, um für die Weiterbildung das Richtige richtig zu tun

In seinem Beitrag beschäftigte sich *Volker Otto*, langjähriger Direktor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und Honorarprofessor an der Universität Leipzig, mit der Entwicklung des Berufs des/r Erwachsenenbildners/in, stellte die Konsequenzen dar und formulierte zusammenfassende und zugleich provozierende Thesen zur Professionalität erwachsenenpädagogischen Handelns und seiner Voraussetzungen in der Gegenwart.

Unbestimmtheit des Berufsprofils

Einleitend wurde die Unbestimmtheit des Profils von Erwachsenenbildung als Beruf und sein diffuses Erscheinungsbild festgestellt: Die Tätigkeiten sind – zumindest im Vergleich zu tradierten Berufsbildern – nicht eindeutig beschrieben, die typischen Arbeitsplätze von Vielfalt gekennzeichnet, Aufgaben und Funktionen der Erwachsenenbildner/in mehrdeutig. Ihre Zukunftsaussichten sind vage, weil auch die Notwendigkeit ihres Einsatzes von Faktoren bestimmt wird, die wenig eindeutig beschrieben werden können.

Historische Entwicklung

In der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung ist stets der personale Bezug betont worden. Lehren und Lernen, die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Information und Beratung waren (und sind) auf Personen gerichtet. Schon Comenius forderte „wahre Lehrer/innen des Ganzen“, sie müssten alle „Aufgaben und Ziele ihres Berufes kennen, alle Mittel, die dazu nötig sind und den ganzen Reichtum der Methode“ (Comenius, Pampaedia). Indem die Erwachsenenbildung als Aufklärung verstanden wurde, Bildung für alle beanspruchte und zum gemeinsamen Handeln aufrief, ebnete sie zugleich die Voraussetzungen dafür, zum Focus beruflichen Handelns zu geraten. Diese Entwicklung wurde als Weg in verschiedenen Stufen beschrieben, die in die „realistische Wende“ der Erwachsenenbildung in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts mündete.

Klärung der Begrifflichkeiten von Erwachsenenbildung als Beruf und Profession

Eine hauptberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung ist vergleichsweise jung und hat ihre Wurzeln in verschiedenen Phasen, deren Entwicklungstendenzen die Erwachsenenbildung im ausgehenden 19. und im 20. Jahrhundert bestimmten: An die Zeit der Einzelpersonlichkeiten schloss sich eine Phase der Nebenberuflichkeit an, in der Erwachsenenbildung von Lehrer/innen und Pfarrern, Hochschullehrer/innen und Beamten/innen neben- und ehrenamtlich gestaltet wurde und erst nach dem Zweiten Weltkrieg und der „realistischen Wende“ entwickelte sich Erwachsenenbildung zum Hauptberuf. Eine Phase der personalen Differenzierung in unterschiedliche Berufspositionen schloss sich an, bevor sie in der Gegenwart mit wechselnden Anforderungen und Entwicklungen – geprägt durch neue Technologien und neue Medien, aber auch ein verändertes Verständnis von Erwachsenenbildung – konfrontiert und als Phase ständiger Weiterbildung und lebenslangen Lernens verstanden wird. Erwachsenenbildung als Beruf und Profession bezeichnet heute alle Tätigkeiten des/r Erwachsenenbildners/in, die in einem Berufsbild subsumiert, von einer wachsenden Zahl von hauptberuflich Tätigen ausgeübt, an Qualifikationsmerkmale gebunden und mit Qualifizierungsanforderungen verknüpft sind. Für eine Anerkennung als Profession ist eine entsprechend spezialisierte Ausbildung, die Ausrichtung auf die Gemeinschaft oder der Dienst an der Klientel und die Autonomie der Kontrolle über die eigene Tätigkeit zu gewährleisten. Professionalisierung ist ein Prozess, der als Verberuflichung in Zusammenhang mit dem differenzierten Umgang mit interdisziplinärem Wissen in einem bestimmten Praxisfeld verstanden wird.

Erwachsenenpädagogisches Handeln in der Gegenwart

Dabei wurde auf die Frage der Befähigungen und der Kompetenzen sowie des Qualifikationsprofils des/r Erwachsenenbildners/in heute eingegangen und für den/die Erwachsenenbildner/in fachliche, erwachsenendidaktische, gesellschaftlich-kommunikative und organisatorisch-administrative Kompetenzen gefordert. Resümierend wurde festgestellt, dass sich heute weniger denn je Berufspositionen in der Erwachsenenbildung eindeutig beschreiben lassen, weil typische Tätigkeiten und Arbeitsplätze durch neue technologische Entwicklungen und rasch wechselnde Eignungsprofile verändert werden, die auch durch die Anforderungen der Mobilität und wechselnder Vermittlungsfähigkeiten erschwert werden. Situatives Regelwissen auf den Einzelfall zu übertragen, technische Problemlösungen mit analytischem Deutungswissen zu verbinden, fachliche Kompetenzen mit Sozialverhalten in Einklang zu bringen, Dienstleistungen an der Frage der objektiven Bedarfe und der individuellen Bedürfnisse zu orientieren, erschweren die Entwicklung. Heute veranlasst die Frage des Professionswissens und des Lernens in komplexen Kontexten zum Nachdenken über neue Lehr- und Lernkulturen, über Fragen der Perspektiven von Organisations- und

Lernberatung und über die Lösung von Managementproblemen. An die Stelle der Profession tritt auch der Begriff der „Berufskultur“. Er muss in Beziehung gesetzt werden zu den Kategorien, die für die Erwachsenenbildung als Beruf generell gelten. Zu ihnen gehören Effizienz, Qualität, Mobilität, Kompetenz und Zukunftsfähigkeit – um nur einige zu nennen.

Einige Thesen sollen abschließend die Diskussion befördern:

1. Erwachsenenbildung als Beruf ist Voraussetzung für erwachsenenpädagogisches Handeln auf Dauer. Ohne die Verberuflichung der Erwachsenenbildung mit dem Kennzeichen der Hauptberuflichkeit kann sie einen umfassenden Bildungsauftrag nicht erfüllen.
2. Erwachsenenbildung verlangt professionelles Handeln und professionelle Kompetenz. Ohne Kompetenz-Kompetenz kann sie sich auch nicht als Beruf konstituieren.
3. Erwachsenenbildung als Beruf setzt eine spezialisierte Ausbildung voraus, muss sich an der Gemeinschaft ebenso orientieren wie an ihrer Klientel und sie bedarf der Kontrolle der eigenen Berufstätigkeit, wenn „das Richtige richtig“ getan werden soll.
4. Erwachsenenbildung als Beruf verlangt die Bündelung unterschiedlicher Befähigungen und Kompetenzen, die erprobt werden können sowie vernetzt werden und übertragbar sein müssen.
5. Erwachsenenbildung als Beruf fordert Kontrolle der Leistung, Überprüfung der Standards und Management der Qualität von Inhalt, Zielen und Methoden.
6. Erwachsenenbildung als Beruf zwingt zur ständigen Fortbildung, die auch der Veralterung des Wissens, der Entwicklung neuer Medien und Methoden und den Veränderungen der Klientel, an die sich Erwachsenenbildung wendet, Rechnung trägt.

Der Beitrag Volker Ottos ist in einer ausführlichen Fassung in der ÖVH (Die Österreichische Volkshochschule. Magazin der Erwachsenenbildung) Nr. 214, Dezember 2004, S. 34 f erschienen.

Arne Haselbach

Prioritäten der Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung Zum Lernen von Erwachsenen in Gruppen - Was heisst hier Professionalität?

Arne Haselbach, Direktor der Volkshochschule Brigittenau in Wien, befasste sich in seinem Beitrag mit der Professionalisierung in der Lehr/Lernsituation, die für ihn den – in vielen einschlägigen Diskussionen stark vernachlässigten – Kernbereich der Aktivitäten in der Erwachsenenbildung darstellt.

1. Falsche Prioritäten für die Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung

Die Diskussion über "Professionalisierung der Erwachsenenbildung" dreht sich derzeit überwiegend um Organisationsabläufe in Verwaltung und Planung in den Institutionen der Erwachsenenbildung und darum, wie diese verbessert, gemessen, standardisiert und dokumentiert werden können. Eine Diskussion über Professionalität, die sich fast ausschließlich mit diesen unterstützenden organisatorischen Maßnahmen befasst, in der der Kernbereich der Tätigkeiten zur Erreichung der Zielsetzung der Erwachsenenbildung kaum vorkommt, verfehlt ihr Thema.

2. Die Förderung des Lernens Erwachsener muss höchste Priorität in der Qualitätsentwicklung erhalten

Das Ziel der Erwachsenenbildung ist das Lernen Erwachsener, genauer die Entwicklung zusätzlicher Fertigkeiten und zusätzlichen Wissens durch Einzelne - aufbauend auf dem, was diese jeweiligen einzelnen mitbringen. Geht man vom Lernen Erwachsener aus, stellt sich die Frage: Was folgt daraus für eine Lernförderung, die 'professionell' sein will?

3. Was wissen wir heute über Lernen?

Dazu müssen zuerst unsere Vorstellungen von „Lernen“ und „Wissen“ revidiert und auf den gegenwärtigen Stand der einschlägigen Wissenschaften gebracht werden:

Ein etwas anderes Bild von Lernen

- Lernen findet in den Teilnehmer/innen statt. Lernende sind einzigartige Individuen, jede/r ist anders. Alle Lernenden haben ihre je einmalige, unverwechselbare individuelle Lerngeschichte.
- Unterricht ist nicht Lernen. Auch die Lerntätigkeiten der Lernenden sind nicht die Lernvorgänge.
- Die Prozesse, die zum Lernen führen, sind Interaktionen mit anderen Menschen, mit der Umwelt und in den Lernenden selbst. Lernen findet ununterbrochen statt. Man lernt nicht nur Neues. Man lernt nicht nur „das Richtige“. Lernen ist kein bewusster Vorgang.

Ein etwas anderes Bild von Wissen

- Wissen besteht nicht aus Gegenständen, auch nicht aus einzelnen isolierten Stücken.
- Wissen entsteht in Interaktionen zwischen früheren und gegenwärtigen Erfahrungen des Individuums und wird auch nur so verfügbar. Wissen muss daher prozesshaft gedacht werden.
- Von verschiedenen Menschen gelerntes Wissen kann daher nicht 'dasselbe' Wissen sein. Wissen ist nicht übertragbar, muss in jedem Menschen neu entwickelt werden.
- Was wir für Hierarchien im Wissen halten sind Zuordnungen und Gruppierungen – im Gehirn gibt es keine Hierarchien.

Grundgegebenheiten, die Basis von Denken, Lernen und Handeln sind:

1. Prozesshaftigkeit ist Grundmodus allen Lebens und allen Seins.
2. Vielheit und Interaktion: Alles ist zusammengesetzt. Was davon einbezogen wird, ändert sich von Mal zu Mal. Es gibt keine geschlossenen Systeme. Es gibt kein Leben ohne Aufnehmen und Abgeben.
3. Einmaligkeit und Einzigartigkeit: Nichts kann sich im Leben in genau derselben Weise wiederholen. Jeder Denk- und Lernvorgang ist einmalig.
4. Kalibrieren: Handeln, Denken und Lernen sind keine linearen Prozesse. Alle höheren Lebewesen passen sich ununterbrochen an ihre Umwelten an – bewusst oder nicht-bewusst. Dabei geht es um Näherungswerte, nicht um genaues Passen.
5. Pluriangulieren: Wir ergänzen das, was unseren Sinnen nicht zugänglich ist beziehungsweise das, was wir nicht wissen, mit Hilfe dessen, was von dem aus, was im Gehirn gerade abläuft, zugänglich ist.
6. Figurationen: Die Ergebnisse sozialer Interaktionsprozesse sind nicht vorausplanbar – selbst dann nicht, wenn jede/r daran Beteiligte die eigenen Handlungen vorausgeplant hat (siehe Wiener Denk-Werkstatt (http://www.vienna-thinktank.at/coordinator_e.htm))

4. Lernen von Erwachsenen in Gruppen

Der überwiegende Teil des Lernens in den Institutionen der Erwachsenenbildung findet in Gruppen statt, in Kursen, Seminaren et cetera. Daher muss das Lernen von Erwachsenen in Gruppen im Zentrum der Bemühungen um eine weitere Steigerung der Qualität der Erwachsenenbildung stehen.

Wie stellt sich die Ausgangslage in Übereinstimmung mit dem bisher Gesagten dar?

- Jede/r Lernende hat eine andere Lerngeschichte, kalibriert und plurianguliert daher anders als alle anderen.
- Jede Unterrichtssituation ist eine Figuration. Ihr Ergebnis – und ihre vielen Zwischenphasen – sind daher nicht vorausplan- und vorausbestimmbar.

Daraus folgt unter anderem:

- Lernziele müssen relativ unbestimmt sein. Sie können nur Orientierungen, jedoch keine Festvorgaben sein.
- Die Unterrichtsplanung durch die Kursleiter/innen kann keine festgelegte sein, an die sie sich unter allen Umständen halten müssen. Sie muss offen sein, wie die Lernsituation.

Professionalität zeigt sich in solchen Situationen

- in der Vielfalt und Qualität der im „Bauchladen“ der Kursleiter/innen abrufbaren kleinen und kleinsten Angebotsmodule, sodass sich darunter immer geeignete befinden, die in der jeweiligen Anschlusssituation angeboten werden können und die eine konstruktive Weiterführung der Lernprozesse ermöglichen;
- im Einsatz solcher Module in einer Weise, die gleichzeitig mehreren unter den Teilnehmer/innen ein Weiterbauen am bereits Vorhandenen ermöglicht;
- im kalibrierenden Erfassen, wer unter den Teilnehmer/innen die beabsichtigten Lernschritte bereits vollzogen hat, wer sie anders oder nicht vollzogen hat, und im Anbieten geeigneter zusätzlicher Kleinmodule, um in letzteren die erforderlichen Lernprozesse herbeizuführen.

Professionalität der Institutionen der Erwachsenenbildung besteht dann vor allem auch darin,

- sich – abweichend von den gegenwärtigen Trends – eben keine Standardisierung der Lernziele, der Stundenplanung und der Abläufe aufzwingen zu lassen;
- eine Weiterbildung für Kursleiter/innen zu entwickeln und anzubieten, die nicht auf standardisierte, geschlossene Lernprogramme setzt, sondern auf einer Vielfalt von Modulen beruht, die je nach Situation zur Lernzielerreichung eingesetzt werden können;
- in der Anregung von und Beteiligung an Forschung über Prozesse des Kalibrierens und Pluriangulierens in Wahrnehmung, Denken und Lernen sowie darüber, wie die Fertigkeiten des Kalibrierens und Pluriangulierens der Kursleiter/innen gefördert werden können.

Nina Litvinova

Evaluierung der Effektivität und Effizienz der Woche der Erwachsenenbildung in Russland

Efficacy and efficiency of the Adult Learners' Week in Russia

Nina Litvinova, director of the House of Europe in St. Petersburg (Russia) and national co-ordinator of the Adult Learners' Week in Russia evaluated the experiences and outcomes of this yearly event.

The Adult Learners' Week was initiated by the House of Europe in St. Petersburg. Its aims are to promote adult education throughout the Russian territories and regions and exchange and integrate domestic and foreign expertise and experiences. Up to now, the event has taken place five times, since 2001 on a yearly basis.

The Adult Learners' Week is organised in the form of a "Mobile International Institute", that is a group of experts travelling in a train or another means of public transport and visiting various regions according to a schedule. At every stop, events take place at regional level in co-operation with the Mobile International Institute. Local adult education organisations present themselves and there is opportunity for exchange and discussion. This form was deemed necessary in order to reach and integrate different regions in a time, when social and economic crisis make contacts between the regions difficult to organise.

The Adult Learners' Week has managed to address and integrate different types of organisations providing adult education in Russia. There exists a well-established society "Znanie" ("knowledge") with a great number of branches all over Russia but limited customer range. Additionally, there are organisations which appeared in the perestroika time, different from the society "Znanie", and one can count more than 10 thousand public organisations working in the system of education. Moreover, museums and libraries also became involved from the start.

During the first Adult Learners' Week, the Mobile International Institute went by train and made stops in 15 towns in Russia: St. Petersburg, Veliki Novgorod, Moscow, Vladimir, Suzdal, Kirov (Viatka), Nizhni Novgorod, Ekaterinburg, Amensk-Uralsky, Krasnoyarsk, Irkutsk, Khabarovsk, Vladivostok. In some cases public organisations were the main organisers to prepare the reception of the Mobile International Institute, for example, the Ural Women Association in Ekaterinburg. Public organisations which met the expert group on their way showed new ways of working with adults. House of Europe in St. Petersburg, for instance, established the first Folk High School in Russia and this experience was spread to other towns. In Veliki Novgorod such organisations were the "Women's Parliament", the "Pedagogic League" and "Intellect" in Irkutsk, the "Association of Collective Methods of Teaching" in Krasnoyarsk, etcetera. The first Adult Learners' Week acquainted many people of different regions of Russia with life-long education, helped develop social partnership in the field of adult education, established regular working contacts among professionals working in adult education and established the Council on Adult Education under the Ministry of Education. As "weak points" in Russian adult education were identified: the insufficient legal basis for the development of formal and informal adult education, the dominance of lectures as method of teaching adults, an absence of special training for teachers of adults, shortage of training programmes which would match the interests of some special population groups (women, invalids, immigrants, elderly people, imprisoned, etcetera) and a deficiency of scientifically developed systems of adult education which would take into account the peculiarities of cultural and social environment.

In the following Adult Learners' Weeks the mean of transport changed as well as the topics. Also, further regions were included. During the second week (2001) a ship went from

Nizhni Novgorod to Astrakhan, including Bashkirkostan and the Novgorod and Astrakhan regions into the activities. As a result of the second week, the Russian Academy of Adult Education was founded and co-operation with the UNESCO Institute in Hamburg established.

Since the third Adult Learners' Week which was devoted to the Russian Ukrainian project both regional events and international exchange are being emphasised. During the third week activities were realised in several stages and took place on a regional level. In some regions, events were supported by colleagues from Germany, in others actions took place in the form of week events.

The fourth week was dedicated to "Adult education – Global Dialogue" and a conference was held in St. Petersburg which focused on social-economic and juridical problems in adult education, leadership, andragogical matters and cultural and philosophical aspects of adult education. The fourth week showed that institutionalisation and new structures were needed in Russia, learning regions should be developed and professionals trained, all of which was (and is) hampered through the absence of both legislation and public financial support of adult education.

The fifth week centred on the Russian - Kazakhstan Project thus integrating Kazakhstan into the promotion activities for adult learning. The sixth week will be held in 2005, following the Russian model in the form of an International Mobile Institute, in cities and villages of "Europe Educational Institutes". The Bus will have a special schedule and stop in seven countries: Russia, Finland, Sweden, Norway, Denmark, Germany, and Poland. Non Governmental Organisations in the area of adult education, regional administrations and all people who are interested are invited to participate in the project. A special invitation also went to the participants of the Salzburg Talks.

Pavle Budinčević

Lernende Organisation und Qualitätsmanagement an der Offenen Universität Subotica

Learning Organisation and Quality Management at the Open University Subotica

Pavle Budinčević, Chairman of the Executive Board of the Open University Subotica (Serbia and Montenegro) presented the dramatic changes in the adult education sector in former Yugoslavia and the new developments at his institution.

In March 2003, the Open University Subotica (OUS) celebrated its 50th anniversary, 50 years of work in the field of adult education. In 1992 the crucial transformation took place when this institution was transformed from public institution into a non-profit Ltd (GmbH) company that has broadened its scope of activities into culture (Open University Subotica is executive producer of the International Film Festival Palić), organic food production, civil education and business consulting. The Open University Subotica was the first institution in FR Yugoslavia (now Serbia and Montenegro) from the field of Adult Education that dared to enter the transition and take a step into the market race.

Transition and current programmes

Transition took place in several forms: *status* (from public into LTD enterprise); *programme* (introducing new fields of activities, already mentioned culture, civil education and organic food production); *organisation* (from bureaucratic into project organisation) and staff (attraction of young and enthusiastic experts).

Today, in the field of Adult Education, the Open University Subotica deals with *primary education* (Primary School for Adult Education), *vocational education and training* (VET, around 100 different courses in diverse fields), *guidance* in Adult Education (the first and only guidance centre in adult education in whole Serbia and Montenegro has been operating at the Open University Subotica as of December 8th, 2003), *civil education* (education for democracy, human rights, etcetera), *business education* (education for managers of local companies), *education in organic food production*.

Legislation

Unfortunately there's no law on Adult Education in Serbia (Montenegro has one). To make the situation worse, Adult Education is not even mentioned in the General Law on Education.

Becoming a Learning Organisation

So, when the system does not care about you, what can you do? You have to make your own system! The only way for the Open University Subotica to survive in the described circumstances is to become a Learning Organisation. We have to educate and further develop our permanent staff (45 employees) and externals (around 150 people engaged on a regular basis during the year), equip them with the need for "life-wide" (venturing into different areas and topics of education) and lifelong learning; we have to invest in constant innovation of knowledge through exchange with foreign partners (yearly more than 200 foreign experts come to the Open University Subotica); permanent staff have to go on study visits abroad for at least 7 days per year (Hungary, Austria, Slovenia, Netherlands, Germany, Italy, etcetera). The situation is that in a fast changing environment we have to change even faster.

What resources (i.e. institutions that provide education and expertise in Adult Education) do we use during this process? We use external resources from Serbia and Montenegro (Adult Education Society, Belgrade); external resources from abroad (for example, Slovenian Institute for Adult Education, Ljubljana) and internal resources of the Open University Subotica (our permanent and external staff).

Current example of quality development

15 members of the permanent staff who deal with people, that is clients of Open University Subotica, undergo an intensive training in applied, everyday psychology. It's a six week programme in the form of workshops, the moderator is an external lecturer and the main aim is to improve non-verbal communication skills, increase flexibility, strengthen the team spirit and thus improve business performance. In practice, every teacher and employee of Open University Subotica has to know how to use a personal computer and speak English. We encourage our staff to learn a second foreign language (free of charge) and Hungarian language (a language which is spoken by 40% of the citizens of Subotica). In order to check the level of knowledge and skills we do periodical test.

Guidance Centre in Adult Education

One of the newer activities of Open University Subotica is guidance in adult education. Although our staff performed guidance, counselling and advising during their everyday activities it's only since December 8th 2003 that we officially have a Guidance Centre in Adult Education. It's a result of a joint project with the Slovenian Institute for Adult Education (SIAE) and two Folk High Schools from Romania (Bocsa and Targu Mures) under the framework of the Stability Pact for South-Eastern Europe and with financial support by the EBIS project of IIZ-DVV.

The main purpose of the Guidance Centre in Adult Education is to provide information, guidance and assistance for adults before the process of learning, during the process and after the learning. Three educated counsellors offer this service free of charge in three possible ways: face to face, via telephone and via e-mail. Before opening the Centre we had to establish a Local Guidance Network consisting of all the relevant providers in Adult Education as well as of all the important decision making instances (Municipality, Provincial government, District Office, Employment Agency, Centre for Social Work, Chamber of Commerce). Today we have more than twenty professional and strategic partners that make this Local Guidance Network. The next step is to disseminate this concept all over Serbia and Montenegro. One of the preconditions for the successful operation of the Guidance Centre is an updated data base. Professional and strategic partners have access to the data base and they have the duty to update the data continuously. At the time, we have more than 100 different programmes and more than 30 providers in the data base.

During the first six months of the Centre's operations we had 441 contacts, with around 70% of telephone contacts and the rest were face-to-face counselling. It's interesting that we didn't receive any e-mails. Around 62% of our clients were female, 31% younger than 25 (18% between 26 and 35, 23% between 36 and 45, 19% between 46 and 55, 9% more than 56 – youngest client 17, oldest 73), 61% were unemployed. The service that was mostly asked for is to give an overview of providers and their offer of educational programmes (mostly computer courses and vocations that offer quick employment – hair dresser, cosmetician, masseur, cook, etcetera).

As a conclusion to this presentation it must be emphasised that managers of adult education institutions have to be prepared and aware of the possibility that the situation in the market will be tougher and tougher each year, that the support from governments will be weaker and weaker each year and therefore we have to be stronger and stronger (read: more flexible) each year. Because, *no one can move your cheese*.

Amos Avny

Herausforderungen an die Erwachsenenbildung in der erweiterten EU Right and Wrong in Teaching Adults – New Demands from a Professional Educator

Amos Avny, Director and Lecturer at Omnidev International (Israel), presented ideas and arguments on "Doing the Right Thing in the Right Way" from a macro-level perspective.

General Remarks

Before discussing the subject matter as outlined in the Talks' brochure, *Amos Avny* made two general remarks:

- A post-modern view makes it difficult to accept the “one right thing or one right way” assumption, because it represents the rigid approach of traditional modernism which teaches that the world is logically organised and rationally functioning. In today’s 21st century approach, the influence of the post-modern thinking is growing, which promotes the appreciation of chaos, recognises the legitimacy of irrationality, ambiguity and distinctiveness and looks for new ways of understanding the world. The pluralistic liberal democratic state incorporates within itself many phenomena that indicate that one rational solution does not work. One can see that in practice several options exist and many ways are opened for exploring any given issue or process.
- The second remark refers to the mix-up between quantitative and qualitative measures. The Talks’ organisers pose the question: “How much efficacy and efficiency are required in order to meet the demand of the future?” These two terms are used mostly for quantitative assessments and, therefore, it is doubtful whether they are useful for evaluating adult education. Usually, efficacy and efficiency are tools of quantitative analysis, they lead to the study of input/output-relationships, or, in other words, cost/benefit-analysis. But, adult education issues are mostly qualitative and measuring them with quantitative methods provides poor results.

Evaluating Educational Activities and Institutions

Evaluating social activities like education, health, and welfare is very complex. It is even more complicated to assess educational initiatives. Evaluating teachers and professors is an issue that many public and private universities try to exercise with no spectacular success. The main obstacles spring from the complexity of selecting criteria, choosing measures and defining success or failure. Most reputable universities have a promotion system for younger professors based on the amount of academic publications, but not on teaching capacity.

When the evaluation of educational systems is required, the proper way to do it is by measuring its efficacy and quality and its students’ achievements. Due to the time limit *Amos Avny* did not conduct a thorough analysis of the particular methods for evaluating education but remained on the general level and looked on it through the policy-maker’s lens.

From this point of view one can argue that evaluation of education initiatives should start with assessing the outcomes. Only after the benefit was determined should the cost/benefit- or the efficiency-analysis be carried out. This move of emphasis from measuring inputs to evaluating outputs or results resembles to what occurs in the business world. In the free market economy, the value or the price of goods or services is determined by demand and supply and not by their production costs. Thus, future demand for education services will determine their volume, their level and their nature. But these services will be demanded only if they will be of high quality and will satisfy customers’ needs.

So it becomes evident that in adult education like in economic enterprises, the decision-making power moves from the institutions and the service providers to the customers, that is the consumers and the students. This change in the former equilibrium forces (and will continuously force) schools and institutions to reorganise their services and renew their programmes. The meaning of such a change to adult education institutes is obvious, the learners and the students are going to be the ones who will evaluate the institutions and the programmes. Institutions and programmes that will catch the attention of the potential students and appeal to their wishes will survive and prosper while the others will limp behind.

The permanent shortage of public funds is another factor that promotes the commercialisation process of adult education programmes and institutions.

Benefits from the Business World

Integrating business techniques within traditional public sector activities seems to many a very revolutionary move, however, those who are familiar with these initiatives know that the danger is not really great and the results, mostly, are positive. The business world in developed countries went through changes during the past two decades, some of whom are relevant for education:

- First comes the growing importance of the customers, their wishes, preferences and propensities. Globalisation and the affluent economy in the industrial countries enable customers to choose any good or services they desire. The freedom to choose and possessing the needed resources for exercising this liberty are among the most salient characters of our time. The growing purchasing power of the people and the increasing influence of their demand force the manufacturers and the traders to look for better ways of meeting this demand.
- Second is the growing involvement of the business world in social and communal life. More and more big corporations and private firms look for opportunities for co-operation with governmental agencies, public enterprises and Non Governmental Organisations. The major change lies in the fact that private organisations do not want to remain passive donors but wish to be real participants and become actively involved in social projects. Many believe that for improving and building better social services the rules of the game should adopt and promote co-operation instead of competition.

This tendency is very promising in education in general and particularly in the adult education field. The private sector is in a permanent search for good, capable and professional employees. The technological advancement demands more qualified workers and forces them to improve themselves by continued learning and training. Life-long-learning is not only a sophisticated slogan anymore used by educators but rather a day-to-day demand and a practical must pursued by employers. Adult education institutions must find ways to deepen their relationships with the private sector and to promote the co-operation with it in order to maintain and enhance their influence on society.

Professionalism in Adult Education

Professionalism in adult education today means that scholars, educators and administrators gradually have to change their traditional academic teaching practices and reshape them according to the mindset of their potential students. Adult learners in the beginning of the 21st century differ from those who sought further education fifty years back. They know more, they have access to information from the electronic media and they have different expectations.

The process of social democratisation opens new avenues for many people. The old social structure, which enabled small groups of gifted and talented elites to set the social agenda and to decide what is necessary for others, does not fit a liberal democracy anymore. Similarly to economic matters, the market approach takes the lead in determining social relationships. People demand what seems necessary to them and the adult education system will have to satisfy this demand. Of course, capable and talented educators will still be in a position, directly or indirectly, to guide and lead the search for knowledge. But the adult learners themselves will be those who will make the final decision. Whether this change of relationships should be called a revolution remains in abeyance, but at least it is a very significant move.

Professional educators, therefore, will have no choice but to fit themselves to this on-going democratisation process of adult education. Additionally, they will have to act and function as coaches and facilitators, rather than teachers. A good competent coach empowers and

encourages, motivates and equips his/her group/team with tools and techniques that enrich and assist them to achieve their mutual goal. This kind of coaches and facilitators will gain the appreciation of their students as they ‘work with their mind and teach with their heart.’

Anneliese Heilinger

„Weiterbildungsakademie“ – ein Qualifizierungs- und Akkreditierungsverfahren für Erwachsenenbildner/innen

Anneliese Heilinger, Leiterin des Projekts „Weiterbildungsakademie“ und pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen berichtete über das aktuelle Projekt zur Entwicklung einer trägerübergreifenden „Weiterbildungsakademie“ in Österreich.

Ausgangslage zur Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildner/innen

In Österreich gibt es keine einheitliche, standardisierte, allgemein anerkannte Ausbildung für Erwachsenenbildner/innen. Das bedeutet, dass Personen mit den unterschiedlichsten Quellenberufen – sowohl bei den planenden Funktionen als auch bei den Lehrenden – in der Erwachsenenbildung tätig werden und viele Aufgaben erst im Beruf erlernt werden, zum Beispiel das Geschäft des Bildungsmanagements. Die meisten Lehrenden beherrschen zwar ihr Fach, haben aber keine pädagogische Ausbildung.

Aktuell gibt es verschiedenste Ausbildungswege wie zum Beispiel das Pädagogikstudium (allerdings nur an zwei Universitäten mit einem Schwerpunkt Erwachsenenbildung), Universitätslehrgänge, Weiterbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung sowie ein vielfältiges Marktangebot. Auch die Erwachsenenbildungsverbände in Österreich sind sehr aktiv in Bezug auf die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter/innen, jedoch völlig unkoordiniert, ohne gegenseitige Anerkennung, nicht systematisiert und parallel laufend. Diese Situation hat mehrfach bereits Anlass zu Diskussionen gegeben, mit einem Europäischen Sozial Fonds-Projekt ist es nun möglich, in Zusammenarbeit über die Verbandsgrenzen hinweg eine „Weiterbildungsakademie“ zu entwerfen.

Das Projekt „Weiterbildungsakademie“

Das Projekt „Weiterbildungsakademie“ läuft über drei Jahre (Oktober 2003 bis Ende 2006). Ziel ist die Entwicklung der „Weiterbildungsakademie“ für Erwachsenenbildner/innen bis zu einem möglichen Start und das Ausloten von Ab- und/oder Anschlussmöglichkeiten an akademische Bildungswege (Durchlässigkeit). Die Weiterbildungsakademie soll aber keine neue, keine eigene Schule oder Bildungseinrichtung werden, kein Schulhaus benötigen, nur einen verwaltenden und pädagogisch steuernden und entwickelnden sowie die Teilnehmer/innen beratenden „Apparat“ haben. Ermöglicht wird dies durch ein Akkreditierungsverfahren von Bestehendem in Ergänzung mit einigen verpflichtenden und neu geschaffenen Teilen.

Projektstruktur

Projektträger ist der Verband Österreichischer Volkshochschulen. Die Universität Klagenfurt, der Verband Wiener Volksbildung und das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung sind Projektpartner/innen. Weiters arbeiten mit: Berufsförderungsinstitut (bfi), Ring österreichischer Bildungswerke, Forum katholischer Erwachsenenbildung, Ländliches Fortbildungsinstitut (LFI), ARGE Weiterbildungssystem (WBS), Pädagogische Akademie.

Zusammen mit den Projektpartner/innen ist das die konzeptive Gruppe von elf Personen, die gemeinsam mit der Projektstelle/leitung die Kernentwicklungsarbeit übernimmt. Projektleiterin ist Anneliese Heilinger, unterstützt durch Jutta Löderer (Finanzen und Berichtswesen). Begleitet wird das Projekt von einem wissenschaftlichen Beirat. Die Einbindung möglichst vieler Einrichtungen ist für die Akzeptanz und damit den Erfolg des Projektes ausschlaggebend.

Zielgruppe(n)

Das Angebot der Weiterbildungsakademie soll sich an Personen richten, die in erwachsenenbildungsrelevanten Tätigkeitsfeldern leitend, pädagogisch verantwortlich, planend, organisierend, lehrend oder beratend tätig sind (laut Statistik etwa 78.000 Personen in Österreich). Konkret sind dies Leiter/innen in der Erwachsenenbildung, sogenannte pädagogische Mitarbeiter/innen, Lehrende, Beratende, eventuell auch Bibliothekar/innen und Verwaltungspersonal (die letzten beiden Gruppen im Hinblick darauf, dass sie immer mehr pädagogische Aufgaben übernehmen).

Merkmale der „Weiterbildungsakademie“

Die „Weiterbildungsakademie“ soll einem *standardisierten Curriculum* folgen, das auf definierten Kompetenzen von Erwachsenenbildner/innen aufbaut, wobei für die unterschiedlichen Funktionen in der Erwachsenenbildung unterschiedliche Kompetenzprofile entwickelt werden. Es wurden sechs Kompetenzen definiert: Leitungskompetenz, methodisch/didaktische Kompetenz, soziale Kompetenz, persönliche Kompetenz, Fachkompetenz, Zusatzkompetenz.

Die „Weiterbildungsakademie“ ist *modular*, sie berücksichtigt beziehungsweise beinhaltet schon bestehende oder durch die „Weiterbildungsakademie“ neu entwickelte Weiter- und Fortbildungsangebote in der Erwachsenenbildung an Instituten und Universitäten, die durch eine spezielle Akkreditierung zugelassen werden. Weiters soll es an beinahe jeder Stelle *mit Anrechnung* bereits absolvierter Aus- und Weiterbildung (Patchworkbildung) eine Einstiegsmöglichkeit geben. Für die Anerkennung sollen dabei ganz *verschiedene Nachweismöglichkeiten* berücksichtigt werden. Die Bewertung der Vorbildung und aller Teile der „Weiterbildungsakademie“ erfolgt durch *ECTS*. Am individuellen Start soll den Teilnehmenden ein *Assessment und eine Bildungs- und Laufbahnberatung* ermöglicht werden. *Praxisteile* werden *verpflichtend* sein.

Weitere Merkmale sind die *Begleitung und Beratung* durch autorisierte Begleiter/innen, die Dokumentation aller Kompetenznachweise in einem *Portfolio* sowie die (wenn möglich) *akademische und internationale Anbindung*.

Strukturelle Überlegungen und offene Punkte

Eine zentrale, noch offene Frage ist die *rechtliche Konstruktion*. Dazu gibt es sieben mögliche Modelle, der Bogen spannt sich vom Anschluss an die neu entstehenden Pädagogischen Hochschulen, über die Anbindung an die Universitäten im Rahmen eines Universitätslehrgangs, die Kombination eines eigenständigen Teils der „Weiterbildungsakademie“ mit einem öffentlich anerkannten Abschluss und einer Anbindung an die Universität, über eine Privatuniversität, eine Open University und einen Fachhochschullehrgang bis zur Gründung eines Vereins, in dem die Weiterbildungsträger/innen Mitglieder sind. Damit in Verbindung steht auch die Frage, welcher *Abschluss* vergeben werden kann/soll.

Genau auszuarbeiten sind weiters *Akkreditierungs- und Anerkennungsverfahren* sowohl der bereits absolvierten Teile bei den Studierenden (Gelerntes, Praxis, Ausbildungen, Leistungen) als auch der Qualifizierungsangebote der Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Zuletzt ist auch noch die Frage der *Finanzierung* offen: Wieviel kostet das Ganze? Wer soll/kann das bezahlen? Wieweit kann das Bundesministerium zur Mitfinanzierung gewonnen werden?

Filip Dedeurwaerder

Nachhaltig Nachhaltigkeit bilden – das europäische Projekt „SUS-TRAIN“

Filip Dedeurwaerder, Direktor der Volkshochschule Ostkantone in Belgien, berichtete über die Erfahrungen mit einem europäischen Projekt zum Thema "Nachhaltig Nachhaltigkeit bilden".

Was bedeutet Nachhaltigkeit? Kann man es überhaupt konkret erklären? Solche Fragen sollten erstmals geklärt werden, bevor man überhaupt an Projekte zum Thema nachhaltige Entwicklung herangeht. Professionell arbeiten hieße in diesem Bereich unter anderem, dass die Projektergebnisse nachhaltig wirken, auch nach der eventuellen Förderphase. Wie die Volkshochschule der Ostkantone dies zu realisieren versucht, mit Rückschlägen und Fortschritten, wird in diesem Beitrag erläutert.

Die gängigste Definition nachhaltiger Entwicklung ist die Brundtland-Definition: Drei Säulen sind notwendig für eine nachhaltige Entwicklung und sie sollten gleichgewichtig bei der Entwicklung berücksichtigt werden: Umwelt, Wirtschaft und Soziales. Folgende Prinzipien sollten bei nachhaltiger Entwicklung ebenfalls berücksichtigt werden: breitestmögliche Beteiligung, präventives Vorgehen, die Integration der drei Säulen, Solidarität, Berücksichtigung der verschiedenen Verantwortungen zwischen Nord und Süd beziehungsweise zwischen den Generationen.

2000 wurde die Volkshochschule der Ostkantone von der gerade neu gewählten ostbelgischen Regierung gebeten, eine Fortbildung zum/r „Moderator/in für nachhaltige Entwicklung“ zu organisieren. Die Volkshochschule führte den Auftrag durch, obwohl der Kontext nicht besonders günstig war: Der Auftraggeber konnte nicht genau vermitteln, welche Ergebnisse die Weiterbildung produzieren sollte. Nachhaltige Entwicklung war nur ein Buzzword, niemand konnte es mit Inhalt ausfüllen. Und die Fortbildung wurde kein Erfolg: Inhaltlich musste zu viel vermittelt werden (sowohl zum Thema Nachhaltigkeit als auch zu den Moderationstechniken), und die Teilnehmenden selber waren schon zu politisch „behaftet“, als dass sie Aufträge zum Beispiel von Kommunen bekommen hätten. Außerdem sollte die noch zu gründende „Agentur für Nachhaltige Entwicklung“ die Teilnehmenden nach der Fortbildung weiterhin betreuen. Die Agentur wurde aber erst ein Jahr nach der Fortbildung operativ. Ein Fehlschlag also.

Für die Volkshochschule ist nachhaltige Entwicklung aber ein Leitthema. Es mussten andere Lösungen her. 2002 beantragte die Volkshochschule der Ostkantone ein Grundtvig1-Projekt (Sokrates) zu „Development and testing of training modules and methods for a sustainable development“. Die Partner/innen wurden nach ihren – komplementären – Kompetenzen (inhaltlich oder bildungstechnisch) und Zielgruppen (Querschnitt der Gesellschaft) zusammengestellt. Es sind die Agentur für Nachhaltige Entwicklung (Belgien), Universität Gheorghe Asachi (Rumänien), ARIN Non Governmental Organisation (Rumänien), Universität VSB Ostrava (Tschechien) und GRETA Angers (Frankreich) am Projekt beteiligt. Ziel des Projektes ist es, modulare Bildungseinheiten mit jeweiligem pädagogischen Toolkit zu entwickeln, die auch in den international verschiedenen Kontexten einsetzbar sind.

Um möglichst bedarfsnahe Bildungsmodule entwickeln zu können, haben die Partner/innen in ihren Regionen eine Bedarfsanalyse durchgeführt. Es wurden Zielgruppen genau definiert, Standardfragebögen (mit regionalem Bezug, da nachhaltige Entwicklung in allen Partnerländern unterschiedlich bekannt beziehungsweise verstanden wird) entwickelt und systematisch ausgewertet. Es stellten sich folgende Bildungsbedürfnisse heraus: Basiskenntnisse über nachhaltige Entwicklung und konkrete Fallbeispiele für die sogenannten Agenda21-Projekte für die allgemeine Zivilgesellschaft, ausführliche (theoretische) Kenntnisse über nachhaltige Entwicklung (Modelle, Projekte, Erfahrungswerte) im internationalen Kontext, ausführliche Kompetenzen im Bereich Agenda21 mit regionalen und thematischen Schwerpunkten für aktive Gruppen (zum Beispiel Non Governmental Organisations) und Erwachsenenbildungsorganisationen. Für die Zielgruppe der Multiplikator/innen (Projektentwickler/innen) stellte sich eindeutig der Bedarf nach demokratischen, beteiligenden Führungsmethoden heraus; die eigentlich nur im deutschsprachigen Raum bekannten Moderationstechniken wurden hier von den Partner/innen bevorzugt.

Damit die endgültigen Produkte, die Bildungsmodule, transnational verwendbar werden, haben sich die Partner/innen auch auf ein Format geeinigt, mit dem sie die Bildungsmodule darstellen werden. Es handelt sich dabei um eine Aufteilung der Module in Sequenzen, mit Drehbuch, Auflistung der Bildungsmaterialien und deren pädagogisch-methodische Verwendung und mit Vermerk der regionalen Elemente (Fallbeispiele oder regionale Besonderheiten).

Im Rahmen des Projektes wird die Volkshochschule der Ostkantone zusammen mit der Agentur für Nachhaltige Entwicklung (ANE) dieses Jahr nochmals eine Fortbildung zum/r „Moderator/in für nachhaltige Entwicklung“ anbieten. Allerdings sind beide Organisationen jetzt „professioneller“ und „nachhaltiger“ vorangegangen. Zur Professionalität: Aus der Bedarfsanalyse hat sich sehr deutlich gezeigt, was der konkrete Bedarf in der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens ist, nicht nur im technischen (Moderationstechniken), sondern auch im thematischen Bereich (nachhaltige Entwicklung, Agenda21). Zur Nachhaltigkeit: Das Profil der Teilnehmenden wurde deutlicher erfasst und wird bei der Anwerbung berücksichtigt, es ist diesmal ein Rahmen gegeben, damit die Teilnehmenden auch nach der Fortbildung weiterhin von der Volkshochschule und der Agentur für Nachhaltige Entwicklung betreut werden können und in konkreten Projekten ihr Wissen und Können einsetzen können. Im Jahr 2005 läuft ein Dorfwettbewerb, für den zur Zeit händierend Moderator/innen gesucht werden. Außerdem ist auch ein finanzieller Rahmen geschaffen worden, der weitere Fortbildungen für die Teilnehmenden langfristig ermöglicht.

Auch bei den Partner/innen wurden die Bildungsmaßnahmen nachhaltig eingeplant: Die rumänische Universität will einen Lehrgang zu nachhaltiger Entwicklung bis Mitte 2005 einrichten, die tschechische Universität wird Kurse zur nachhaltigen Entwicklung in die verschiedenen bestehenden Curricula einbauen. Der französische Partner hat während des Projektes schon Basismodule zum Thema in die Kurse für Arbeitssuchende eingebaut. Die rumänische Non Governmental Organisation, die hauptsächlich Umweltaktionen geführt hat, wird zuerst einmal Basisbildungsmaßnahmen für ihre Mitglieder durchführen. Weitere Informationen zum Projekt finden Sie unter www.sustrain.info.

Maria Todorova

Erwachsenenbildung in Südosteuropa: ein Projekt des IIZ/DVV – Organisationelle Entwicklungsbedarfe in der Erwachsenenbildung in Bulgarien

Maria Todorova, Direktorin des bulgarischen Büros des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbands – Bulgarien (IIZ/DVV) in Sofia (Bulgarien) gab einen Überblick über das EBIS-Projekt des IZZ/DVV und den Status Quo der Erwachsenenbildung in Bulgarien.

Das EBIS - Projekt

Das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbands (IIZ/DVV) arbeitet seit drei Jahren an dem Projekt Erwachsenenbildung in Südosteuropa (EBIS). Das Projekt wird vom deutschen Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) finanziert und wird als Stabilitätspakt-Projekt entwickelt. An dem Projekt sind acht Länder aus ganz Südosteuropa beteiligt.

Ziele:

- Die Erwachsenenbildungsstrukturen zu fördern und ihre Potenziale für die Entwicklung der sozialen Strukturen überhaupt auszunutzen;
- zur Entwicklung und Kooperation in der Region beizutragen;
- die Bildungsreformen zu unterstützen, die Erwachsenenbildung und ihre Akzeptanz als gleichwertigen Bestandteil des Bildungssystems zu fördern.

Prinzipien der Arbeit (je nach den Erwachsenenbildungsbedürfnissen in den einzelnen Ländern):

- Das Prinzip der Partnerschaft (die IIZ/DVV-Büros funktionieren nicht nur als Donor-Organisationen);
- Kombinieren von marktorientierten und sozial begründeten Arbeitsmethoden.

Erwachsenenbildung in Bulgarien – Gesetzlicher Rahmen

Laut Bildungs-, Hochschul- und Berufsbildungsgesetz haben alle bulgarischen Bürger/innen den gleichen und den offenen Zutritt zu den unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems, wobei die Optionen für Weiter- und Fortbildung prinzipiell nicht ausgeschlossen ist. Gleichzeitig sind sie aber nicht klar definiert und durch separate Verantwortungen und Finanzen von den anderen Stufen des Bildungssystems abgegrenzt. Es existiert kein eigenes Gesetz zur Erwachsenenbildung oder Weiterbildung, in dem die genannten Fragen eine Regelung finden könnten.

Träger/Finanzierung

- Im Bildungsministerium Bulgariens gibt es keine Abteilung, die zuständig für die Erwachsenenbildung oder für LLL (Lifelong Learning) ist. Das Ministerium sieht seine Aufgaben im Bereich der Weiterbildung von Lehrer/innen und eventuell bei der Orientierung der Berufsbildungsschulen zur Weiterbildung. Zur Zeit wird eine Weiterbildungsstrategie für den Berufsbildungsbereich vorbereitet.
- Das Ministerium für Arbeit und Soziale Politik seinerseits reicht Projekte für die Unterstützung der Weiter- und Fortbildung der Arbeitslosen beim staatlichen Budget und bei den internationalen Projekten (PHARE) ein. Der Schwerpunkt dabei ist die berufliche Bildung, es werden aber auch Alphabetisierungsmodule unterstützt. Auf diese Weise

deckt dieses Ministerium einige wichtige Bereiche der Erwachsenenbildung ab.

- Andere Finanzierungsmöglichkeiten sind unter den EU-Programmen zu finden: Socrates und Leonardo da Vinci. In den letzten Jahren läuft das zweite Programm gut in Bulgarien und ein Indikator dafür ist die Tatsache, dass nach Bulgarien mehr Gelder fließen, als in der Form des Mitgliedsbeitrags bezahlt wird.
- Diverse internationale Organisationen bieten von ihnen unterstützte Programme mit Elementen der Erwachsenenbildung an.

Strukturen der Erwachsenenbildung

Die für andere Länder typischen Erwachsenenbildungs-Strukturen (Arbeitsuniversitäten oder Volkshochschulen) fehlen in Bulgarien.

Die Mehrzahl der Einrichtungen, die gewisse Erwachsenenbildungs-Programme betreiben sind Non Governmental Organisations – fast alle bieten Bildungsprogramme an. Der größte Partner des IIZ/DVV in Bulgarien, die Föderation Znanie, ist auch eine Non Governmental Organisation.

Die etwa 200 lizenzierten Berufsbildungszentren haben die Erwachsenen als Zielgruppe (einige gehören Privatfirmen, andere den Gewerkschaften und den Unternehmerorganisationen, die national repräsentativ sind, das heißt über ein nationales Netzwerk verfügen).

Prinzipiell sollen die Schulen auch als Erwachsenenbildungs-Einrichtungen fungieren, diese Strategie wurde aber noch nicht flächendeckend umgesetzt. Vereinzelt gibt es bereits Projekte. An den Universitäten funktionieren die alten Post-Graduate-Centers, jetzt aber in Weiterbildungszentren oder LLL-Zentren umbenannt. Weiters gibt es etwa 3.000 Kulturhäuser (Chitalista). Private Anbieter und firmeninterne Weiterbildung machen das Bild noch bunter.

Defizite

Eine spezialisierte Gesetzgebung wird beim „Konstituieren“ des Erwachsenenbildungssystems behilflich sein – wer, wofür, auf welche Weise zuständig sein kann. Daher spürt man das Defizit des gesetzlichen Rahmens besonders stark in den letzten Jahren, in denen sich Fortschritte im Erwachsenenbildungsbereich bemerkbar machen (mehr Projekte, mehr Institutionen, die sich mit Erwachsenenbildung beschäftigen).

- Nach oder parallel zur Gesetzgebung kann (soll?) eine Erwachsenenbildungs-Strategie (ein Konzept) mit Aktionsplan entwickelt werden.
- Vom Staat wird erwartet, dass er den Erwachsenenbildungs-Sektor als einen eigenen Teil des Bildungssystems akzeptiert und fördert.
- Die „public-private“-Partnerschaft, die sich in ihren Anfängen befindet, wird für die bessere Entwicklung der Erwachsenenbildung nur behilflich sein.
- Die (im Moment allerdings immer noch nicht gut funktionierende) Kooperation zwischen den staatlichen Institutionen sowie die Kooperation zwischen ihnen und den Sozialpartner/innen und dem Non Governmental Organisations-Sektor soll zur erwünschten Synergie führen.
- Investitionen, Lerner/innenorientierung des Lernprozesses und die Schulung von Erwachsenenbildner/innen sollen das Bild vervollkommen.

Die Unterstützung durch und die Partnerschaft mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen in ganz Europa wird auf alle Fälle die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in Bulgarien und in ganz Südosteuropa fördern und helfen, den entstehenden/sich reformierenden Erwachsenenbildungsbereich professioneller und effektiver zu gestalten.

Bernard Godding

Fähigkeiten und Kompetenzen für „Learning Professionals“ im Vereinigten Königreich Skills for Learning Professionals in the United Kingdom

This presentation started from the position that if we are to be ‘professional’ about the provision of learning opportunities for adults, then we need to start by looking at the training which colleagues receive. With the present emphasis on lifelong learning, of course it makes sense to look at the training of adult educators from the start of their careers through to ongoing support of those in very senior positions.

Bernard Godding has had a long-term interest in these matters and he reported on recent developments in the United Kingdom, especially England. He said that in general the whole of post-16 education in Great Britain is now being considered within a single framework, although there is still a principal divide between university education and the rest that is designated Further Education.

One priority for Government in England stems from a realisation that there is an ageing senior cohort in the very large further education colleges, with pending retirement of large numbers of Principals over the next three or four years.

This led to a review that extended beyond the very top management of Colleges to include leaders in community based adult learning organisations. *Bernard Godding* was a member of a focus group dealing with the latter. Although his presentation did not deal with the issue of most senior managers in great depth, he did give an outline of the arrangements for an English ‘Centre of Excellence in Leadership’ that will commission resources from a number of agencies. These will provide a customised service for managers, including senior curriculum specialists, to develop their leadership and management skills using a range of approaches and strategies.

Given the nature of the Salzburg Talks the presentation took, as its main focus, the professional development of staff in adult education organisations. However, it was necessary in the first place to provide some background for what has now become an overall strategy for lifelong learning in the United Kingdom, all of which has a bearing on adult learners and adult learning. Fundamental to this is a central direction from Government towards enhanced skills-training for every employed person in the country, with the curriculum and competencies coordinated by a series of 23 Sector Skills Councils (SSC).

This presentation focused on the SSC for Lifelong Learning and was supported by the Council’s PowerPoint slides, together with a printed sheet which gave the more technical details about its formation. ‘Lifelong Learning UK’, as the body will be called, has identified four key objectives to:

- improve the quality of learning supply to the lifelong learning workforce
- increase opportunities to boost the skills and productivity of everyone in the lifelong learning workforce
- reduce skills gaps and shortages in the lifelong learning workforce
- improve productivity and business performance in the lifelong learning sector

It will deal with the training of everyone working in the lifelong learning sector, which is defined as:

- employment and work based learning
- further education

- higher education
- libraries, distributed learning and information services
- community based learning and development

and covering, those who deliver or support lifelong learning in the following settings:

institution based	universities, colleges and libraries
work based	independent learning providers, trade unions, universities, colleges and libraries
community based	local authorities, youth agencies, community groups, universities, colleges and public libraries

and other settings that are not discrete in business or workforce terms.

By implication it will have responsibility for the training of trainers in all other 22 Sector Skills areas.

Those developing the Council have set out their vision:

‘to create a UK partnership of employers to lead the professional development of all those working in the field of lifelong learning’

and they state that their approach rests on a set of assumptions:

- If learners should experience lifelong learning as a single sector, then so should those who work in it.
- Investment in the Lifelong workforce contributes to the skills and productivity of other sectors, and to social cohesion.
- Lifelong learning is as much about social inclusion as economic performance.

The presentation ended with questions and answers that enabled further exploration of staff development issues, including those at the European level.

Following the presentation a number of participants at the Talks continued their discussions regarding possible partnerships and joint initiatives to address common needs and concerns with reference to staff development.

Hubert Hummer

Wissensturm der Stadt Linz – Mehr Effizienz und Effektivität durch die Zusammenlegung von Volkshochschule und Stadtbibliothek

Hubert Hummer, Direktor der Volkshochschule Linz, berichtete über die Pläne zur Errichtung eines Wissensturms in Linz, in dem Volkshochschule und Stadtbibliothek zusammengeführt werden sollen. Die zentrale Frage in der Planung des Wissensturms ist, ob durch die Zusammenführung der beiden Einrichtungen ihre Zukunftsfähigkeit gefördert und ein Bildungszentrum „neuen Typs“ entstehen kann.

Die beiden Einrichtungen: Volkshochschule Linz und Stadtbibliothek Linz

Die Volkshochschule Linz wurde 1947 gegründet und ist als Dienststelle des Magistrates der Stadt Linz (die Arbeiterkammer ist der zweite Träger) in die Kulturverwaltung inte-

griert. Mit dreißig hauptberuflichen Mitarbeiter/innen und etwa 500 Kursleiter/innen werden jährlich etwa 23.000 Personen in Kursen weitergebildet, 30.000 nehmen an Einzelveranstaltungen teil. Die Stadtbibliothek Linz wurde 1939 gegründet und ist als Dienststelle des Magistrates der Stadt Linz ebenfalls in die Kulturverwaltung integriert. Etwa 66 hauptberufliche Mitarbeiter/innen arbeiten in der Stadtbibliothek, die wie die Volkshochschule mit Zweigstellen das ganze Linzer Stadtgebiet abdeckt. Die Leitbilder beider Einrichtungen sind am Leitbild der Stadt Linz orientiert und zielen auf einen möglichst breiten, sozial verantwortlichen Zugang zu Bildung (Volkshochschule) beziehungsweise Informationen (Bibliothek) ab.

Entscheidend wird sein, ob Synergien zum Tragen kommen, die die Zusammenlegung rechtfertigen. Dabei geht es einerseits um eine Steigerung der Effektivität, andererseits um eine Steigerung der Effizienz. Unter Effektivität versteht Hubert Hummer das *Richtige* zu tun, die Frage nach dem Was, nach den Inhalten und Methoden. Effizienz hingegen ist das Richtige *richtig* zu tun, die Frage nach dem Wie, nach der Art und Weise der Leistungserbringung.

Synergien im Bereich der Effektivität

Durch die Zusammenführung von Volkshochschule und Stadtbibliothek sollen folgende Synergien im Bereich der Effektivität erreicht werden:

Erstens soll eine Profilierung der beiden Marken (Volkshochschule und Bibliothek) und des Wissensturms durch gemeinsame Positionierung und durch gemeinsame inhaltliche Schwerpunkte (*Kompetenzzentren*, Produkte, Geschäftsfelder ...) erreicht werden sowie die Profilierung als Medien-/Selbstlernzentrum, als Zentrum für Lesen und Literatur, als Kulturvermittlungszentrum und als Zentrum für Beratung und Information.

Zweitens soll der Nutzen für die Nutzer/innen optimiert werden. Dies geschieht durch die Einrichtung von Selbstlernzentren, die gemeinsame Gestaltung von lernförderlichen Lernarrangements, die wechselseitige Abstimmung des Leistungsangebotes, die Vervielfältigung des Leistungsangebotes an einem Ort, gemeinsame Serviceangebote (zum Beispiel Kinderbetreuung) sowie durch Zusatznutzenstiftung (zum Beispiel Internetzugang, Zeitschriftenangebot, Cafeteria).

Synergien im Bereich der Effizienz

Synergien im Bereich der Effizienz sollen durch eine gemeinsame Wirtschaftsabteilung für Budgetplanung, gemeinsames Rechnungswesen und Controlling, ein gemeinsames Facilitymanagement für Veranstaltungsinfrastruktur, Haustechnik, Hausverwaltung und Raummanagement, eine gemeinsame Stabstelle/Abteilung für Marketing (...), Kundenservice und Öffentlichkeitsarbeit, einen gemeinsamen Kundencenter-Infopoint und gemeinsame Zweigstellenarbeit (Zusammenlegung der derzeit getrennten Strukturen von Volkshochschule und Bibliothek) entstehen.

Synergieziele

Einige Beispiele für quantifizierbare Zielsetzungen:

- Der „Wissensturm“ übertrifft ein Jahr nach seiner Eröffnung sowohl die Bekanntheitswerte von Volkshochschule und Bibliothek als auch den Wert des Wirtschaftsförderungsinstitutes WIFI.
- Die Imagewerte von Volkshochschule und Bibliothek steigen. Am Ende des ersten Betriebsjahres bezeichnen zehn Prozent mehr Linzer/innen als vor der Eröffnung die beiden Einrichtungen als „sehr angesehene Institutionen“.

Anforderungen an die Organisationsstruktur

Für eine optimale Zusammenführung der beiden Einrichtungen ist auch strukturell Vorsorge zu treffen. Dies bedeutet die Bildung gemeinsamer Ziele und Profile, die Bündelung von Qualifikationen, eine Zusammenführung von pädagogisch/inhaltlicher und wirtschaftlicher Verantwortung, den Abbau der Polarität von „Pädagogik“ und „Verwaltung“, ein bereichsübergreifendes „pädagogisches“ Qualitätsbewusstsein, Nutzer/innen- und Ergebnisorientierung auf allen Ebenen, Flexibilität und Veränderbarkeit und Entstehung einer „Lernenden Organisation“.

Die öffentliche Bibliothek als Lernort

Aus einer „Vision“ von *Univ.-Prof. Dr. Konrad Umlauf*, Berlin: Die öffentliche Bibliothek der Zukunft, verstanden als Ort des lebenslangen selbstgesteuerten Lernens, wird ebenso ein virtueller wie ein realer Ort sein. Als realer Ort liegt eine raumorganisatorische Zusammenfassung mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung nahe. Sie könnte folgendermaßen gestaltet sein:

Das gemeinsame Gebäude entfaltet sich als mehrflügelige Anlage um einen überdachten, natürlich belichteten Innenhof, zu dem sich breite Galeriegeschosse öffnen. Das Personal vereinigt in sich traditionell bibliothekarische Kompetenzen (Informations- und Medienmanagement) mit Kompetenzen der Erwachsenenbildung und fokussiert beide mit Blick auf Lernberatung. An den Beratungsplätzen kann das Publikum ebenso Auskünfte über individuell geeignete Medien wie über empfehlenswerte Lernsettings und Kurse bekommen und Kursbelegungen anmelden.

Die Frage, ob diese Einrichtung eine Bibliothek oder eine Volkshochschule ist, interessiert weder das Personal noch die Kund/innen.

6. LÄNDERBERICHTE

An zwei Abenden wurde den Teilnehmer/innen „Salzburger Gespräche“ die Möglichkeit geboten, neue Entwicklungen, Projekte und Erfahrungen aus ihren Ländern oder aktuelle Themen aus ihrem Arbeitsbereich – außerhalb des offiziellen Tagungsthemas – zu präsentieren. Die Teilnahme an diesen sogenannten „Länderberichten“ ist fakultativ. Die parallel laufenden Präsentationen finden selbstgesteuert, das heißt ohne Moderation und mit kollektiver Übersetzung statt.

Dieser Teil des Programms hat traditionell eine hohe Attraktivität für alle Teilnehmer/innen und wird in hohem Maß für Gespräche genutzt. Für die Referent/innen ist es die Gelegenheit, für sie Bedeutendes einem internationalen Publikum vorstellen und zur Diskussion stellen zu können. Den anderen Teilnehmer/innen gibt es Gelegenheit, Interessantes am Rande der Tagung zu erfahren, das sonst nicht zur Sprache käme.

Als Länderbericht wurden gehalten:

Zur Standortbestimmung und zu Entwicklungen in den einzelnen Ländern:

Milka Atanasova und Maria Todorova (Bulgarien):

„Lebenslanges Lernen – LLL Festival in Bulgarien“

Nina Litvinova (Russland):

„Die Volkshochschule in St. Petersburg – Entwicklung und aktuelle Themen“

Zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung:

Peter Wirth (Schweiz): „eduQua – ein Qualitätssicherungssystem aus der Schweiz“

Anneliese Heilinger (Österreich):

„Netzwerk Qualitätsentwicklung – ein Supportmodell zur Einführung vom Qualitätssicherungssystem LQW in Österreichs Volkshochschulen“

Zu EU-Projekten in der Erwachsenenbildung:

Alexandra Haas (Deutschland): „Teaching Culture! – ein Grundtvig Projekt“

Alexandra Haas

“Teaching Culture! - Teacher Training in Intercultural Awareness”

“To know another’s language and not his culture is a very good way to make a fluent fool of one’s self.” (Winston Brembeck)

This paper is based on the talk given by *Alexandra Haas* in which she presented the concept and first results of the Grundtvig 1 Project “Teaching Culture!”, coordinated by the Volkshochschule Rhein-Sieg, Germany.

1. The Project Partners

“Teaching Culture!” brings together thirteen partners from nine European countries: Austria, Denmark, Germany, Great Britain, Ireland, Lithuania, Romania, Spain, and Sweden. The partners from adult education centres, universities and centres of cultural education share their expertise in fields ranging from adult education and teacher training to online learning and cultural education.

2. The Teacher Training

The project is developing a training course which aims at enabling teachers in adult education to deal with intercultural issues appropriate to life in the growing European community. “Teaching Culture!” focuses on teaching intercultural awareness while also looking at different cultures of teaching and learning. The project is concerned with the development and application of innovative didactical and methodological approaches that take into consideration holistic concepts of teaching and learning, learner-centred social settings, autonomy-enhancing access to information, informal learning situations, and a multi-channel tackling of learning strategies that clearly involve intercultural awareness and competence to professionalise adult education in a multicultural Europe.

The participating teachers themselves will be part of an intercultural exchange, learning in an international group on a cooperative blended learning course. They will communicate and cooperate both online and during an intensive week which takes place in a culture they are not familiar with. Thus, the participants will bring their own intercultural experiences, supplemented by theoretical studies to the teaching units they will develop for their adult learners.

3. Quality Management

One common aim in European education should be that teaching is carried out by professionals who commit themselves to comparable standards. This means that teachers would have equal access to authentic resources, would work on the development of their own intercultural awareness and would share the responsibility of facilitating learning processes that enable adult learners to successfully take part in intercultural dialogue.

Quality management for the project “Teaching Culture!” means evaluation, both internal and external, and cooperation with experts. To guarantee quality in fields as varied as “intercultural communication theory”, “distance learning”, “barrier free websites” or “assessment levels”, we cooperate with institutions like the ISO or the WBT in Germany.

External evaluation by an external agency focuses on the three areas “operational feasibility”, “pedagogical effectiveness” and “project management”. This is complemented by internal evaluation by both project partners and participants of the teacher training.

Appendix

From virtual to real – first results of the project

During the final section of the talk, the first results of the project were shown. They included the first video teaching unit on nonverbal communication for the online learning part of the teacher training and a film documentation of a test run for the intensive week.

7. ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION UND RÜCKMELDUNGEN

Ewald Presker (Österreich) moderiert die abschließende Diskussion und Tagungskritik. Bezugnehmend auf das Motto stellte er fest, dass es wohl unmöglich ist, immer und überall das Richtige richtig zu tun, die Kunst darin bestünde, mit dieser Unmöglichkeit kreativ zu leben.

Reflexionsrunde

Wolfgang Klier (Deutschland) war noch euphorisiert von Hubert Hummers Beitrag, der für ihn ein positives Beispiel ist in Zeiten, die nicht so freundlich sind. Ursprünglich hatte er statt Wissens-turm *Wissen-sturm* gelesen, was auch gut zu dem Linzer Vorhaben passe. In Bezug auf eine Gefährdung des Weiterbestehens der „Salzburger Gespräche“ aus budgetären Gründen sprach er sich engagiert für ein Weiterbestehen der „Salzburger Gespräche“ aus, die für die Teilnehmenden ein enormes Potenzial an Erfahrung und Wissen darstellen, das nicht nur der persönlichen Weiterentwicklung, sondern auch dem beruflichen Umfeld zu Hause zu Gute komme. Nicht zu unterschätzen wären für *Wolfgang Klier* die Kontakte und Vernetzungen am Rande der Tagung, neue Sachen entstünden dabei nicht nur im Kopf, sondern auch praktisch. Auch im Hinblick auf die europäische Integration hielt er es für aberwitzig, sollte eine Institution wie die Salzburger Gespräche nicht weiter bestehen.

Nina Litvinova (Russland) bedankte sich für die Einladung, die stimulierenden Gespräche und Referate und die angenehme Atmosphäre.

Auch *Arne Haselbach* (Österreich) bezeichnete die „Salzburger Gespräche“ als „selbstverständlich erhaltenswert“. Er regte an, die Referattexte als Information und als Unterstützung für die Öffentlichkeitsarbeit ins Netz zu stellen.

Mechthild Tillmann (Deutschland) sah die „Salzburger Gespräche“ als einen Ort des Austausches zwischen Expert/innen. Sie sprach deshalb der Gruppe ihren Dank und ihre Anerkennung aus und plädierte dafür, das Richtige gemeinsam zu tun.

Bernard Godding (Großbritannien) nannte die „Salzburger Gespräche“ ebenfalls einen Ort der Weiterentwicklung der Erfahrungen und Kompetenzen von Expert/innen in der Erwachsenenbildung mit einer hohen Umwegrentabilität.

Ingrid Trummer (Österreich), seit vielen Jahren Teilnehmerin an den „Salzburger Gesprächen“, hält sie für sehr befruchtend. Da sie im Mai nächsten Jahres in Pension geht, verabschiedete sie sich mit dem Wunsch, dass die „Salzburger Gespräche“ in ununterbrochener Weise weiter fortgeführt werden und viele der neuen Länder mit einschließen.

Krzysztof Grysa (Polen) nimmt viele neue wertvolle Ideen mit und er äußerte die Absicht noch mehr Pol/innen mitzubringen. Er und seine Frau sehen sich als Botschafter/innen der „Salzburger Gespräche“ in Polen.

Amos Avny (Israel) schlug als Thema für die nächsten „Salzburger Gespräche“ eine Auseinandersetzung mit der Europäischen Union und ihren mannigfaltigen Veränderungen und Herausforderungen (Stichwort Erweiterung) vor.

Peter Wirth (Schweiz) nannte ebenfalls eine Reihe möglicher Themen für zukünftige „Salzburger Gespräche“, darunter zum Beispiel „Diplome und Zertifikate – Wie objektiv und valide sind Bescheinigungen?“, weiters „Hirnforschung – Was kann sie für die Erwachsenenbildung bedeuten?“, „Wissensmanagement und Erwachsenenbildung“, „Praxistrans-

ferprobleme von Erwachsenenbildungs-Veranstaltungen“ sowie Fragestellungen wie „Warum lernen Erwachsenen nicht?“ und „Was sind eigentlich niederschwellige Angebote?“.

Pavle Budincevic (Serbien/Montenegro) hat das erste Mal an den „Salzburger Gesprächen“ teilgenommen und bedankte sich für die Einladung. Er meinte er sei „froh und traurig zugleich“, dass die Probleme in vielen Ländern die gleichen sind, auch wenn Serbien in der Entwicklung bis jetzt noch weit zurückgeblieben ist. Er hofft, dass es in seinem Heimatland zu einem Entwicklungsschub kommen wird.

In mehreren Wortmeldungen der Teilnehmer/innen wurde dem Leitungsteam, dem Tagungssekretariat, der Kongresstechnik, den Dolmetscher/innen und all jenen, die zum Gelingen der „Salzburger Gespräche“ beigetragen haben, ganz besonderer Dank ausgesprochen.

Zum Abschluss wurde zu einem gemeinsamen Abendessen und anschließend zu einem geselligen Beisammensein mit Musik geladen.

8. LISTE DER TEILNEHMER/INNEN

Ulrich Aengenvoort, Direktor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes / *Director of the German Association of Adult Education Centres*, Bonn – DEUTSCHLAND/GERMANY

Assoc. Prof. *Milka Atanasova*, Direktorin des Zentrums für Berufsbildung, Direktorin des Master-Programms „Erwachsenenbildungs-Management“ an der Sofia University „St.Kl.Ohridski“ / *Director of the Centre of Vocational Education, Director of the Master Programme „Management of Adult Education“*, Sofia – BULGARIEN/BULGARIA

Dr. *Amos Avny*, Direktor und Lehrender in Omnidev International / *Director and lecturer of Omnidev International*, Yehud – ISRAEL

Dipl. Päd. *Petra Bass*, pädagogische Mitarbeiterin, Kolping-Bildungswerk / *Educational consultant at the Kolping Adult Education Centre*, Arnsberg – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dr. *Monika Borchert*, Geschäftsführerin der Staßfurter URANIA e.V. / *Managing Director of Staßfurter URANIA e.V.*, Staßfurt – DEUTSCHLAND/GERMANY

Pavle Budinčević, BA, Direktor der Abteilung für Wirtschafts- und Erwachsenenbildung an der Open University Subotica / *Head of Department for Business and Vocational Education at the Open University Subotica*, Subotica – SERBIEN und MONTENEGRO/SERBIA and MONTENEGRO

Filip Dedeurwaerder M.A., Direktor der Volkshochschule der Ostkantone / *Director of Ostkantone Adult Education Centre*, Eupen – BELGIEN/BELGIUM

Adela Durán Rodríguez, Direktorin des Creofonte-Aupex, Regionalzentrums für Orientierung und Bildung in Neuen Informationstechnologien / *Director of the Regional Centre*, Casar de Cáceres – SPANIEN/SPAIN

Irene Ebert M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig, Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik / *Researcher at the University of Leipzig*, Leipzig – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dr. *Wolfgang Eckart*, Direktor des Bildungszentrums – Volkshochschule der Stadt Nürnberg / *Director of the Education Centre – Adult Education Centre of the City of Nuremberg*, Nürnberg – DEUTSCHLAND/GERMANY

Univ.-Doz. Dr. *Wilhelm Filla*, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Secretary General of the Association of Austrian Adult Education Centres*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Bernard Godding, Vorsitzender des Verbandes Educational Centres Association / *National Chair (ECA)*, Norwich – GROSSBRITANNIEN/UNITED KINGDOM

Naomi Godding, Schatzmeisterin, Educational Centres Association / *National Treasurer (ECA)*, Norwich – GROSSBRITANNIEN/UNITED KINGDOM

Prof. *Krzysztof Grysa*, Mitglied des Vorstandes der Gesellschaft für die Popularisierung von Kultur und Wissenschaft / *Member of the Society for Popularization of Culture and Science Board*, Kielce – POLEN/POLAND

Alexandra Haas, Fachbereichsleiterin, Volkshochschule Rhein-Sieg / *Head of Department at the Rhein-Sieg Adult Education Centre*, Siegburg – DEUTSCHLAND/GERMANY

Prof. Dr. *Arne Haselbach*, Direktor der Volkshochschule Brigittenau / *Director of the Brigittenau Adult Education Centre*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dipl. Dolm. *Nadine Hernández Droth*, Dolmetsch Begleitung für Adela Durán Rodríguez, Creofonte-Aupex, Regionalzentrum für Orientierung und Bildung in Neuen Informationstechnologien / *Escort interpreter for Adela Durán Rodríguez*, Casar de Cáceres – SPANIEN/SPAIN

Ruth Jermann, Projektmanagerin, Ressort nationale und internationale Projekte, Verband für Weiterbildung (SVEB), Geschäftsleitung eduQua (Qualitätslabel für Weiterbildungs-Institutionen) / *Project manager, Department of national and international projects / eduQua Management (quality label for institutions of further education)*, Zürich – SCHWEIZ/SWITZERLAND

Maureen Kavanagh, nationale Koordinatorin der Akteure im Bereich Erwachsenenbildung, AONTAS – National Association of Adult Education / *National Co-ordinator of Community Education Facilitators (AONTAS)*, Dublin – IRLAND/IRELAND

Soz. Wiss. *Helga Klier*, Trainerin für Dozentenfortbildung, freie wissenschaftliche Mitarbeiterin / *Teacher Training Instructor, free-lance Scientific Consultant*, Köln – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dipl. Volkswirt *Wolfgang Klier*, Trainer für Dozentenfortbildung / *Teacher Training Instructor*, Köln – DEUTSCHLAND/GERMANY

Prof. PhD *Nina Litvinova*, nationale Koordinatorin der Woche der Erwachsenenbildung in Russland, Non Governmental Organisation Europa House in St. Petersburg / *National Co-ordinator of Adult Learners Week in Russia*, St. Petersburg – RUSSLAND/RUSSIA

Dr. *Judita Löderer*, Stellvertreterin des Generalsekretärs des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Deputy Secretary General of the Association of Austrian Adult Education Centres*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Gottfried Luger, Leiter der Volkshochschule Pielachtal / *Director of the Pielachtal Adult Education Centre*, Hofstetten-Grünau – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Wolfgang Mannsberger, Leiter der Volkshochschule Wiener Neustadt / *Director of the Wiener Neustadt Adult Education Centre*, Wiener Neustadt – ÖSTERREICH/AUSTRIA

MSC *Finola McDonnell*, Strategie/Politikbeauftragte bei AONTAS – National Association of Adult Education / *Policy officer (AONTAS)*, Dublin – IRLAND/IRELAND

Prof. Dr. *Volker Otto*, Deutscher Volkshochschul-Verbandsdirektor a.D., Honorarprofessor für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig / *Former director of the German Association of Adult Education Centres, honorary professor of adult education pedagogy at the University of Leipzig*, Leipzig – DEUTSCHLAND/GERMANY

Günter Pfeiffer, Geschäftsführer des Landesverbandes der steirischen Volkshochschulen, Vorstandsmitglied des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Geschäftsführer des Institutes für Strukturforchung und Erwachsenenbildung der Kammer für Arbeiter und Angestellte Steiermark (ISSAK) / *Managing director of the Regional Association of Styrian Adult Education Centres, Member of the executive board of the Association of Austrian Adult Education Centres, Managing Director of the Institute for Structural Research and Adult Education of the Styrian Chamber of Labour*, Graz – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dipl. Päd. *Horst Quante*, Direktor der Volkshochschule Schaumburg und Bundessprecher regionaler Volkshochschulen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes / *Director of Schaumburg Adult Education Centre and spokesperson for regional adult education centres of the German Association of Adult Education Centres*, Stadthagen – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dipl.-Gew. StR. *Detlef Rademeier*, Geschäftsführer Urania-Landesverbandes Sachsen-Anhalt e.V. / *Manager of the Urania Regional Association of Sachsen-Anhalt*, Magdeburg – DEUTSCHLAND/GERMANY

Veikko Rantilä M. A., Leiter der Heimvolkshochschule Kunta-alan apisto / *Director of Kunta-alan apisto Folk High School*, Karjaa – FINNLAND/FINLAND

Mag. *Monika Reif*, Pädagogische Assistentin der Volkshochschule Hietzing / *Educational assistant of the Hietzing Adult Education Centre*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Mag. *Walter Schuster*, pädagogischer Assistent der Volkshochschule Simmering / *Educational assistant of Simmering Adult Education Centre*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dr. *Anna Mária Szalafai-Klementz*, Beraterin am Pädagogischen Institut der Dunaújvároscher Hochschule / *Consultant, Institute of Pedagogics at the University of Dunaújváros*, Dunaújváros – UNGARN/HUNGARY

Mechthild Tillmann M. A., Direktorin der Rhein-Sieg Volkshochschule / *Director of Rhein-Sieg Adult Education Centre*, Siegburg – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dr. *Maria Todorova*, Direktorin des bulgarischen Büros des Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbands-Bulgarien (IIZ/DVV) / *Director of the Bulgarian office of IIZ*, Sofia – BULGARIEN/BULGARIA

Mag. *Ingrid Trummer*, Direktorin der Volkshochschule Floridsdorf / *Director of Floridsdorf Adult Education Centre*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dr. *Stefan Vater*, pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verband Österreichischer Volkshochschulen / *Consultant in educational sociology at the Association of Austrian Adult Education Centres*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dr. *Peter Wirth*, Leiter der Fachstelle Weiterbildung, Amt für Berufsbildung des Kantons St. Gallen / *Director for Adult Education at the Department of Vocational Training in the canton of St. Gallen*, St. Gallen – SCHWEIZ/SWITZERLAND

REFERENT/INNEN

Prof. Dr. *Wiltrud Gieseke*, Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik der Philosophischen Fakultät IV an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zur Zeit Leiterin des Instituts für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik / *Head of the Centre for Adult Education/Further Education at the Institute for Business and Adult Education of the Philosophical Faculty IV; currently Head of the Institute for Business and Adult Education*, Berlin – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dr. *Monika Kil*, Wissenschaftlerin am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung an der Universität Bremen / *Scientist at the Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung at the University Bremen*, Bremen – DEUTSCHLAND/GERMANY

GÄSTE

Landtagsabgeordneter Dr. *Michael Ludwig*, Vizepräsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Vice-President of the Association of Austrian Adult Education Centres*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Mag. *Günter Kotrba*, Finanzreferent des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Financial director of the Association of Austrian Adult Education Centres*, Salzburg – ÖSTERREICH/AUSTRIA

SEMINARLEITUNG

Dr. *Anneliese Heilinger*, pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Consultant for educational science at the Association of Austrian Adult Education Centres*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Mag. *Hubert Hummer*, Direktor der Volkshochschule Linz, Pädagogischer Referent des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Vorsitzender des Verbandes Oberösterreichischer Volkshochschulen / *Director of the Adult Education Centre of Linz, Educational Consultant to the Association of Austrian Education Centres, Chairman of the Association of Upper Austrian Adult Education Centres*, Linz – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dr. *Ewald Presker*, Direktor des Bundesgymnasiums für Berufstätige / *Director of Federal Secondary Evening School for Working Adults*, Raaba bei Graz – ÖSTERREICH/AUSTRIA

BERICHTERSTATTUNG

Mag. *Maria Gutknecht-Gmeiner*, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) / *Researcher at the Austrian Institute for Research on Vocational Training*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

DOLMETSCHERINNEN

Dipl.-Dolm. *Gerhild Heissel*, *Interpreter*, Anthering – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dipl.-Dolm. *Silvia Stöcklöcker*, *Interpreter*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

TAGUNGSORGANISATION

Melinda Roberts, comply Conference & Event Organisation, Tagungsorganisation für das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) / *Conference Organisation for the Austrian Institute for Research on Vocational Training*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Rita Landauer, Tagungsorganisation für den Verband Österreichischer Volkshochschulen / *Conference Organisation for the Association of Austrian Adult Education Centres*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

TECHNIK

Ivo Stoynov, Kongresstechnik, *conference technical support*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

9. PRESSEREAKTIONEN

