

Wie mißt man „pädagogische Kompetenz“?

Jost Reischmann

1. Problemstellung

Werden Kursleiter für ihre erwachsenenpädagogische Aufgabe qualifiziert, dann wird erwartet, daß zwischen Kursen vor der Qualifizierungsmaßnahme und Kursen danach ein Unterschied besteht: daß die Nachher-Kurse „besser“ sind – denn jetzt müßten die Kursleiter erwachsenenpädagogisch kompetenter sein.

In diesem Einleitungssatz lassen sich drei zentrale Probleme der Thematik „pädagogische Kompetenz“ festmachen:

1. Wozu soll „pädagogische Kompetenz“ gemessen werden?
2. Worin besteht die „pädagogische Kompetenz“, die zu „besseren“ Kursen führt?
3. Wie kann man feststellen, ob Kursleiter A über selbige verfügt?

2. Wozu messen?

„Leistungsmessung“ löst auch bei Erwachsenen oft alte Schulängste aus: die Erinnerung an Fremdbeurteilung, an Zensierung, Zeugnisse und Versagen. Über diese Sortier- und Disziplinierungsfunktion wird eine andere, in der Schulpädagogik bereits Anfang der 70er Jahre (z.B. Ingenkamp 1971, Reischmann 1974) intensiv diskutierte Funktion der Messung übersehen: daß Information über Erreichtes und Nichterreichtes Voraussetzung ist, pädagogische Maßnahmen gezielt zu verbessern. Auf dem Prüfstand steht nicht der Teilnehmer, sondern die pädagogische Maßnahme.

In diesem Zusammenhang steht die Entwicklung des im folgenden vorgestellten Instruments. Geprüft werden sollte, ob eine spezifische Qualifizierungsmaßnahme (Reischmann 1990a) die pädagogische Kompetenz der teilnehmenden Kursleiter steigert.

In dieser Vorgabe liegt eine doppelte Einschränkung: Pädagogische Kompetenz wird begrenzt auf Kursleitertätigkeit; nicht erfaßt werden makrodidaktische Kompetenzen wie Organisationskompetenz oder die Fähigkeit, ein anregendes Programm zusammenzustellen. Zweite Einschränkung ist, daß damit auch überdauernde Persönlichkeitsmerkmale nicht erfaßt werden, da solche nicht durch eine begrenzte Qualifizierungsmaßnahme verändert werden. Kompetenzen der Art, Erwachsenenpädagoginnen müßten über „critical reflection“ verfügen (Brookfield 1988), bleiben deshalb unberücksichtigt.

3. Was messen?

Pädagogische Kompetenz ist nichts, was sich direkt messen läßt. Denn pädagogische Kompetenz ist ein hypothetisches Konstrukt: Wenn jemand bestimmte Einstellungen, bestimmtes Wissen und Können zeigt, dann schließt man daraus, daß „innerlich“ ein Satz von Handlungsdispositionen, Kenntnissen, Fertigkeiten, Wissen, Einstellungen und/oder Wertungen vorliegt, der sich als „pädagogische Kompetenz“ bündeln und etikettieren läßt.

Um ein Meßinstrument zu konstruieren, muß man wissen, was dieses Bündel enthält. Hier liegt eine Hauptklippe: Letztlich lassen sich sämtliche wohlklingenden Formulierungen der Erwachsenenbildung beschwören. Henschke (1990) gibt einen Überblick über die amerikanische Diskussion erwachsenenpädagogischer Kompetenzen, von Lindeman (1928) bis „Models for Human Resource Development“ (1989); letzteres nennt 35 Kompetenzen, 11 Rollen, über 300 Qualitätskriterien, 74 Outputs und 13 ethische Erfordernisse. Es ist leicht und vermeidet Konflikte, eine solche Liste weiter zu verlängern – von der Lyrik zum Epos fortzuschreiten. Jedoch hilft eine solche Ansammlung von Wunschvorstellungen durch Volumen und Anspruch wenig für die Praxis.

Ein praxisbrauchbares Instrument zwingt durch Rückbindung an die Empirie einer handlungsrelevanten Praxis zu bescheideneren Formulierungen. Hier nutzt es wenig, ein Maximum dessen, was schön und wünschenswert ist, aufzuzählen; gesucht wird ein konsensfähiges Minimum, das die zentralen Aspekte pädagogischer Kompetenz hinreichend abdeckt. Nach Durchsicht solcher Aufzählungen von Kompetenzen – hierauf kann aus Raumgründen nicht eingegangen werden – wurde die pädagogische Kompetenz eines Kursleiters mit vier Dimensionen umschrieben, wobei die ersten zwei Dimensionen „Produkte“, „Outcomes“, zwei weitere die Qualitäten der im Kurs ablaufenden Prozesse beschreiben:

1. Stoffbeherrschung:

Selbstverständliche Erwartung an einen guten Kursleiter ist, daß die Teilnehmer die im Kurs zu vermittelnden Inhalte am Ende beherrschen.

2. Lernbereitschaft:

Insbesondere in der Diskussion um das lebenslange Lernen wurde vielfach darauf hingewiesen, daß frühere Lernerfahrungen die spätere Lernbereitschaft beeinflussen. Aus dem Kurs eines kompetenten Kursleiters muß der Teilnehmer Bereitschaft und Fähigkeit mitnehmen, später wieder gern und gut an Weiterbildung teilzunehmen.

3. Lernunterstützung:

Ein kompetenter Kursleiter ist in der Lage, Lernen zu erleichtern: Der Lernprozeß wird von den Teilnehmern als leicht, schnell, angenehm und vom Kursleiter unterstützt wahrgenommen. Von dem Prinzip der Teilnehmerorientierung werden auch partizipative Elemente erwartet.

4. Klima:

Im Kurs eines pädagogisch kompetenten Kursleiters – hierauf hat insbesondere die Humanistische Psychologie hingewiesen – herrscht ein Klima gegenseitiger Achtung, partnerschaftlichen Helfens, entspannten Humors und persönlicher Echtheit.

4. Wo und wie messen?

Ob Kursleiter durch eine Qualifizierungsmaßnahme pädagogisch kompetenter werden, läßt sich unter Zuhilfenahme eines Evaluationskonzeptes von Kirkpatrick (1987; vgl. auch Bronner/Schröder 1983) mit verschiedener Reichweite untersuchen: Am Ende einer Qualifizierungsmaßnahme (1.) fragt man, ob der Kurs die pädagogische Kompetenz gesteigert hat („reactions“) oder (2.) man prüft das erworbene Wissen und Können ab („learning“). Oder man stellt in der späteren Praxis fest, ob (3.) das Gelernte dort an verändertem Verhalten wiedergefunden werden kann („behavior“). Schließlich (4.) kann man die bei einer Qualifizierungsmaßnahme vermittelte Kompetenz „an ihren Früchten erkennen“ („results“): daß in der späteren Praxis die Kurse dieser Kursleiter bessere Ergebnisse erbringen. Jede dieser Evaluationsstrategien hat ihre Stärken und Schwächen.

Im vorliegenden Falle wurde die weitreichendste (4.) Strategie gewählt: Kurse vor und nach der Qualifizierungsmaßnahme wurden durch die Teilnehmer beurteilt. Denn pädagogische Kompetenz ist nicht Selbstzweck, sondern dient einer besseren Praxis.

Ein Instrument für diese Befragung mußte problemlos und wenig aufwendig einsetzbar sein. Direkte Beobachtung oder kursbezogene Leistungstests schieden damit aus. Zur Befragung wurde die Rating-Form gewählt: Den Teilnehmern wurden Statements zu den gewählten vier Dimensionen vorgelegt; zu jedem Statement wurde eine Likert-Skala mit fünf Abstufungen zum Ankreuzen angeboten (von „trifft ganz und gar zu“ bis „trifft gar nicht zu“). Dies erlaubt eine objektive und ökonomische Durchführung und Auswertung.

5. KBB – der „Kursbeurteilungsbogen“

Ein erhebliches Problem liegt darin, mit einer begrenzten Anzahl von Statements jede der vier Dimensionen einigermaßen zu repräsentieren.

Folgende Statements wurden ausgewählt (im Fragebogen wurden die Dimensionen gemischt):

Dimension Stoffbeherrschung

– Ich beherrsche jetzt alle wichtigen Inhalte dieses Kurses.

- Es fällt mir noch schwer, das Gelernte praktisch anzuwenden.
- Durch den Kurs habe ich jetzt eine umfangreiche und sichere Grundlage im Stoff.
- Ich könnte das im Kurs Gelernte jetzt auch an jemand anderen weitergeben.
- Beim durchgenommenen Lernstoff habe ich noch Lücken.
- Ich fühle mich jetzt im behandelten Stoff sicher.
- Ich habe die Ziele dieses Kurses erreicht.
- Wenn am Kursende eine Prüfung wäre, würde ich sicher eine gute Note bekommen.

Dimension Lernbereitschaft

- Dieser Kurs machte Lust, bald wieder an Weiterbildung teilzunehmen.
- Dieser Kurs hat mein Selbstvertrauen gestärkt, daß ich erfolgreich lernen kann.
- Sofort mit diesem Kurs intensiv weiterzumachen, würde mir Spaß machen.
- Der Kurs hat mich in die Lage versetzt, mir den Stoff selbständig weiter zu erarbeiten.
- Im Kurs habe ich Bücher oder andere Hilfsmittel kennengelernt, mit denen ich mir selbst helfen kann, wenn ich mich an etwas nicht mehr erinnere.
- Ich werde anderen unbedingt empfehlen, an diesem Kurs teilzunehmen, wenn er wiederholt wird.
- Ich habe mich, durch den Kurs angeregt, von mir aus auch noch zusätzlich mit dem Thema beschäftigt.
- Ich bin voll zufrieden mit dem, was ich aus dem Kurs mitnehme.

Dimension Lernunterstützung

- Der Kurs war so angelegt, daß erfolgreiches Lernen leicht fiel.
- Alle Teilnehmer wurden zur aktiven Mitarbeit motiviert.
- Der Kursleiter konnte zuhören und auf Teilnehmer-Argumente eingehen.
- Die Teilnehmer wurden ermutigt, eigene Fragen und Erfahrungen in den Kurs einzubringen.
- Der Nutzen des Stoffs wurde immer wieder an Problemstellungen der Teilnehmer deutlich gemacht.
- Jede Sitzung war klar und übersichtlich gegliedert.
- Das Lernen wäre mir leichter gefallen, wenn manches anschaulicher gewesen wäre.
- Manche Inhalte hätten besser erklärt werden müssen.

Dimension Klima

- Das Klima im Kurs war eher unpersönlich und kühl.
- Der Umgang miteinander war immer partnerschaftlich.
- Im Kurs war ein gemeinsames Bemühen spürbar, sich gegenseitig zu helfen.
- In den Sitzungen wurde immer wieder miteinander über den Kurs (z.B. Ablauf, Inhalte, Bewertung) gesprochen.
- Ich kann jetzt erheblich mehr Teilnehmer mit ihrem Namen ansprechen als am Anfang.
- In der Gruppe gibt es jetzt ein herzliches Gefühl der Zusammengehörigkeit.
- Im Kurs gab es genügend Anlässe, miteinander herzlich zu lachen.
- Ich habe die anderen Teilnehmer auch als Mensch kennengelernt.

6. Statistische Kennwerte

Die hier vorgestellte Version des Kursbeurteilungsbogens (V4a) entstand auf der Grundlage von drei Vorversionen und ihren statistischen Analysen (N = 278 in 31 Kursen). Jeweils berechnet wurde eine klassische Itemanalyse mit Item-Mittelwerten, Streuungen, Interkorrelationen, Trennschärfen und Reliabilität (Split-Half); außerdem wurde der Zusammenhang der theoretisch definierten Dimensionen empirisch mittels Faktorenanalysen (Varimax-Rotation) überprüft.

Ausgeschieden wurden Aufgaben mit Mittelwerten nahe den Polen, niedriger Streuung, hoher Aufgabeninterkorrelation ($>.75$) und unklarer Faktorenzugehörigkeit. Zudem wurden die Items mit den statistischen Kennwerten einer inhaltslogischen Prüfung der Validität unterzogen und entsprechend überarbeitet bzw. ausgeschieden.

Die damit entstandene Rating-Skala umfaßt 32 Aufgaben (acht Aufgaben pro Dimension). Die bei 109 Personen in neun Kursen festgestellten Prüfwerte erfüllen die Ansprüche an ein standardisiertes psychometrisches Instrument (Klauer 1978) für Aussagen über Gruppen: Die Trennschärfen der Items bezogen auf ihre Subskala liegen über 0.50, die Reliabilität der vier Dimensionen zwischen 0.76 und 0.87, die Faktorenanalyse bestätigt die theoretisch vorgegebenen Dimensionen.

Derzeit findet eine Erprobung des Kursbeurteilungsbogens in einer größeren Zahl von Kursen statt. Damit soll eine Endfassung erstellt werden, die dann als geprüftes Instrument zur Verfügung steht.

7. Probleme, Einsatzmöglichkeiten und Nützlichkeit

Eine Reihe kritischer Fragen sind an dieses Instrument und seinen Verwendungszusammenhang zu richten:

- Wozu soll gemessen werden? Wem dient die Messung?

- Was will man eigentlich wissen? Muß man dazu messen – dies reduziert von der Methode her die Information auf wenige vorformulierte Skalen und Aussagen – oder ist ein subjektives Befragen von Kursleiter/Teilnehmern oder das Beobachten eines Kurses angemessener?
- Decken die hier gewählten vier Dimensionen Stoffbeherrschung, Lernbereitschaft, Lernunterstützung, Klima das Konstrukt „pädagogische Kompetenz“ hinreichend ab?
- Sind die Dimensionen in den acht Items hinreichend valide repräsentiert?
- Ist die Einschätzung der Teilnehmer ein gültiges Kriterium?
- Sind alle Fragen bei allen Inhalten/Kursen gleich angemessen?

Der Einsatz des Kursbeurteilungsbogens ist auf Kurse beschränkt. Für Vorträge, Informationsveranstaltungen oder Einzelsitzungen ist er durch die Inhalte einzelner Items nicht geeignet.

Durch kurze Durchführungszeit (ca. zehn Minuten), geringen Materialverbrauch, einfache Handhabung, Durchführung in der Gruppe und schnelle Auswertung mit Computerprogrammen erfüllt er das Gütekriterium Ökonomie (Lienert 1969, S. 19).

Ein Vorteil dieses Instrumentes ist, daß es generelle Verbesserungen weitgehend unabhängig vom Kursinhalt prüft und deshalb vielseitig einsetzbar ist. Allerdings ist es damit wenig geeignet, die Verbesserung spezieller einzelner Kompetenzen, z.B. „Teilnehmer aktivieren“ oder „Gute Overhead-Folien herstellen“ zu prüfen. Hierfür müssen eigene Instrumente entwickelt werden. Jedoch kann der Kursbeurteilungsbogen solche speziellen Instrumente, bei denen selten eine aufwendige statistische Absicherung möglich ist, ergänzen und damit die Erfolgskontrolle breiter und fundierter ansetzen.

Der praktische Nutzen des Kursbeurteilungsbogens wird dadurch eingeschränkt, daß man bei einem einmaligen Einsatz nicht weiß, welcher Anteil des Ergebnisses auf die Grundeinstellung der Teilnehmer, auf den Stoff oder die Rahmenbedingungen zurückzuführen ist, also auf Variablen, die zunächst unabhängig von der Kompetenz des Kursleiters die Teilnehmerurteile beeinflussen. Die Erprobung des Kursbeurteilungsbogens zeigte, daß Kursteilnehmer in unterschiedlichen Institutionen und Kursen recht unterschiedliche Maßstäbe an die Kurse anlegten. Für didaktische Kontrolluntersuchungen macht dies ein Kontrollgruppen-Design unumgänglich: vor und nach einer Qualifizierungsmaßnahme eingesetzt, dient die Differenz als Veränderungsmaß.

Dieser Bogen ist aber auch ein Angebot für Kursleiter, sich selbst Rückmeldung über den eigenen Kurs zu schaffen. Am Kursende eingesetzt, kann der Kursleiter die Ergebnisse in den einzelnen Statements und Dimensionen auf seine eigenen Erwartungen hin interpretieren, eventuell auch mit seinen Teilnehmern besprechen. Neugier und Bereitschaft, die eigene Arbeit zu überprüfen und daraus zu lernen, gehören auch zur Professionalität eines pädagogisch kompetenten Kursleiters.

Das Gütekriterium „Nützlichkeit“ gesteht Lienert (a.a.O.) Instrumenten zu, die Dimensionen messen, für deren Untersuchung ein praktisches Bedürfnis besteht. Die Frage, ob für die Messung „pädagogischer Kompetenz“ zur Verbesserung von

Qualifizierungsmaßnahmen ein praktisches Bedürfnis besteht, läßt sich nicht leicht beantworten. Zumindest bisher bestand hierfür kein großes Bedürfnis. Trotz mancher Programmangebote, z.B. SESTMAT für Hauptamtliche, NQ (AUE 1982) für Nebenamtliche, und vielfältiger lokaler und regionaler Kursleiterkurse zeigt die Forschung über eineinhalb Jahrzehnte hinweg (Knoll 1974, Grundlagenstudie 1975, Dieckmann 1980, Jansen 1981, Scherer 1987), daß sich Kursleiter überwiegend als Fachleute für ihr Sachgebiet sehen und ihre erwachsenenpädagogische Kompetenz vor allem ihrer Intuition zuschreiben. Dies trifft nicht nur für die VHS- und die kirchliche Erwachsenenbildung zu, sondern auch für die betriebliche (Kettgen 1989). Die Realität der Erwachsenenbildung ist geprägt durch den erwachsenenpädagogischen Laienkursleiter oder „Volunteer“ – durchaus ein weltweit gemeinsames Phänomen (Charters 1989, Knox 1989, Reischmann 1990b). Bedeutet das, daß eine Qualifizierung faktisch überflüssig ist, oder weist gerade das auf die Notwendigkeit einer präziseren und damit auch (selbst)kontrollierten Qualifizierung kompetenter Kursleiter hin?

Die Konstruktion dieses Kursbeurteilungsbogens erfüllt aber auch unabhängig vom konkreten Einsatz einen Nutzen sowohl für die Praxis als auch die Theorie:

Kursleiter werden für ihre praktische Arbeit auf Dimensionen und Einzelaspekte hingewiesen (z.B. „In der Gruppe gibt es jetzt ein herzliches Gefühl der Zusammengehörigkeit“), an denen sie ihr Selbstverständnis der eigenen Intentionen prüfen können. Die dadurch angeregte Reflexion und Handlungskonsequenzen können für sich schon zu kompetenterer Praxis führen.

Die Operationalisierung in Fragebogen-Dimensionen und -Items kann aber auch als Hilfsschritt der Theoriebildung verstanden werden: Dies zwingt zu einer knappen und konkreten Umschreibung dessen, was man als „pädagogische Kompetenz“ definiert. Damit wird dieses Konstrukt faßbarer, kritisierbarer und weiter präzisierbar. Und es wird auch deutlich, wo mit ausschließender Operationalisierung wichtige Aspekte von „pädagogischer Kompetenz“ verlorengehen. Damit stellt dieses Instrument auch eine Einladung dar, durch seine Kritik und Weiterentwicklung zur Klärung des Konstrukts „pädagogische Kompetenz“ beizutragen.

„Messen“ ist ein Begriff, der in der praktischen wie auch wissenschaftlichen pädagogischen Diskussion immer wieder auf Empfindlichkeiten gestoßen ist. Dennoch: Ist eine professionelle Reflexions- und Handlungskompetenz denkbar ohne kritische Rückversicherung der eigenen Wirkungen?

Literatur

- AUE – Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit der Universität Oldenburg (Hrsg.): NQ Nebenberufliche Qualifikation. Weinheim und Basel: Beltz 1982.
Brookfield, Stephen (Hrsg.): Training Educators of Adults: The Theory and Practice of Graduate Adult Education. New York: Routledge 1988.
Bronner, Ralf/Schröder, Wolfgang: Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung. München: Hanser 1983.
Charters, Alexander N./Hilton, Ronald J. (Hrsg.): Landmarks in International Adult Education. A Comparative Analysis. London: Routledge 1989.
Dieckmann, Bernhard u.a.: Nebenberufliche Kursleiter in den Volkshochschulen von Berlin (West). Hannover: AUE 1980.

- Gerl, Herbert/Pehl, Klaus: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983.
Grundlagenstudie Qualifizierungskurse im Bauakastensystem für nebenberufliche Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung Hannover: AUE 1975.
Henschke, John A.: Historical and theoretical background/basis for the American society for Training and Development (ASTD). Human Resources Development models of practice: A context for defining competencies and identifying roles. Paper presented to ASTD, Orlando 1990.
Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz 1971.
Jansen, R. u.a.: Mitarbeiterinnen in Familienbildungsstätten. Stuttgart: Kohlhammer 1981.
Kettgen, Gerhard: Moderne Personalentwicklung in der Wirtschaft. Anspruch, Modell, Realisierung. Ehningen: Expert 1989.
Kirkpatrick, Donald L.: Techniques for Evaluating Training Programs. In: Kirkpatrick, Donald L. (Hrsg.): More Evaluating Training Programs. (A collection of articles from Training and Development Journal.) Alexandria, VA 22313 (USA): American Society for Training and Development 1987, S. 4–22.
Klauer, Karl Josef (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Düsseldorf: Schwann 1978.
Kleiter, Ekkehard F.: Lehrbuch der Statistik in KMSS. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1988.
Knoll, Joachim H. u.a.: Nebenamtliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Wermelskirchen: g-Druck 1974.
Knox, Alan B.: World Perspective Case Descriptions on Educational Programs for Adults. ERIC Document Reproduction Service, 3900 Wheeler Avenue, Alexandria VA 22304–6409: 1989.
Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann: Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Ratingverfahren. München: Reinhardt 1974.
Lienert, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz³1969.
Reischmann, Jost: Unterrichtskontrolle durch Tests. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974.
Reischmann, Jost: Facilitating Adults Learning by Coaching. Development and evaluation of an andragogical model of continuing vocational education within industrial companies. In: Pieters, Jules M./Breuer, Klaus/Simons, P. Robert Jan (Hrsg.): Learning Environments: Contributions from Dutch and German Research. Heidelberg: Springer 1990a. S. 19–30.
Reischmann, Jost: Adult Education World-wide-Revisited. In: Quigley, Allan (Hrsg.): Proceedings of the 1989 Commission of Professors Annual Conference. Monroeville: PennState 1990b. In Druck.
Scherer, Alfred: Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt: Lang 1987.

SS 9 F

Hessische Blätter für Volkshbildung

FRANKFURT A.M. – JANUAR – FEBRUAR – MÄRZ

1 | 1990

INHALTSVERZEICHNIS

<i>Alfred Pfeil</i>	Europa 1992 als Herausforderung für die Erwachsenenbildung	1
<i>Otto Bardong</i>	Europapolitik als Problem der Politikvermittlung und -darstellung	6
<i>Hermann Müller-Solger</i>	Europa als Herausforderung an die deutsche Bildungspolitik	12
<i>Joachim H. Knoll</i>	Der gemeinsame europäische Markt – Herausforderungen an die Erwachsenenbildungswissenschaft	19
<i>Jakob Horn</i>	Europa 1992: Folgerungen für die internationale Zusammenarbeit der nationalen Weiterbildungsverbände aus der Sicht des Deutschen Volkshochschul-Verbandes	28
<i>Günther Beine und Stephan Fischbach</i>	Der Europäische Binnenmarkt 1992	33
<i>Hortense Hörburger</i>	Europa 1992 als Herausforderung für die Frauenbildung	43
<i>Anthony Fitzpatrick</i>	Die Konsequenzen des Europäischen Binnenmarktes 1992 für die sprachliche Weiterbildung	48
<i>Annette Rehbock</i>	EG '92 – Grenzenloser Wettbewerb oder sozialer Lebensraum?	54
<i>Rainer Girndt und Christian Holtgreve</i>	Europa rückt zusammen	59
<i>Albert Pflüger</i>	Überlegungen zur Kursleiterfortbildung und europäischen Integration	69
<i>Elisabeth Fuchs-Brüninghoff und Monika Pfirrmann</i>	Mitarbeiterfortbildung im europäischen Zusammenhang	72
BERICHTE – KOMMENTARE – DOKUMENTE		
<i>Günther Dohmen</i>	Neunzig Jahre Volkshochschule	75
NACHRICHTEN		
	Deutscher Volkshochschultag 1991	78
	Neues Funkkolleg „Kommunikation und Medien“ ab Herbst 1990	78
	Österreichische Volkshochschulpreise für „Mündliche Geschichte“ und Besucheranalysen	78
	Bundesinstitut für Berufsbildung ediert vollständige Übersicht der Fernlehrrangebote	79
	Verband Österreichischer Volkshochschulen gründet Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle	79
	Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetz im Saarland	79
	HBV vermittelt Kontakte nach Leningrad	80
	Ehrung für Dr. Frolinde Balsler	80
NEUE LITERATUR	Rezensionen, Hinweise mit Inhaltsangabe, eingegangene Bücher	81
Mitarbeiter dieses Heftes	92

Europa 1992 als Herausforderung für die Erwachsenenbildung

Alfred Pfeil

„Europa“ ist offensichtlich zu einem schillernden Begriff geworden, dessen Inhalte ganz unterschiedlich interpretiert und bewertet werden können. Das gilt vor allem für die politische Bedeutung des Begriffes in seiner Verbindung mit der „Europapolitik“, wie sie von den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft, von den Organen der EG und von anderen Einrichtungen auf der europäischen Ebene betrieben wird.

Die Meinungen darüber, ob die europäische Einigung als solche überhaupt etwas Gutes sei, für das man sich nach Kräften einsetzen sollte, oder ob die real existierende Europäische Gemeinschaft als ihr derzeitiges Ergebnis nicht eher Skepsis oder gar Ablehnung verdiene, differieren nach Ländern und auch nach Zeitpunkten. Aber dennoch kann man wohl voraussetzen, daß in allen EG-Mitgliedsstaaten eine Mehrheit der Bevölkerung wenigstens dem Grundgedanken einer Einigung Europas positiv gegenübersteht. Im ersten Beitrag dieses Heftes hat Otto Bardong das auch in einer gründlichen Auswertung der Umfragen im Euro-Barometer bzw. der von den Meinungsforschungsinstituten Allensbach und IRIS erhobenen Daten belegen können. Bardong weist anhand der gleichen Umfrageergebnisse aber auch nach, wie stark die Schwankungen in der Beurteilung der EG sind und wie schlecht sich viele Bürger der EG-Staaten über das informiert fühlen, was auf der EG-Ebene tatsächlich passiert, was also „Europapolitik“ ist. Die offensichtlichen Informationsdefizite der Bürger werden von ihm vor allem darauf zurückgeführt, daß die Entscheidungsstrukturen der EG zu undurchsichtig sind, daß das Europäische Parlament zu wenig im Bewußtsein der Bevölkerung verankert ist und daß Vermittlung und Darstellung von Europapolitik durch die EG-Organen, durch die politischen Parteien und auch durch die Erwachsenenbildungseinrichtungen noch sehr zu wünschen übrig lassen.

Trotz aller Informationsdefizite der Bürger und trotz relativ undurchsichtiger Entscheidungsstrukturen der EG kann andererseits aber gar nicht bestritten werden, daß der Europapolitik Dynamik innewohnt. Sie geht immer noch primär vom wirtschaftspolitischen Bereich aus, hat aber mittlerweile auch nahezu alle anderen Politikbereiche erfaßt. Hermann Müller-Solger aus dem Bonner Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft durchleuchtet in seinem Beitrag die bildungspolitische Zusammenarbeit in der EG und weist nach, daß die Gemeinschaft inzwischen über die dürftigen Grundlagen, welche die Römischen Verträge ihr für ein Engagement in der Bildungspolitik zur Verfügung stellen, durch die Formulierung von neuen Grundsätzen und die Initiierung einer Abfolge von **bildungspolitischen** Aktionsprogrammen wie Comett

SS 9 F

Hessische Blätter für Volkshildung

FRANKFURT A.M. - APRIL - MAI - JUNI

2 | 1990

INHALTSVERZEICHNIS

<i>Günther Böhme</i>	Heimat	95
<i>Ernst Prokop</i>	Lebenshilfen und Beheimatung – in der Weiterbildung aktuell!	101
<i>Heinz Schilling</i>	Heimat als Spannungsfeld zwischen Einheimischen und Zugezogenen	108
<i>Uwe Krebs und Brigitte Schnell</i>	Banater Schwaben aus Rumänien und ihre neue bayerische Heimat	115
<i>Werner Licharz</i>	Deutschland – Heimat der Juden?	122
<i>Jürgen Wichmann</i>	Reflexionen über den Verlust der Heimat	134
BERICHTE – KOMMENTARE – DOKUMENTE		
<i>Günther Böhme</i>	Kulturelle Bildung – ländlicher Raum – Heimat	140
<i>Klaus Goßmann</i>	Gemeinde als Lernort des Glaubens	143
<i>Wolfgang Seitter</i>	Demokratisierung von Kultur	151
NACHRICHTEN		
	Fernstudium „Dorfentwicklung“	160
	Verein zur Geschichte der Volkshochschulen in Österreich	160
	Europäisches Seminar über Erwachsenenbildung	160
	Tagung „Bildung kontrovers“: Weiterbildung	160
	SPD-Kommission: „Weiterbildung für eine menschliche Zukunft“	161
	Eckdaten für bundesgesetzliche Regelungen in der Weiterbildung	161
	Kooperation der Volkshochschulen in Thüringen und Hessen	161
	Deutsch-deutsche Begegnungen im Volkshochschul-Bereich	162
	Mitgliederversammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Berlin	163
	Tagung: Interkulturelles Lernen	164
	Positionsbestimmung zur deutsch-deutschen Bildungsarbeit von ARBEIT UND LEBEN	164
	ARBEIT UND LEBEN: Sprache und Politik	165
	Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 1990	165
	Dr. Michael Müller-Blattau gestorben	166
NEUE LITERATUR	Rezensionen, Hinweise mit Inhaltsangabe, eingegangene Bücher	168
Mitarbeiter dieses Heftes	180

Heimat

Pädagogische Fragen an das fragwürdig Gewordene

Günther Böhme

Von Heimat war lange Zeit nicht die Rede – wenigstens nicht aus pädagogischer Perspektive und in didaktischer Absicht. Die Verdrängung aus der pädagogischen Diskussion fällt wohl nicht zufällig mit der von Heinrich Roth 1962 prognostizierten „realistischen Wendung in der Pädagogischen Forschung“ zusammen. Mit der Desavouierung des Bildungsbegriffs kommt auch der Heimat-Begriff in Mißkredit.

Dank der dem Begriff anhaftenden Emotionalität war er denen verdächtig, die sich einer rationalen Pädagogik verschrieben hatten; dank dem im Begriff allemal mitschwingenden Volkstümlichen war er denen verdächtig, die die Pädagogik als Vehikel gesellschaftlicher Veränderung verstanden; dank schließlich der dem Begriff innewohnenden politischen Implikationen mußte er denen verdächtig sein, die eine politische Bildung fern von allem Revanchismus zu etablieren suchten. In der Rede von der Heimat mischten sich Heimweh und nicht verschmerzte Entwurzelung, Sentimentalität und Suche nach der verlorenen Zeit, revisionistische Hoffnung und unbegriffene Resignation, trotziges Wegsehen von der eigenen Geschichte und verklärende Erinnerung. Heimat war das Vergangene, das zurückgeblieben war in der individuellen Lebensgeschichte, und war auch das Vergangene, das als Brauchtum und Sitte keinen Platz mehr fand in den alltäglichen Besorgungen ebenso wie den Verfremdungen einer technisierten Welt. Wieweit wäre darin Heimat noch lebendiges Element des Bildungsprozesses, von dem pädagogisch Gebrauch gemacht werden kann; wieweit sollte noch der Heimat und der Beschäftigung mit ihr Bildungswert zugemessen werden? Von welcher Heimat wäre denn zu reden, wenn sie pädagogisch zu Bewußtsein gebracht werden sollte, von der verlorenen (wenn sie denn überhaupt in einem transzendentalen Sinn verlorengehen kann) oder der gegenwärtigen (die ja für viele nicht verloren war)?

Als Eduard Spranger sich über den „Bildungswert der Heimatkunde“¹⁾ äußerte, konnte er in aller Unbefangenheit und unwidersprochen zu dem Resultat gelangen: „Der Weg zum Menschentum führt nur über das Volkstum und das Heimatgefühl“ – und er konnte diesen 1923 gehaltenen Vortrag auch 1952 und später wiederholt unverändert erscheinen lassen. Daß eine solche Behauptung sich schwerlich mit der

SS 9 F

Hessische Blätter für Volksbildung

FRANKFURT A.M. – JULI – AUGUST – SEPTEMBER

3 | 1990

INHALTSVERZEICHNIS

<i>Lothar Manker</i>	Die Zukunft der Heimvolkshochschulen	183
<i>Norbert Vogel</i>	Die gemeinsamen Anfänge von Volks- und Heimvolkshochschule	189
<i>Kurt Meissner</i>	Heimvolkshochschule mit Zukunft?	198
<i>Hans Henningsen</i>	Anmerkungen zur Grundtvigschen Idee aus dänischer Sicht	206
<i>Thomas Weber</i>	Heimvolkshochschulen in Österreich heute	211
<i>Günter Schmuck und Bernhard S.T. Wolf</i>	Die ländlichen Heimvolkshochschulen Deutschlands – Streifzüge mit Zwischenstationen auf Burg Fürsteneck	216
<i>Martin Müller</i>	Konfessionelle Heimvolkshochschulen und ihr besonderer Bildungsansatz	229
<i>Hinrich Oetjen</i>	Die Schulen der Gewerkschaften und des Deutschen Gewerkschaftsbundes	236
<i>Walter Buschmann</i>	Europa-Häuser und Ferien-Heimvolkshochschulen	242
<i>Hans Tietgens</i>	Heimvolkshochschule mit Zukunft?	246
BERICHTE – KOMMENTARE – DOKUMENTE		
<i>Hrsg. Heimvolks- hochschule Jägerrei Hustedt</i>	Auszüge aus der Festschrift: 40 Jahre Heimvolkshochschule Jägerrei Hustedt 1948-1988	251
<i>CDU SPD</i>	Dokumentation: Beschlüsse von Fachgremien der CDU und der SPD zur Weiterbildung 1990	253
NEUE LITERATUR	Rezensionen, Hinweise mit Inhaltsangabe, eingegangene Bücher	271
Mitarbeiter dieses Heftes		277

Die Zukunft der Heimvolkshochschulen

Lothar Manker

„Menschenbildung vollzieht sich in der stillen Sammlung der inneren Kräfte, im Hinhören auf schöpferische Gedanken und Stimmen, im Anschauen schöpferischer Werke der Natur und der menschlichen Kultur, im Austausch von Lebenserfahrungen, in stetiger Übung der menschlichen Tugenden in der freiwilligen Gemeinschaft, in stetiger Übung der menschlichen Künste: im Singen, Tanzen, Spielen, Werken, Erzählen, Lesen, Denken, Reden; sowie im rhythmischen Wechsel von erfüllter Arbeit und gesegneter Feier.

Je kürzer die Lehrgänge, um so notwendiger ist die Beschränkung im Stofflichen. Nicht aber dürfen die Grundlagen und Elemente der Menschenbildung außer Ansatz bleiben: die stille Sammlung, das Hinhören, das Anschauen, der ruhige Erfahrungsaustausch, die Übung der Künste und der wohlausgewogene Ausgleich von Arbeit und Feierstunde. Auch die kürzeren Lehrgänge müssen von diesen Elementen her ihre Prägung erfahren.

Unserer, aus den menschlichen Fugen geratene Zeit, helfen nicht lärmende Betriebsamkeit, Diskussionen als technische Leistung. Tagungen mit unerfüllbaren Tagungsordnungen, Lehrgänge mit vier Referaten am Tag, Anhäufung des Allzuvielen. Solches Tun verschüttet unsere Wurzeln und Quellen.“¹⁾ Dies sagt nicht der Autor Manker, dies schrieb in „Volksbildung in Hessen“ im April 1952, Heft 4, Gustav Huhn, der erste Leiter der Heimvolkshochschule Fürsteneck, als gedankliche Anregung.

Gern übernehme ich diese Sätze als Einleitung für unser Heft zur Zukunft der Heimvolkshochschulen.

Und wenn in den Leitsätzen der Arbeitsgemeinschaft der Heimvolkshochschulen Niedersachsens, am 25. und 26. Februar 1949 in der Heimvolkshochschule Jägerrei Hustedt aufgestellt, unter Punkt 6 „Geistige Haltung“ zu lesen ist: „Unterricht und Heimleben werden vom Geist der Toleranz bestimmt, angestrebt wird eine objektive Darstellung, die dem Andersdenkenden Gerechtigkeit widerfahren läßt“, so wird uns klar, daß solche Leitsätze auch nicht im geringsten von ihrer Gültigkeit verloren haben.“²⁾

SS 9 F

Hessische Blätter für Volksbildung

FRANKFURT A.M. – OKTOBER – NOVEMBER – DEZEMBER

4 | 1990

INHALTSVERZEICHNIS

<i>Ingeborg Horn-Staiger</i>	Pädagogische Kompetenz in der Erwachsenenbildung	279
<i>Horst Siebert</i>	Von der Professionalisierung zur Professionalität?	283
<i>Bernd Dewe</i>	Pädagogische Handlungskompetenz in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung	289
<i>Herbert Gerl</i>	Soziale Kompetenzen als Schlüsselqualifikationen in der Weiterbildung	298
<i>Ortfried Schächter</i>	Pädagogische Experten aus eigenem Recht?	304
<i>Hans Tietgens</i>	Studium und Fortbildung für die Professionalität	313
<i>Angela Venth</i>	Zur beruflichen Rollenfindung im pädagogischen Handlungszusammenhang	319
<i>Élisabeth Fuchs-Brüninghoff</i>	Selbst-Bewußtsein als Voraussetzung für verantwortliches pädagogisches Handeln	324
<i>Jost Reischmann</i>	Wie mißt man „pädagogische Kompetenz“?	330

BERICHTE – KOMMENTARE – DOKUMENTE

<i>Christine Jäger-Jensen</i>	Erweiterte Lernzielbestimmungen und neue Kurs- und Lernformen für das Fremdsprachenlernen an der Volkshochschule	338
<i>Günter Schmuck</i>	Qualitätskriterien für die Volkshochschularbeit	344
<i>Irina Dinter, Martin Becher</i>	Zukünftiger Arbeitsplatz Weiterbildung	348

NACHRICHTEN

Bonner Erklärung zur Weiterbildung	352
Volkshochschul-Verbände auf dem Weg zur Einheit	353
Politische Bildung im deutsch-deutschen Einigungsprozeß	354
Weiterbildung für Aussiedler	355
Dr. Fritz Laack gestorben	356

NEUE LITERATUR	Rezensionen, Hinweise mit Inhaltsangabe, eingegangene Bücher	357
----------------	--	-----

Mitarbeiter dieses Heftes	370
---------------------------------	-----

Pädagogische Kompetenz in der Erwachsenenbildung

Ingeborg Horn-Staiger

Was benötigen Erwachsenenbildner an pädagogischen Kompetenzen in ihrer Berufsausübung, die darin besteht, Erwachsenen zu ermöglichen, sich für Leben, Beruf und gesellschaftliche Tätigkeiten Kenntnisse und Fertigkeiten, Wissen und Bildung anzueignen? Dies ist, auf einen Nenner gebracht, die Kernfrage dieses Heftes, das den Stellenwert solcher Befähigung in einer Profession auszuloten versucht, die durch besondere Komplexität sehr unterschiedlicher, gleichwohl ineinander verzahnter Aufgaben und in deren Wahrnehmung vielfältiger Probleme gekennzeichnet ist.

Daß es nicht ausreicht, für den Beruf des Erwachsenenbildners neben fachlichen, meist im Hochschulstudium erworbenen Kompetenzen „Naturtalent“ aufzuweisen, sollte analog zum so viel älteren Beruf des Lehrers mittlerweile unbestritten sein. Wenn dem so wäre, sähe allerdings die Besetzungspraxis bei neugeschaffenen oder wieder zu vergebenden Stellen in Erwachsenenbildungseinrichtungen durchgängig anders aus.

Es soll hier nicht die Diskussion um Vorrang oder Nachordnung von „Professionalisierung“ gegenüber „Professionalität“ aufgenommen werden. Eine inzwischen umfangreiche Literatur, auf die die Beiträge dieses Heftes im einzelnen Bezug nehmen, liegt dafür vor. Unklarheit jedenfalls herrscht selbst bei praktizierenden Erwachsenenbildnern immer noch über den Anteil des Pädagogischen an ihrer Gesamttätigkeit, obwohl mittlerweile einhelliges Bewußtsein darüber vorhanden sein müßte, daß keine in den Fachbereichen oder der Erwachsenenbildungseinrichtung insgesamt relevante Entscheidung ohne pädagogischen Sachverstand zu treffen ist. Hieran erweist sich die zentrale und zugleich integrative Funktion des Pädagogischen für die institutionsgebundene Bildungsarbeit mit ihrem Anspruch, eine Plattform für das lebenslange Lernen zu bieten.

Das aber erfordert theoriegeleitetes Handeln in der Praxis aus dem entsprechenden Problem- und Verantwortungsbewußtsein heraus, mit einem zu entwickelnden Gespür für das Machbare, das Umsetzbare, das Wesentliche und Zumutbare hinsichtlich manifester und latenter Teilnehmerbedürfnisse, die immer auch gesellschaftlich vermittelt sind.

Hessische Blätter für Volkshochbildung

Herausgeber:
Hessischer Volkshochschulverband Frankfurt/Main

SONDERHEFT 1990

Impressum für Sonderheft 1990

HESSISCHE BLÄTTER FÜR VOLKSBILDUNG – 40. Jg. – Sonderheft
Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
(Die Jahrgänge 1-7 erschienen unter dem Titel „Volksebildung in Hessen“)

© *Herausgeber:* Hessischer Volkshochschulverband e.V., Winterbachstr. 38,
6000 Frankfurt am Main 1 (Verbandsvorsitzender: Lothar Arabin, Kassel; Ver-
bandsdirektorin: Dr. Rita Kellner-Stoll, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur: Dipl.-Hdl. Dr. phil. Rudi Rohlmann

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Rudi Rohlmann (Vorsitzender), Frankfurt;
Prof. Dr. Günther Böhme, Wiesbaden; Privatdozent Dr. Peter Faulstich, Kassel;
Dr. Ingeborg Horn-Staiger, Darmstadt; Prof. Dr. Dr. h.c. Gerd Kadelbach, Frank-
furt; Heinz Krings, Groß-Gerau; Dr. Lothar Manker, Hofheim-Wallau; Dr. Alfred
Pfeil, Frankfurt; Privatdozent Dr. Wolfgang Sander, Alsfeld; Dr. Wolfgang
Schönfeldt, Limeshain.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Rita Kellner-Stoll

Zuschriften und Manuskripte: Hessischer Volkshochschulverband – Redaktion
HBV – Winterbachstraße 38 – 6000 Frankfurt am Main 1 – Telefon 069/56 00 08-0.

Erscheinungsweise: Jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember).
Umfang je Heft: ca. 96 Seiten.

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement DM 34,-, für Studenten DM 24,-, jeweils
zuzüglich Porto. – Bestellungen nur beim Verlag. Abbestellung eines Abonne-
ments ist nur zum Jahresende möglich. Wird ein Abonnement nicht bis zum
30. September gekündigt, so verlängert es sich um ein weiteres Jahr. Einzelhefte
der HBV, Erscheinungsjahrgänge 1958 bis einschl. 1978, können zum Einzelpreis
von DM 3,50 (Jahrgang 1958 bis einschl. 1974) bzw. von DM 6,50 (Jahrgang 1975
bis einschl. 1978) beim Hessischen Volkshochschulverband, Winterbachstr. 38,
6000 Frankfurt am Main 1, bezogen werden. Einzelhefte der HBV ab Heft 1/1979
bis Jahrgang 1990 (außer der Sondernummer 1990) sind über den Schongauer
Druckservice GmbH zum Preis von DM 11,50 zu beziehen. Sondernummer 1990
und folgende Jahrgänge können über den dipa-Verlag, Nassauer Str. 1/3, 6000
Frankfurt am Main 50, bezogen werden.

Verlag, Anzeigenverwaltung und Vertrieb: dipa-Verlag, Nassauer Str. 1/3, 6000
Frankfurt am Main 50, Telefon 069/58 69 10, Telefax 069/57 61 28. Es gilt Anzei-
genpreisliste Nr. 12 vom 3. Oktober 1990.

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103X

Satz und Montage: A & M TYPO GmbH, 6000 Frankfurt am Main 50
Druck: Fuldaer Verlagsanstalt, 6400 Fulda

Printed in Germany

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	5
Gerhard Strunk, Erwachsenenbildung zwischen Qualifizierungsanspruch und Aufklärungspflicht	7
Heinz Theodor Jüchter, Volkshochschule als kommunales Weiterbildungszentrum zwischen Marktanforderung und Staatsauftrag	17
Klaus I. Rogge, Neue Volkshochschulen braucht das Land?! – Plädoyer für einen geplanten institutionellen Wandel	23
Arnulf Bojanowski, Ottmar Döring, Peter Faulstich, Ulrich Teichler, Situation der Weiterbildung in Hessen – Ergebnisse und Trends der „Weiterbildungsumfrage '89“	31
Iris Bergmiller, Frauenbildung an Volkshochschulen	41
Wolfgang Sander, Über Demokratisierung, Emanzipation und Politische Bildung	51
Rita Kellner-Stoll, Einige Grundgedanken zur Politischen Bildung	57
Rolf Niemann, Das Anderssein einsehbar und begreifbar machen	65
Gert Hensel, Anmerkungen zu einer Reise in die III. Welt, die in der I. Welt zu finden ist	73
Lothar Wieland, „Diese Lebensauffassung ist undeutsch...“ Pazifismus und Militarismus in Deutschland 1900-1933	77
Reinhold Freudenstein, Sprachenlernen: 1890, heute – und 2090?	101
Autorinnen und Autoren dieses Heftes	111