

*FORSCHUNGSBERICHT
DER ABTEILUNG WEITERBILDUNG
AN DER UNIVERSITÄT TRIER*



Formen und Bedingungen des Lehrens in der Weiterbildung.

Eine Befragung der Lehrenden in der Region Trier

Dezember 2007

PD Dr. Christiane Hof

Alrun Schleiff

Unter Mitarbeit von Frank Behr, Thomas Gödert, Claudia Lange, Sophia Lehnen, Tanja Molter, Sarah Nelius, Stephanie Schmitt, Michael Schäfer, Julia Simonis

1 Theoretischer Rahmen und Zielsetzung des Projekts

1.1 Ausgangspunkt

1.1.1 Von der Einsicht in die Pluralität des Lehrens in der Weiterbildung ...

Während lange Zeit Unterricht als *die* Form pädagogischen Handelns begriffen wurde, die dadurch gekennzeichnet war, dass ein Lehrender einem Adressaten Wissen vermittelt und dabei "höhere" pädagogische Ziele wie Bildung oder Handlungsfähigkeit intendiert (vgl. Terhart 1994),¹ hat sich zunehmend die Einsicht durchgesetzt, dass verschiedene Unterrichtsmodelle – bzw. verschiedene Formen der Vermittlung von Wissen (vgl. Hof 2003a) - zu differenzieren sind. Dabei ist besonders herauszustellen, dass sich nicht nur im Bereich des schulischen Lehrens und Lernens unterschiedliche Unterrichtsmodelle finden,² sondern dass auch und gerade im Feld der Weiterbildung von einer „Pluralisierung des Lehrens und Lernens“ (Nuissl/Schiersmann/Siebert 1997) auszugehen ist. Gerade die institutionelle Vielfalt verdeutlicht die Notwendigkeit, sich in besonderem Maße den verschiedenen Formen der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen zu widmen. Die Unterscheidung zwischen personalen, medialen und strukturalen Vermittlungsweisen (Hof 2003a) – ebenso wie die theoretische Gegenüberstellung unterschiedlicher Modelle zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997) bzw. Lernkulturen (Arnold/Schüßler 1998; Schüßler/Thurnes 2005; Forum Bildung 2001) mag hier nur als eine erste grobe Differenzierung angesehen werden. Interessanter sind detaillierte empirische Analysen zum Lehren in der Weiterbildung. In diesem Zusammenhang sind bislang vor allem Untersuchungen zu den Programmen unterschiedlicher Weiterbildungseinrichtungen vorgelegt worden (z.B. Körber u.a. 1995, Schrader 2002, Schrader/Ioannidou 2008). Dabei zeigt sich, dass die Weiterbildung durch ein besonderes Maß an personaler, thematischer und organisatorischer Heterogenität gekennzeichnet ist. Darüber hinaus gibt es nur vereinzelte empirische Analysen konkreter Lehr-Lehr-Arrangements (vgl. Hof 2007, Kade/Nolda 2007,

¹ Unterrichten wird damit unterschieden von anderen pädagogischen Handlungsformen – etwa dem Erziehen, Beraten, Arrangieren, Animieren (vgl. Giesecke 1996).

² Bekannt ist etwa Pranges Unterscheidung zwischen dem Arbeits-, Erlebnis- und Vermittlungsmodell des Unterrichtens (vgl. Prange 1983) oder Oser/Patrys Basismodelle unterrichtsbezogenen Lernens. Diese reichen vom 'Lernen durch Eigenerfahrung' über 'Problemlösen', 'Wissensaufbau' und 'Training' bis hin zu 'Identitätsaufbau' und 'Meditation' (vgl. Oser/Patry 1990).

Herrle/Dinkelaker 2007; allgemein zur Lehr-Lern-Forschung in der Erwachsenenbildung
Kade/Nittel/Seitter 2007; Schrader/Berzbach 2006 (???)

1.1.2 ... zur Frage nach den Bedingungen des Lehrens

Im Hinblick auf die Erklärung der unterschiedlichen Lehrweisen mangelt es allerdings an differenzierten Arbeiten. So wurde die Pluralität der Weiterbildungsangebote vor allem als Ergebnis divergierender *individueller* Voraussetzungen der Beteiligten interpretiert (vgl. hierzu ausführlich Hof 2008a). Entsprechend wurde in den vergangenen Jahren besonderes Augenmerk auf die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen und Perspektiven der Lehrenden gelegt.

Lehren wird hier als das Ergebnis individueller Handlungsentscheidungen gesehen, die wiederum vom Wissen und Denken der Lehrenden beeinflusst sind. Entsprechend wurde in der empirischen Forschung der Fokus auf die Rekonstruktion des Wissens und der subjektiven Sichtweisen und Perspektiven der Akteure gerichtet und das Selbst- und Aufgabenverständnis sowie die subjektiven Theorien des Lehrens und Lernens (vgl. Pratt 1998) und das Handlungsrepertoire (Bauer 1998) näher untersucht sowie die Kompetenz zur Reflexion pädagogischer Situationen in ihrer Bedeutung für die Weiterbildung herausgestellt (Hackenberg-Treutlein 2004, Hof 1999).

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich nun allerdings, dass es verkürzt wäre, das professionelle Handeln der Lehrenden primär als Ergebnis der unterschiedlichen *individuellen* Voraussetzungen der Beteiligten zu interpretieren (vgl. Hof 2003b) und damit Professionalität in erster Linie an die Person der Pädagogischen Profis zu knüpfen. Denn pädagogische Profis haben die Aufgabe – durch disponierende und/oder lehrende Tätigkeiten - Bildungsprozesse zu ermöglichen. Die Umsetzung dieser Aufgabe basiert *zum einen* auf den je individuellen Qualifikationen, subjektiven pädagogischen Überzeugungen, Motiven, Erwartungen, Interessen etc. *Zum zweiten* aber ist das Handeln auch vor dem Hintergrund der sozialen Handlungsrahmen zu sehen.

Die institutionellen und organisatorischen Einflüsse auf das pädagogische Handeln sind allerdings empirisch kaum erforscht.³ Dies ist umso verwunderlicher, als nicht nur allge-

³ Kurtz weist darauf hin, dass nach längerer Zeit der Abgrenzung nun der Zusammenhang von Organisation und professionellem Handeln mehr in den Blick gerät. Auch wenn Professionelle selbständig sind und nicht direkt in Organisationen arbeiten, so sind sie doch in ihrem Umfeld auf Organisationen angewiesen (Kurtz 2004, S.43).

meine handlungstheoretische Überlegungen, sondern auch verschiedene Studien darauf hinweisen, dass das Handeln der Lehrenden nicht nur von den individuellen Kompetenzen und Zielen, sondern auch von den organisatorischen Handlungsbedingungen abhängig ist.

Renate Girmes stellt die These auf, „dass die Ausgestaltung der Organisation (...) entscheidenden Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten der in der Organisation agierenden Menschen hat.“ (Girmes 2004, S.103). Sie geht dann der Frage nach, welche Organisationsformate Professionalität in Bildungseinrichtungen fördern und welche diese eher behindern (vgl. Girmes 2004): „Die Organisation und ihr Design (...) wird hier als ein Werkzeug verstanden, das man nutzen kann, um gewünschte Arbeitsweisen und Ergebnisse einer Organisation wahrscheinlicher zu machen und ungewünschte möglichst zurückzudrängen.“ (Girmes 2004, S.104) „Analytisch führt das dazu, die aus der Summe der getroffenen Entscheidungen und aus deren auch unbeabsichtigtem Zusammenwirken sich ergebenden „Formate“ zu rekonstruieren und zu prüfen, wie ihre Wirkung ist und inwieweit sie den intendierten Wirkungsabsichten entspricht.“ (Girmes 2004, S.106).

Vor dem Hintergrund dieser Feststellungen intendiert das vorliegende Projektvorhaben eine empirische Erfassung der Formen und Kontexte des Lehrens in der Weiterbildung. Durch den Einsatz eines Fragebogens sollen nicht nur statistisch verwertbare Ergebnisse über einen Ausschnitt der Weiterbildung erhoben, sondern auch das Wissen über die Bedingungen pädagogischen Handelns empirisch fundiert analysiert werden. Entsprechende Einsichten stellen wichtige Grundlagen für die weitere Entwicklung geeigneter Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität in der Weiterbildung dar.

1.2 Theoretische Ausgangspunkte

1.2.1 Handlungstheoretische Modellierung des Unterrichtens

Theoretisch wird dabei ein handlungstheoretisches Modells des Lehrens zugrunde gelegt. Es konzipiert das Handeln der Akteure als Ergebnis der Auseinandersetzung mit der konkreten Lehr-Lern-Situation, den individuellen Kompetenzen und Intentionen sowie den organisatorischen Rahmenbedingungen.

Das Handeln ist dabei als Entscheidungshandeln anzusehen, welches einerseits von den Zielen und Handlungsentwürfen abhängig ist (vgl. zusammenfassend Hof 2001),

andererseits aber das Ergebnis der Auseinandersetzung mit den situativ vorhandenen Handlungsressourcen und -restriktionen darstellt. Entsprechend hat die Analyse des Unterrichtens die je individuellen Kompetenzen, Präferenzen und Situationseinschätzungen ebenso zu berücksichtigen wie die ‚objektiv‘ vorhandenen Handlungsmöglichkeiten und –begrenzungen (vgl. zu diesem Handlungsmodell Esser 1999).⁴

Für die Beschreibung des Unterrichtshandelns ist es damit erforderlich, sowohl die je individuellen pädagogischen Ziele und die subjektiven Vorstellungen über Lehren und Lernen als auch die je spezifischen pädagogischen Handlungsformen und Methoden zu erfragen. Diese konkretisieren sich in Unterrichtskonzepten, welche als Konfigurationen aus Handlungen, Intentionen und pädagogischen Überzeugungen zu begreifen sind (vgl. Pratt u.a. 1998, S. 205).

1.2.2 Unterrichtskonzepte als Modelle zur Beschreibung individueller Unterrichtspraxis

Insbesondere im Feld der Weiterbildung ist von einer enormen Pluralität und Heterogenität der Gestaltung von Unterricht auszugehen ist. Dennoch haben empirische Studien (z.B. Schrader 2002; Hof 2007a) gezeigt, dass sich die vielfältigen Formen des Unterrichtens auf eine begrenzte Anzahl an Unterrichtskonzepten reduzieren lassen.

Die Rede von Unterrichtskonzepten rekuriert zum einen darauf, dass Lehrende in ihrem Unterrichtshandeln spezifische Methoden präferieren und dementsprechend einen spezifischen Unterrichtsstil wählen. Diese Methodenwahl passt darüber hinaus auch zu den jeweils vertretenen Überzeugungen bezüglich des Lehr- und Lernprozesses sowie des Ziels pädagogischen Handelns. Mit anderen Worten basieren Unterrichtskonzepte auf individuellen Überzeugungen, pädagogischen Zielen und konkreten Unterrichtsstilen (vgl. Pratt 1992).

⁴ In diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass das "Handeln der Menschen (...) nicht durch genetische Programme, nicht durch innere Triebe, nicht durch invariable Bedürfnisse und auch nicht über eine feste 'Persönlichkeit' fixiert (ist), sondern das Ergebnis einer im Prinzip immer auswählenden, intelligenten, aktiven und kreativen Anpassung der Akteure an die vorgefundenen Gegebenheiten" (Esser 1999, S. 34f.). Diese selektive Anpassung an die Gegebenheiten basiert sowohl auf den individuellen Einstellungen und Werten, auf dem Repertoire an Wissen und Fertigkeiten als auch auf den sozialen Erwartungen, den normativen Vorgaben und den konkret vorhandenen Handlungsmitteln und -zielen. Aus der Selektion und Kombination dieser materiellen, institutionellen und kulturellen äußeren Bedingungen mit den inneren Dispositionen der Akteure konkretisiert sich die je spezifische Definition der Situation. Diese Situationsdefinition muss als zentrale Grundlage des konkreten Unterrichtshandelns angesehen werden.

Auf der Basis einer qualitativen Explorationsstudie konnte Hof (2001) vier Formen des Unterrichtens unterscheiden.

- *Unterricht als Unterweisung/Belehrung*

Im Vordergrund steht hier die Weitergabe neuer Sachkenntnisse. Der Kursleiter definiert sich als Sachexperte, der den Teilnehmenden feststehendes Wissen vermittelt. Dabei steht er in einem Komplementärverhältnis zu den Adressaten, die gerade in der Erwartung, neues Wissen rezipieren zu können, zum Seminar gekommen sind. Methodisch wird der Vortrag favorisiert, wobei dabei immer das Bemühen um eine anschauliche und verständliche Darstellungsweise betont wird. Die Leitfrage der Dozenten lautet hier: „Wie kann ich komplexe Sachverhalte einfach darstellen und vermitteln, so dass es für alle verständlich wird“?

- *Unterricht als Training*

Beim Training steht die einübende Aneignung vorgeführter Verhaltensweisen im Zentrum. Der Lehrende übernimmt die Aufgabe, das Handlungswissen bereitzustellen und methodische Arrangements zum Einüben entsprechender Verhaltensweisen vorzubereiten.

- *Unterricht als Beratung*

Eine Beratung ist dadurch zu charakterisieren, dass das Fachwissen des Dozenten mit den konkreten Fragen und Problemen der Teilnehmer in Beziehung gebracht wird. Im Unterschied zur Unterweisung bildet also nicht die „Struktur des Gegenstands“ den Ausgangspunkt für den Unterrichtsprozess, sondern die konkreten Problemlagen und Situationen der Teilnehmer. Dementsprechend wird das Theoriewissen der Dozenten nicht systematisch und vollständig eingebracht, sondern immer nur soweit, wie es im Zusammenhang mit den Problemlagen der Teilnehmer steht. Für die Seminarkonzeption bedeutet dies, dass die Probleme und Fragen der Teilnehmer den zentralen Inhalt dieses Unterrichts bilden. Diese sollen - unterstützt durch das methodische Arrangement und die Fachkompetenz der Kursleiter - bearbeitet werden.

- *Unterricht als Moderation*

Auch beim Konzept der Moderation stehen die persönlichen Problemlagen der Teilnehmer im Zentrum. Dabei wird allerdings dem Teilnehmer nicht so sehr das Fachwissen des Kursleiters zur Lösung seiner Probleme angeboten. Stattdessen über-

nimmt er in erster Linie die Aufgabe, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen der Lernende methodisch angeleitet das eigene Wissen aktualisiert und ordnet, um mit diesem ihm zur Verfügung stehenden Fundus Probleme zu bearbeiten. Die Lehrenden präsentieren sich hier nicht als Wissensvermittler oder Methodenexperten, sondern übernehmen die Rolle des kompetenten Gesprächspartners.

Da die Aussagekraft dieser Typologie von verschiedener Seite bestätigt werden konnte (Völzke 2002), soll sie als Grundlage für eine quantitative Analyse verwendet werden.

1.3 Fragestellung und Ziele der Untersuchung

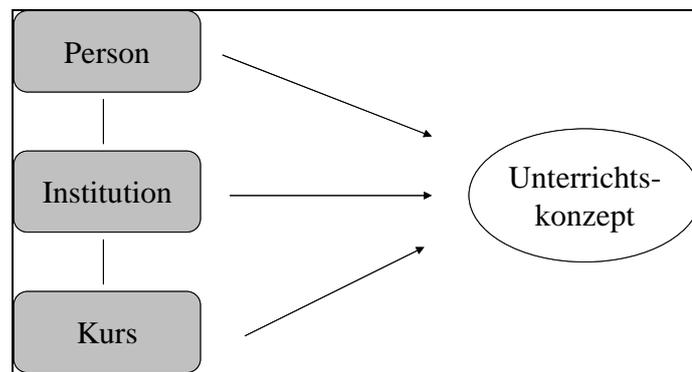
Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wollen wir mit Hilfe einer standardisierten Befragung von Lehrenden in der Weiterbildung *erstens* einen Einblick in die empirische Verteilung unterschiedlicher Unterrichtskonzepte gewinnen. Denn es wird in der theoretischen Erwachsenenbildungsliteratur zwar sehr viel über die Notwendigkeit erfahrungs- und reflexionsorientierter Lernumgebungen gesprochen, der Blick in die praktische Weiterbildungsarbeit lässt aber vermuten, dass das traditionelle lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch auch in der Weiterbildung das verbreitete Modell darstellt. Die empirische Erfassung der konkret in der Praxis verwendeten Unterrichtskonzepte stellt daher für die weitere Qualitätsentwicklung eine dringende Notwendigkeit dar.

Zweitens soll der Einfluss der personalen wie auch der institutionellen Bedingungen auf die Wahl des Unterrichtskonzepts beleuchtet werden – eine Perspektive, die gerade auch für das Qualitätsmanagement bedeutend ist: Denn die organisatorischen Rahmenbedingungen werden in der Diskussion um die Qualitätsentwicklung besonders beachtet (vgl. zusammenfassend Hartz/Meisel 2006). Entsprechend wird hier die Analyse der Abläufe in den Vordergrund gerückt, die zur Erstellung eines Bildungsangebots führen. Hierzu zählen – je nach Modell unterschiedlich gewichtet – die Personen, die materiellen Ressourcen, die Verfahren der Umsetzung und die Evaluation.⁵ Dabei rücken aber auch die Kompetenzen der Lehrenden als Voraussetzung für Qualität wieder in den Vordergrund (vgl. z.B. Lipowsky 2006, Hartz/Meisel 2006, Kap. 7).

Zu prüfen sind dabei verschiedene Teilfragen

⁵ Innerhalb des Bildungsbereichs setzt sich gerade das lernerzentrierte Qualitätsmodell (LQW) durch, welches sich als Weiterentwicklung der bestehenden Qualitätsmanagement- und Zertifizierungsverfahren für den Weiterbildungsbereich versteht (vgl. Ehses/Heinen-Tenrich/Zech 2002)

- Ist die Wahl eines Unterrichtskonzepts als Ergebnis eines beruflichen Sozialisations- und Professionalisierungsprozesses anzusehen und dementsprechend aus dem individuellen Wissen und Können zu erklären?
- Lassen sich Zusammenhänge zwischen den äußeren Rahmenbedingungen (organisatorischer Kontext, Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und der Bezahlung) und dem pädagogischen Handeln erkennen?
- Welchen Einfluss haben pädagogische Faktoren (Thema, Bildungsziel, Teilnehmerzusammensetzung) auf das Unterrichtskonzept?



2 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Die Studie ist angelegt als standardisierte Befragung. Der Kreis der Befragten wurde auf die Region Trier begrenzt. Da sich dort eine aktive *Lernende Region* etabliert hatte, schien es möglich, die Erstellung des Fragebogens sowie die Interpretation der Ergebnisse in enger Kooperation mit den Weiterbildungsträgern zu gestalten. Darüber hinaus bestand die Hoffnung, über den Regionalbezug und das Engagement der in der Lernenden Region verbundenen Weiterbildungseinrichtungen an die Personen der Lernenden heranzukommen – eine Hoffnung, die sich allerdings als trügerisch erwies (siehe hierzu Kap 2.4.2)

2.1 Forschungsdesign

Aus verschiedenen Gründen haben wir uns für eine Online-Erhebung entschieden. Zum einen schien auf diesem Weg der Datenerhebung ein problemloser Kontakt zu den Be-

fragten möglich, die in den seltensten Fällen über feste Arbeitszeiten und –orte verfügen (vgl. Kraft 2005). Zweitens ist der finanzielle Aufwand einer online Befragung gering. Drittens lässt sich diese Art der Verteilung schneller organisieren und auch die Aufbereitung der Daten erweist sich als wesentlich einfacher, da die Daten schon in digitalisierter Form vorliegen und nur noch in SPSS exportiert werden müssen, statt sie alle noch einzugeben, wie dies bei einer Papierumfrage der Fall wäre.

Womit wir nicht gerechnet hatten war die niedrige Beteiligung an der Umfrage. Vielmehr wurde zu Beginn vermutet, dass sich nach dem Schnellballprinzip der Fragebogen verbreitet. Dies war leider nicht der Fall.

Zur Erstellung und Durchführung der Umfrage wurde das System „GlobalPark“ verwendet. Das System bietet mehrere Funktionen, die für unsere Umfrage sehr hilfreich waren:

- Der Fragebogen kann im Netz von verschiedenen Personen erstellt und bearbeitet werden.
- Das System zeichnet ständig aktualisierte Teilnahmestatistiken auf.
- Es können verschiedenen Fragetypen eingestellt werden, und die Daten werden entsprechend der Auswertungsprogramme aufbereitet.
- Die Daten können direkt in einem für SPSS kompatiblen Format exportiert werden.
- Der Fragebogen kann jederzeit aktiviert bzw. deaktiviert werden.

Die erhobenen Daten wurden dann mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet.

2.2 Konzeption des Fragebogens

Die Forschungsfragen sollen auf der Basis einer schriftlichen und standardisierten Befragung von Lehrenden in der Weiterbildung, beantwortet werden.

Aufgrund der genannten Einzelüberlegungen bedarf es der Konstruktion eines Fragebogens, der einerseits die verwendeten Unterrichtskonzepte der Lehrenden erfragt und andererseits das Repertoire an individuellem Wissen, Kompetenzen und Erwartungen sowie die organisatorischen Vorgaben und die konkreten Bedingungen der Lehr-Lern-Situation erfasst.

Bei der Fragebogenkonstruktion orientierten wir uns an vorhandenen Studien zum professionellen Handeln in der Weiterbildung. Wichtig für uns waren vor allem der *Job Diagnostic Survey*, der die Arbeitsbedingungen erfasst und die vom BMBF in Auftrag gegebene *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden* in Weiterbildungseinrichtungen. Darüber hinaus wurde der TCP von Pratt/Collins (2001) herangezogen, um die subjektiven Lehr-Lern-Theorien und die Praxis des Unterrichts zu beschreiben. Auch der von van Veen u.a. (2001) entwickelte Fragebogen zu den pädagogischen Vorstellungen von Lehren wurde auf seine Anwendbarkeit im Bereich der Erwachsenenbildung geprüft. Im Hinblick auf die 'Instructional aspects' liefert diese Untersuchung zwei Faktoren, die auch in anderen Untersuchungen gefunden wurden und die immer wieder als Pole eines Kontinuums von Auffassungen über das Lehren und Lernen geschrieben werden (vgl. Fischler 2001, S. 112). Die pädagogische Organisation von Wissensvermittlung ist dabei entweder lernorientiert (Beispiel-Item: "Es ist notwendig, dass Lehrende den Schülern beibringen, wie sie ihren eigenen Lernprozess organisieren können") oder vermittlungsorientiert (Beispiel-Item: "Die wichtigste Aufgabe der Lehrers besteht darin, den Lernstoff konsistent darzulegen"). Im Hinblick auf die Zielsetzung wird zwischen einer Moral-Orientierung (Beispiel-Item: "Die Hauptaufgabe des Lehrers ist es, Schüler bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen")⁶ und einer Qualifikationsorientierung (Beispiel-Item: "Die allerwichtigste Aufgabe des Lehrers besteht darin, das Leistungsniveau der Schüler zu erhöhen") differenziert. Darüber hinaus wurden auch eigene Fragen formuliert.

Im Einzelnen beinhaltet der *Fragebogen zum Lehren in der Weiterbildung* folgende Skalen

- 1) Fragen zu den **personalen Bedingungen** des Lehrens⁷
 - 'objektive' Faktoren
 - Alter
 - Geschlecht

⁶ In meinen eigenen Interviews mit Kursleitenden wurde hier immer von Persönlichkeitsbildung gesprochen. Der Unterschied könnte sich durch die unterschiedliche Fachsprache erklären lassen. Denn der im Deutschen verwendete Bildungsbegriff – in seinem Verständnis als Bildung der Person – wird im Englischen durch den Verweis auf Moral umschrieben.

⁷ Hier wurde versucht, eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit der BMBF-Studie zu den Lehrenden in der Weiterbildung zu ermöglichen (vgl. BMBF 2006)

- ‚subjektive‘ Faktoren
 - subjektiven Lehr-Lern-Theorien bzw. die *Vorstellungen vom Lehren*,
 - professionelle Handlungskompetenz
 - Frage nach der Ausbildung (pädagogisch ja /nein)
 - Frage nach Berufsausbildung
 - Erfahrung in der Weiterbildung
 - für die Durchführung des Kurses relevante Kompetenzen
- 2) Fragen zum Unterrichtshandeln
- Unterrichtspraxis
 - präferierte Methoden
 - pädagogische Ziele
- 3) Fragen zu den **pädagogisch-situativen/kursbezogenen Bedingungen** des Lehrens
- soziale Bedingungen (Gruppenzusammensetzung, Teilnahmebedingungen etc.)
 - zeitliche Bedingungen (Veranstaltungsform etc.)
 - sachlich-inhaltlicher Rahmen (Thema und Wissenform)
- 4) Fragen zu den **organisatorischen Bedingungen** des Lehrens
- Weiterbildungseinrichtung
 - materielle Bedingungen (z.B. Bezahlung)
 - Arbeitsbedingungen⁸
 - Ziele der Organisation sind klar
 - Unterstützung durch Organisation

2.3 Empirische Überprüfung des Fragebogens

Nachdem der Fragebogen zusammengestellt war, wurden *Pretests* durchgeführt, um den Fragebogen zu testen und zu sehen in wieweit die Fragen verständlich sind und statistisch verwertbare Ergebnisse liefern. Dieser Arbeitsschritt führte dazu, dass der

⁸ Hier wurden Einzelne Fragen oder zum Teil auch Fragenkomplexe wurden in unserer Untersuchung übernommen, da es sich dabei bereits um erprobte Messinstrumente handelt. Aus dem Job Diagnostic Survey in der Version von Monika Kil (Kil 2003) wurden Fragenkomplexe zu den Arbeitsbedingungen entlehnt. Zum Teil waren Umformulierungen nötig, um die Fragen der Zielgruppe der Weiterbildner entsprechend anzupassen.

Fragebogen noch einmal umgestellt und bestimmte Formulierungen geändert wurden. Einige Fragen sind zu diesem Zeitpunkt auch noch gestrichen worden.

Diese Fassung des Fragebogens wurde in einem Workshop der Lernenden Region vorgestellt und mit den anwesenden Vertretern diverser Weiterbildungseinrichtungen diskutiert. Es gab konstruktive Anregungen, welche Bereiche noch erfasst werden müssten und welche Formulierungen umgestellt werden könnten, um der Arbeitsrealität der Weiterbildner zu entsprechen. Diese ganzen Anregungen wurden in den Fragebogen eingearbeitet und die Online-Version konnte dann erstellt werden. Hierzu wurde das Online-System Globalpark genutzt (s. Kapitel 4). Die Onlineversion wurde wiederum getestet, um technische Fehler zu vermeiden und eine fehlerlose Übertragung in den Datensatz zu gewährleisten.

Im Februar wurde eine erste Auswertung vorgenommen und die Ergebnisse wurden auf dem Workshop für Weiterbildungsforschung in Bergisch Gladbach (Hof/Schleiff 2007a) vorgestellt und diskutiert. Es wurden Anregungen für die weitere Auswertung gegeben und wie ggf. Fragen umgestellt werden könnten.

Zu diesem Zeitpunkt war der Rücklauf noch sehr gering, weshalb eine weitere Feldphase für sinnvoll erachtet wurde. Einige der Fragen konnten wir nach der ersten Auswertung auch aus dem Fragebogen streichen, da sie keine validen Ergebnisse lieferten und der doch recht lange Fragebogen so noch gekürzt werden konnte.

In der zweiten Erhebungsphase wurden alle bereits in der ersten Phase kontaktierten Weiterbildungsträger noch einmal angeschrieben mit der Bitte den gekürzten Fragebogen an die Mitarbeitenden weiterzuleiten. Die Weiterbilder wurden gebeten, den Fragebogen (wenn nicht bereits geschehen) doch bitte noch auszufüllen.

Im April 2007 folgte dann die 2. Auswertungsphase. Die Daten und Auswertungen wurden auf einem weiteren Workshop dem zu Beginn beteiligten Seminar und der lernenden Region Trier vorgestellt, um diese dann gemeinsam zu interpretieren.

2.4 Datenerhebung

2.4.1 Auswahl der Stichprobe

Wichtig war es uns, die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Bildungsangebote zu erfassen. Hierfür ist es nötig, möglichst viele Lehrende bei unterschiedlichen Weiterbildungseinrichtungen zu befragen. Entsprechend haben wir eine quantitativ große Zahl an Befragten anvisiert, so dass statistische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen berechnet werden können. Mit den gewonnenen Daten waren erste statistische Berechnungen möglich, auch wenn der Rücklauf hinter den Erwartungen zurückblieben.

2.4.2 Verteilung des Fragebogens

Wie unter Punkt 3 erwähnt, haben wir mit der Lernenden Region zusammengearbeitet und den Fragebogen alle assoziierten Träger per Mail geschickt. Desweiteren haben wir auch andere Bildungsträger der Region Trier angeschrieben und auch auf Weiterbildungsnetzwerke anderer Regionen in Rheinland-Pfalz zurückgegriffen. Ein Link auf unseren Fragebogen wurde in verschiedenen Foren zum Thema Weiterbildung aufgeführt und auch über die Homepage des Fach Pädagogik an der Uni Trier war der Fragebogen erreichbar.

Zu diesem Zeitpunkt mussten wir uns mit dem Problem eines geringen Rücklaufs sowie mit technischen Unzulänglichkeiten des Programms auseinandersetzen. Auch erwies es sich als schwierig, dass wir kein Wissen darüber hatten, wer den Fragebogen erhalten hat.

Nach zwei Monaten wurden alle Träger noch einmal angeschrieben mit der Bitte, so noch nicht geschehen, an der Befragung teilzunehmen.

Der Link zum Fragebogen wurde per Mail vor allem an WB-Träger geschickt mit der Bitte um Weiterleitung an die Lehrenden. Direkt von uns aus an ca. 120 Träger zusätzlich noch von der lernenden Region Hamm an einen Verteiler von angeblich 400 Trägern. Der Fragebogen wurde von 294 Leuten (Stand 4.7.07) angeschaut, beantwortet von 92.

Für die breite Verteilung ist die Rücklaufquote der Leute die überhaupt auf die Seite gegangen sind sehr gering. Die Vermutung liegt nahe, dass viele Träger entweder keine Mailverteiler von ihren DozentInnen haben oder aber den Fragebogen aus anderen Gründen nicht weitergeleitet haben.

Aufgrund der Anzahl der beendeten Bögen muss außerdem kritisch über den Umfang unseres Fragebogens nachgedacht werden. Viele Teilnehmenden der Studie haben die Befragung nach der Hälfte abgebrochen. Der Fragenkatalog war sehr umfangreich.

2.5 Auswertungsverfahren

Die Skalierung der Daten ist unterschiedlich. Daten die eher den Kontextbeschreiben in dem die Lehrenden tätig sind, sind zum größten Teil nominal skaliert (z.B. Weiterbildungsträger, Thema des Kurses, Ausbildung etc.).

Arbeitsbedingungen, Pädagogische Ziele und Vorstellungen und Fragen zu den Unterrichtskonzepten wurden mit metrischen Skalen abgefragt, die dann auch weiter statistische Analysen erlauben.

Bei den Fragen zu den nötigen Kompetenzen und den verwendeten Unterrichtsmethoden haben wir Rangdaten genutzt. Die Teilnehmenden an der Befragung wurden gebeten die ihrer Meinung nach für ihren Kurs nötigen Kompetenzen in eine Rangfolge zu bringen. Ebenso sollten sie die in ihrem Kurs zur Anwendung kommenden Methoden in eine Rangfolge bringen.

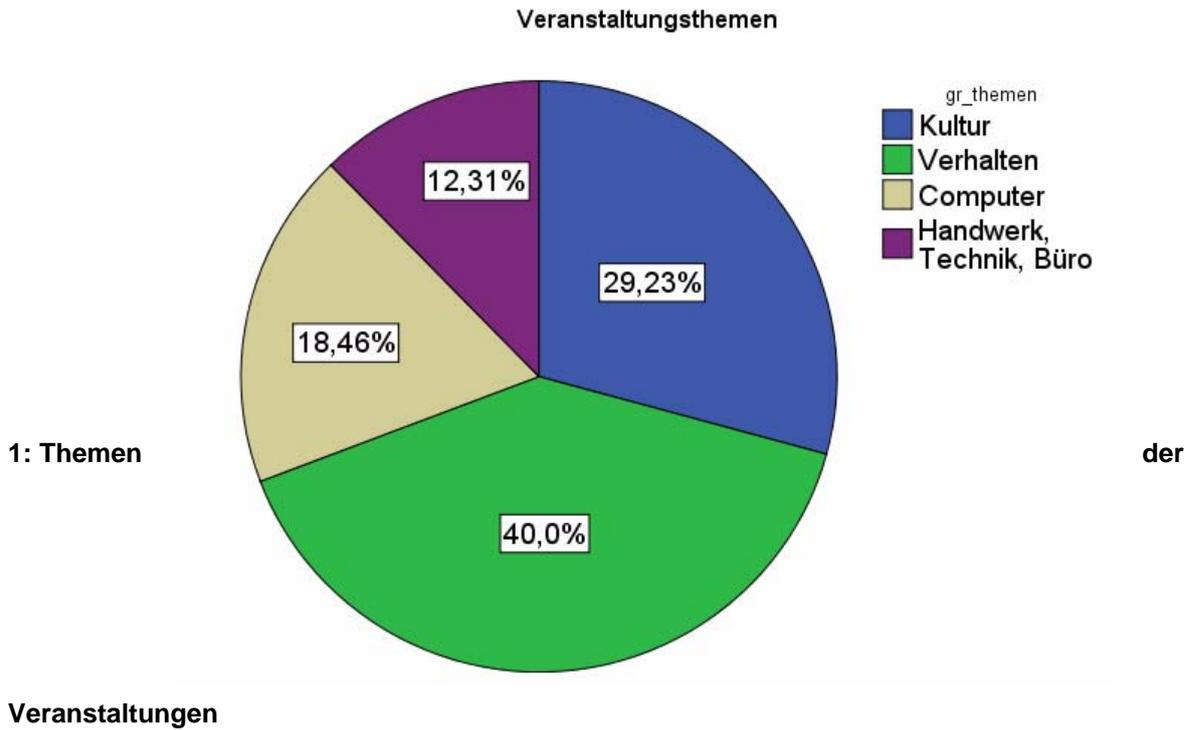
Zunächst wurde eine deskriptive Auswertung der Daten vorgenommen um sich einen Überblick über die Stichprobe zu machen.

In einem nächsten Schritt wurden verschiedene Testverfahren, Cluster- und Faktorenanalysen gerechnet, um die Zusammenhänge zwischen einzelnen Items erfassen zu können.

Die Ergebnisse werden im Folgenden überblicksartig vorgestellt.

3 Darstellung der Ergebnisse

Zur Auswertung stehen 92 Fragebögen zur Verfügung. Sie beziehen sich auf folgende Weiterbildungseinrichtungen und Veranstaltungsthemen



Weiterbildungsträger			
		Frequency	Percent
Valid	1 Betrieb / Behörde	16	17,4
	2 Volkshochschule	5	5,4
	3 Private Institution	14	15,2
	4 Kirchliche Einrichtung	11	12,0
	5 Verbände (nicht Berufsverbände)	3	3,3
	6 Berufsverband	2	2,2
	7 Akademie	12	13,0
	8 Nicht-kirchlicher Wohlfahrtsverband	4	4,3
	9 Kammer	10	10,9
	10 Gewerkschaft / Arbeitnehmerverband	4	4,3
	13 Fachschule	1	1,1
	14 Partei	1	1,1
	16 Sonstiges	9	9,8
	Total	92	100,0

Tabelle 1: Weiterbildungsträger

Im Vergleich zu der BMBF-Studie zu den Lehrenden in der Weiterbildung zeigt sich bei den Volkshochschulen eine große Übereinstimmung. Andere Bezüge sind – aufgrund einer abweichenden Kategorisierung - nicht möglich. Auffallend ist der hohe Anteil an Lehrenden im kirchlichen Bereich. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass in der Region Trier der Anteil der Kirchlichen Einrichtungen im Weiterbildungsbereich sehr hoch ist. Außerdem sind Betriebe, Akademien und Kammern neben privaten Anbietern am stärksten vertreten als Beschäftigungsfeld für Weiterbildner.

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Zur Auswertung stehen 92 vollständig bearbeitete Fragebögen zur Verfügung. Trotz dieser leider geringen Zahl vollständig ausgefüllter Fragebögen lässt sich dennoch davon ausgehen, dass das Feld der Lehrenden in der Weiterbildung repräsentativ erfasst ist (als Vergleich wurde die vom BMBF in Auftrag gegebene Untersuchung zur Situation der Lehrenden in der BRD herangezogen: WSF 2005).

3.1.1 Geschlechterverteilung

48% der Befragten waren Frauen.

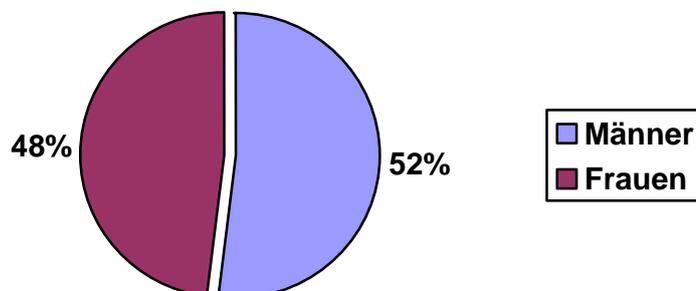


Abbildung 2: Geschlecht der Befragten

3.1.2 Verteilung der Altersgruppen

Bei der Verteilung auf die verschiedenen Altersgruppen ergibt sich eine Normalverteilung. Die meisten der Befragten sind zwischen 30 und 60 Jahren alt.

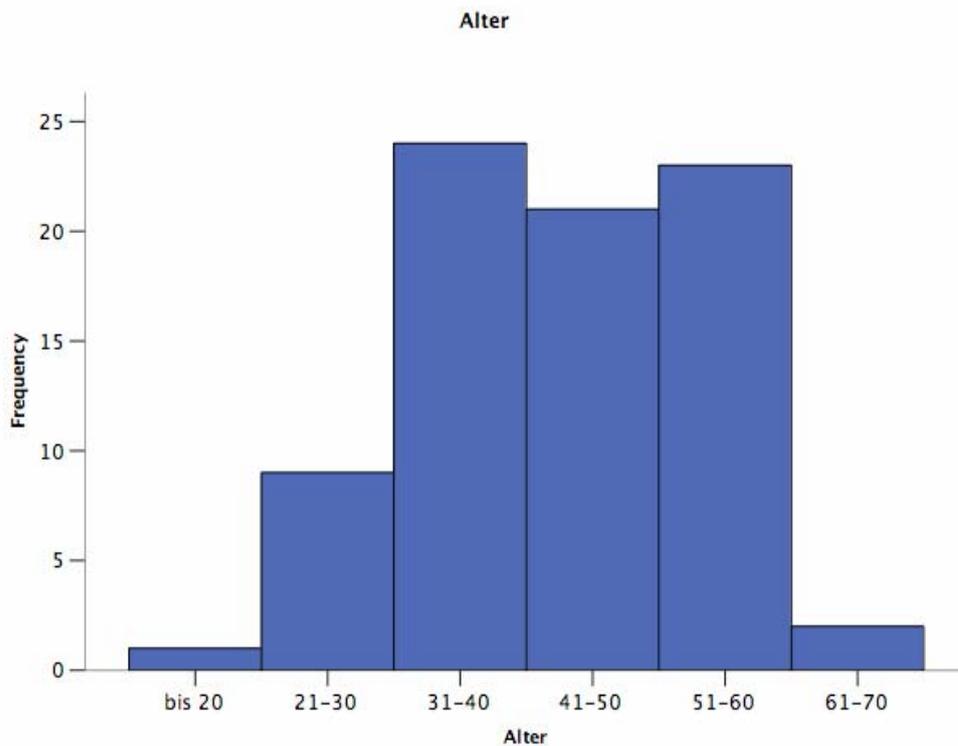


Abbildung 3: Alter der Befragten

3.1.3 Ausbildung der Befragten

Wie auch in der Bundesweiten Untersuchung zur sozialen Lage der Lehrenden zeigt sich, dass viele Weiterbildner über einen sehr hohen Ausbildungsgrad verfügen.

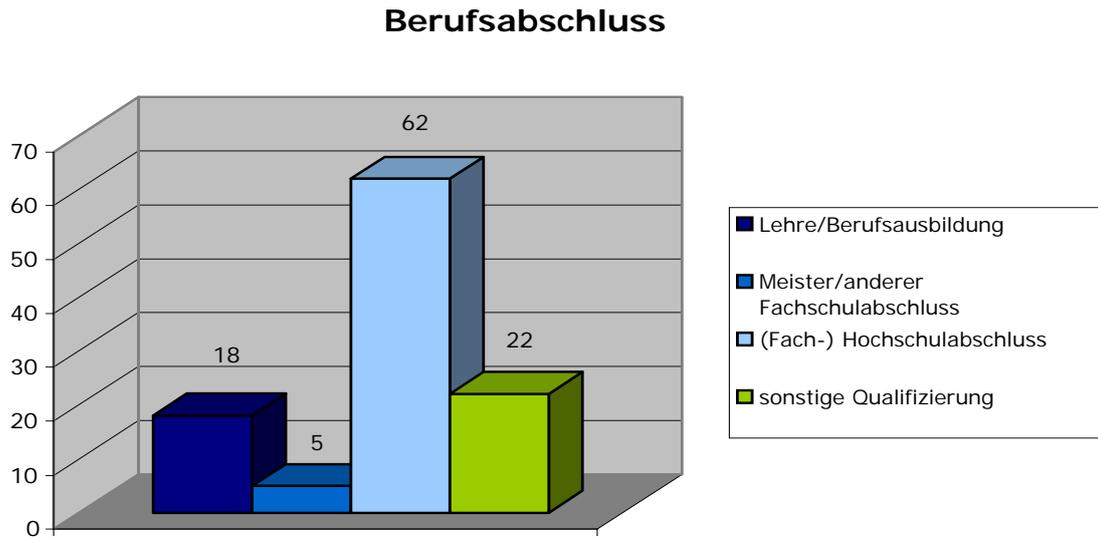


Abbildung 4: Berufsabschluss der Befragten

Auch zeigt sich, dass sehr viele über eine Pädagogische Ausbildung / Fortbildung verfügen. 10 Personen (= 12 %) haben ein Lehramtsstudium absolviert, 24 (= 29 %) ein Pädagogikstudium und 20 Personen (=24 %) verfügen über eine sonstige pädagogische Ausbildung. Allerdings gaben auch mehr als ein Drittel der Befragten an (28 = 35 %), keinerlei Pädagogische Fortbildungen besucht zu haben.

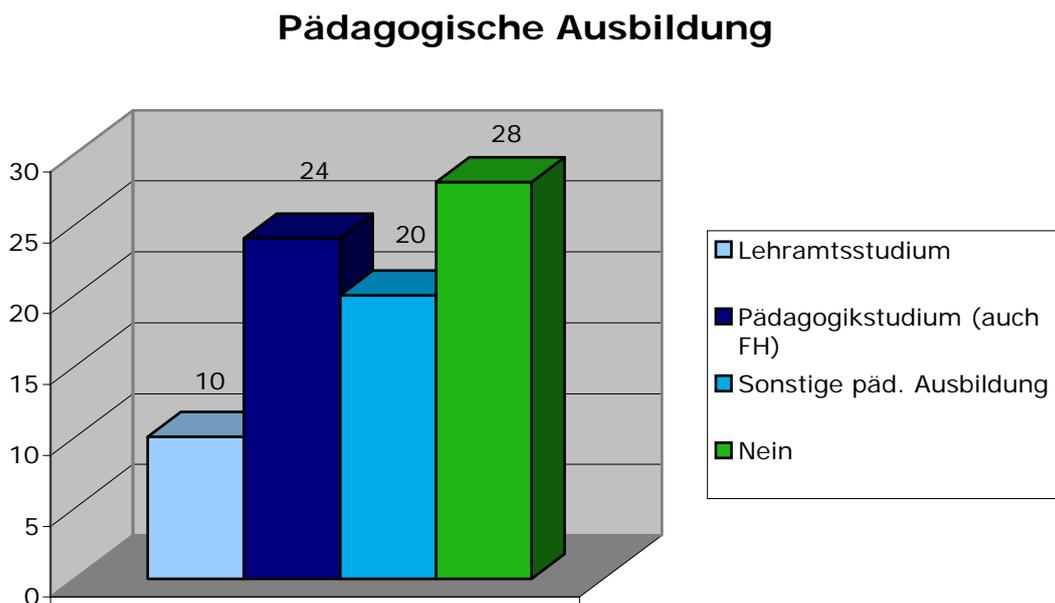


Abbildung 5: Pädagogische Ausbildung der Befragten

3.1.4 Tätigkeit in der Weiterbildung

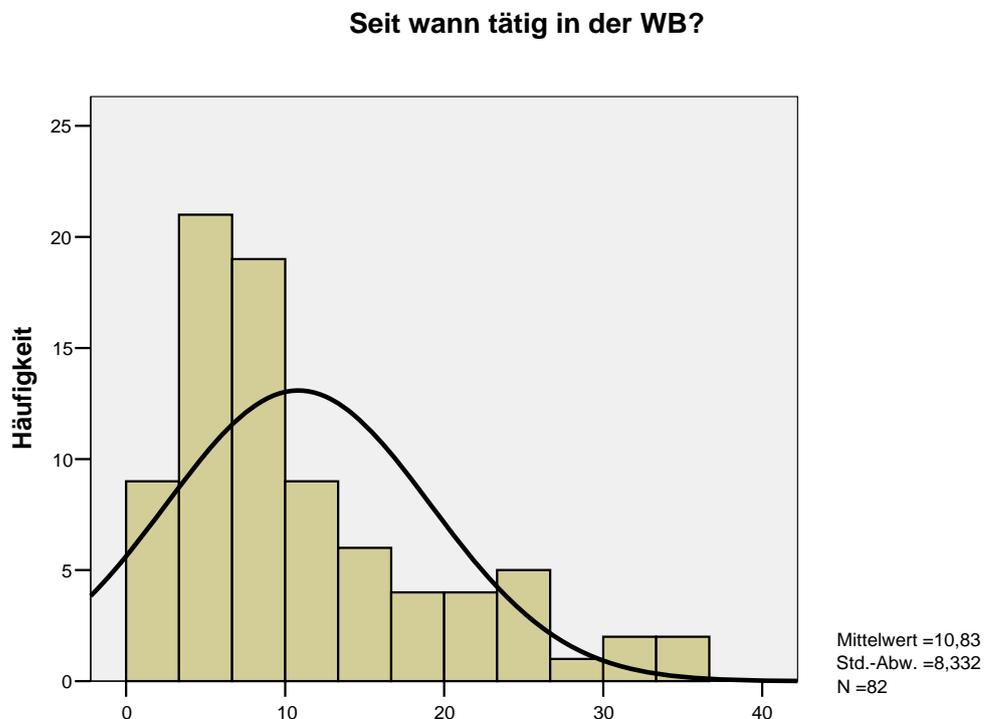


Abbildung 6: Dauer der Tätigkeit in der Weiterbildung (in Jahren)

Viele sind weniger als 10 Jahren in der Weiterbildung tätig. Aber es gibt auch einige Lehrende, die diese Tätigkeit schon weit länger ausüben.

Anstellungsverhältnis

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	angestellt vollzeit	18	14,9	28,6	28,6
	auf Honorarbasis tätig	26	21,5	41,3	69,8
	ehrenamtlich tätig	1	,8	1,6	71,4
	sonstiges	9	7,4	14,3	85,7
	angestellt teilzeit für %s Stunden pro Woche	9	7,4	14,3	100,0
	Gesamt	63	52,1	100,0	
Fehlend	0	32	26,4		
	System	26	21,5		
	Gesamt	58	47,9		
Gesamt		121	100,0		

Tabelle 2: Anstellungsverhältnis

Ca. die Hälfte der Lehrenden ist auf Honorarbasis, d.h ohne sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis, tätig.

43% der Lehrenden sind Voll- oder Teilzeitangestellte.

34% der Lehrenden haben weitere Beschäftigungsverhältnisse bei anderen Trägern.

66% sind nur bei einem Träger tätig.

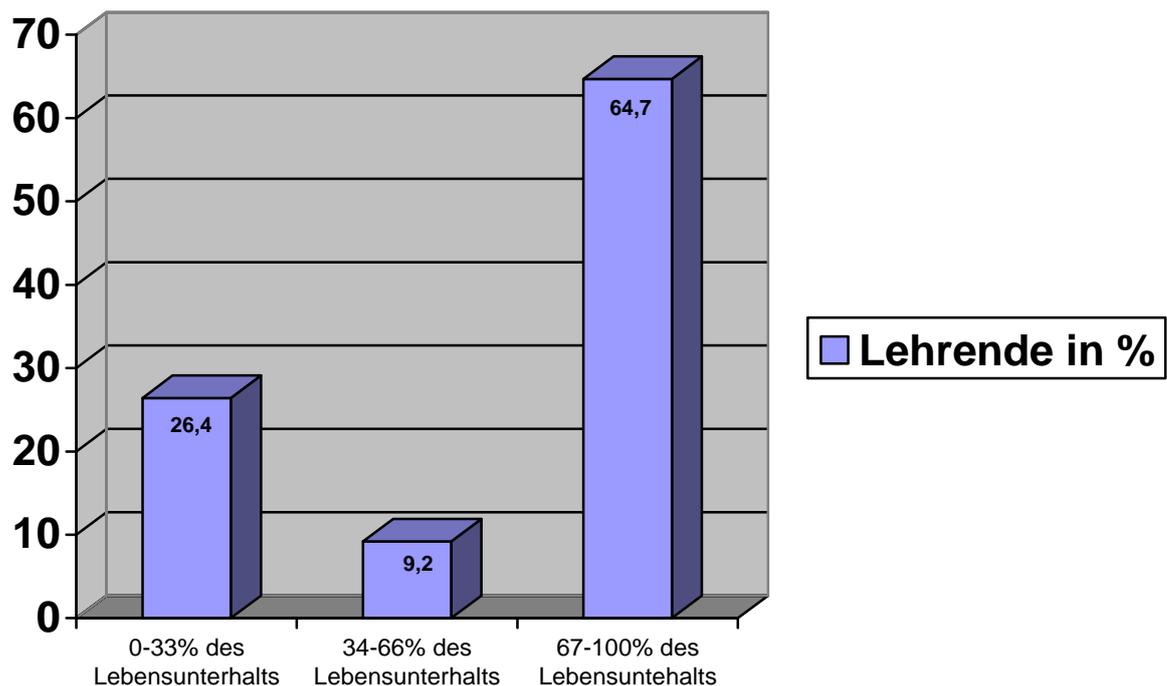
Zu wieviel % dient die Tätigkeit in der WB ihrem Lebensunterhalt?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	1	,8	1,9	1,9
	5	4	3,3	7,5	9,4
	10	3	2,5	5,7	15,1
	20	3	2,5	5,7	20,8
	25	1	,8	1,9	22,6
	30	2	1,7	3,8	26,4
	40	3	2,5	5,7	32,1
	50	5	4,1	9,4	41,5
	60	1	,8	1,9	43,4
	75	1	,8	1,9	45,3
	80	3	2,5	5,7	50,9
	85	1	,8	1,9	52,8
	90	2	1,7	3,8	56,6
	99	1	,8	1,9	58,5
	100	22	18,2	41,5	100,0
	Gesamt	53	43,8	100,0	
Fehlend	-77	38	31,4		
Gesamt		91	100,0		

Tabelle 3: Beitrag der Lehrtätigkeit zum Lebensunterhalt

42% der Lehrenden verdienen mit Ihrer Tätigkeit in der Weiterbildung ihren gesamten Lebensunterhalt.

Tabelle 4: Beitrag der Lehrtätigkeit zum Lebensunterhalt



In der graphischen Darstellung wird deutlich, dass etwa ein Drittel der Befragten (N=30) den Großteil (66-100%) ihres Lebensunterhaltes aus der Weiterbildungstätigkeit bestreiten. Fast zwei Drittel der Befragten (N=55) bestreiten ihren Lebensunterhalt nicht aus der Dozententätigkeit. Die Gruppe dazwischen, die ungefähr die Hälfte ihres Lebensunterhaltes aus der Lehrtätigkeit bestreitet ist mit N=10 relativ gering. Die Zahlen spiegeln die Polarisierung des Feldes der Lehrenden wieder. Zugleich sind – im Vergleich zum Bundesdurchschnitt – die Personen, die die Lehrtätigkeit nur nebenbei betreiben stärker vertreten.

3.1.5 Pädagogische Ziele

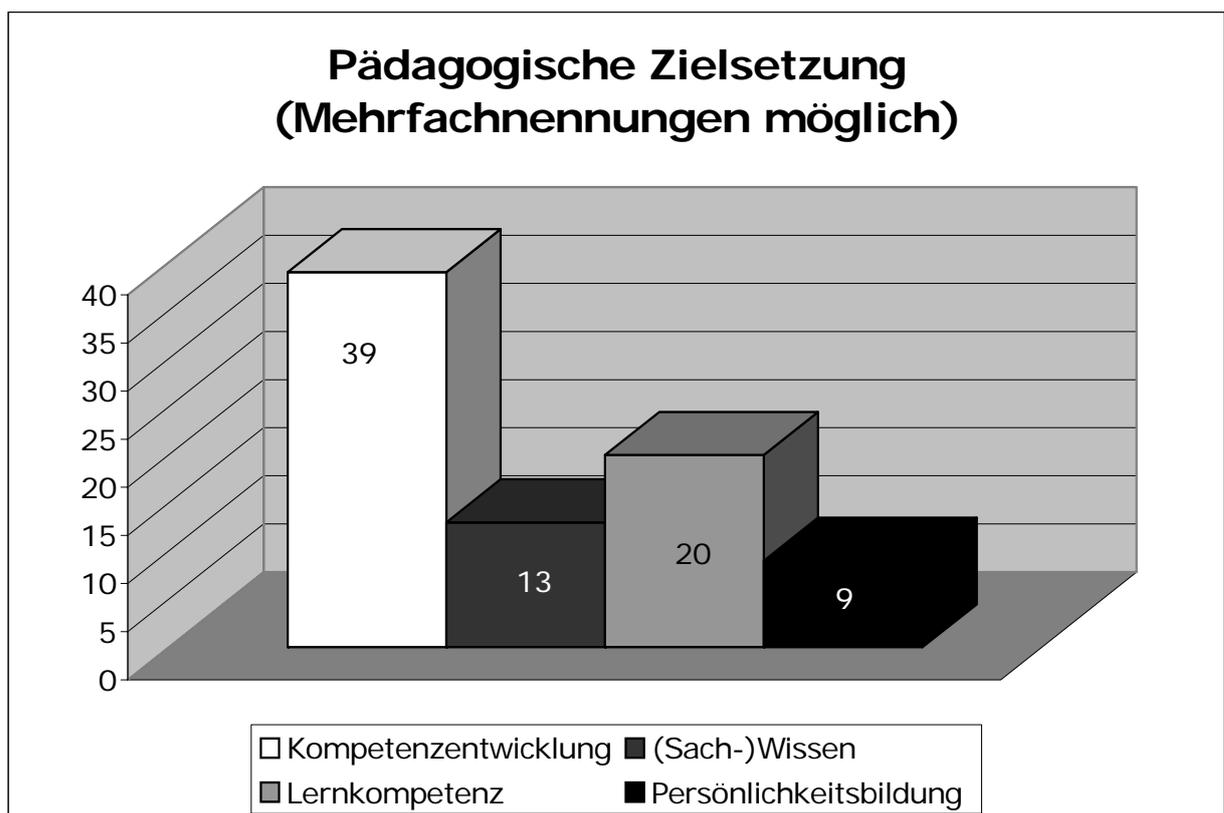
Die Pädagogischen Ziele ließen sich zu 4 Bereichen über eine Faktorenanalyse zusammenfassen: Ziele waren demnach Persönlichkeitsbildung, Kompetenzentwicklung, (Sach-)Wissensvermittlung und Lernkompetenz.

Im Faktor der „Persönlichkeitsbildung“ ($\alpha=0,865$) als pädagogische Zielsetzung der Kursleiter sind Items enthalten wie „Die Hauptaufgabe des Lehrenden ist es, Teilnehmer in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen“. Der Faktor „Kompetenzentwicklung“ ($\alpha=0,498$) als Ziel meint Aussagen wie „Die Entwicklung der Kompetenz der

Teilnehmenden, selbständig zu denken und zu handeln ist ein wichtiges Ziel meiner pädagogischen Arbeit“. Wie die Ladung zeigt ist dieser Faktor statistisch sehr schwach. „(Sach-)Wissensvermittlung“ wurde unter anderem durch folgende Aussage abgefragt „Meine Absicht besteht darin aufzuzeigen, wie man in realen Situationen handeln oder arbeiten soll.“. Die Ladung des Faktors ist $\alpha=0,592$.

Der Faktor Lernkompetenz ($\alpha=0,75$) setzt sich aus Aussagen zusammen wie „Mein Ziel besteht darin die Teilnehmenden bei der Entwicklung differenzierter Wege des logischen Denkens zu helfen.“ oder „Das Wichtigste ist, dass Lehrende den Teilnehmenden beibringen, wie sie ihren Lernprozess organisieren/gestalten können.“

Fragt man danach, welche Pädagogischen Ziele von den Lehrenden ($n=73$) am stärksten betont werden, zeigt sich folgende Verteilung:



Die Kursleiter verfolgen nicht klar ein Ziel sondern mehrere Ziele. Es ließ sich nicht wie beim Unterrichtshandeln eine klare Präferenz für eine Ausprägung herausstellen, so dass eine weitere Zusammenfassung der Daten auch nicht möglich war. Des Weiteren ist aus der Graphik ersichtlich, dass Kompetenzentwicklung und auch Lernkompetenz besonders betont werden. Da es sich bei diesen Zielen um Themen handelt, die auch stark in der öffentlichen Diskussion auftauchen, liegt die Vermutung nahe, dass diese

Fragen aufgrund von sozialer Erwünschtheit beantwortet wurden. Dies impliziert für die vorliegende Untersuchung, dass keine Rückschlüsse auf die Unterrichtskonzepte der Lehrenden zu ziehen sind – eine Vermutung, die auch dadurch bestärkt wird, dass die Pädagogischen Ziele keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge mit bestimmtem Unterrichtshandeln aufweisen.

3.1.6 Kompetenzen der Lehrenden

Fragt man dagegen nach den Kursleiterkompetenzen, die für den Kurs als relevant erachtet werden, dann lassen sich hier durch eine Clusteranalyse ganz klar drei Gruppen unterscheiden. So gibt es Kurse, in denen Beratungskompetenzen besonders notwendig sind (32%), andere Veranstaltungen erfordern schwerpunktmäßig Methodenexperten (33%) und die dritten basieren in erster Linie auf der Fachexpertise der Lehrenden (35%).

Kompetenzprofile

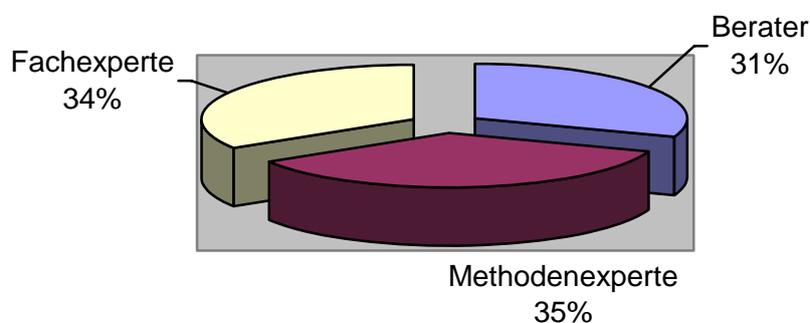


Abbildung 7: Kompetenzprofile

Das Kompetenzprofil „Berater“ erfordert in erster Linie personale und soziale Kompetenz, die methodisch-didaktische Kompetenz wird nachrangig erwähnt und die fachliche Kompetenz sowie die praktische Erfahrung rangiert erst an letzter Stelle.

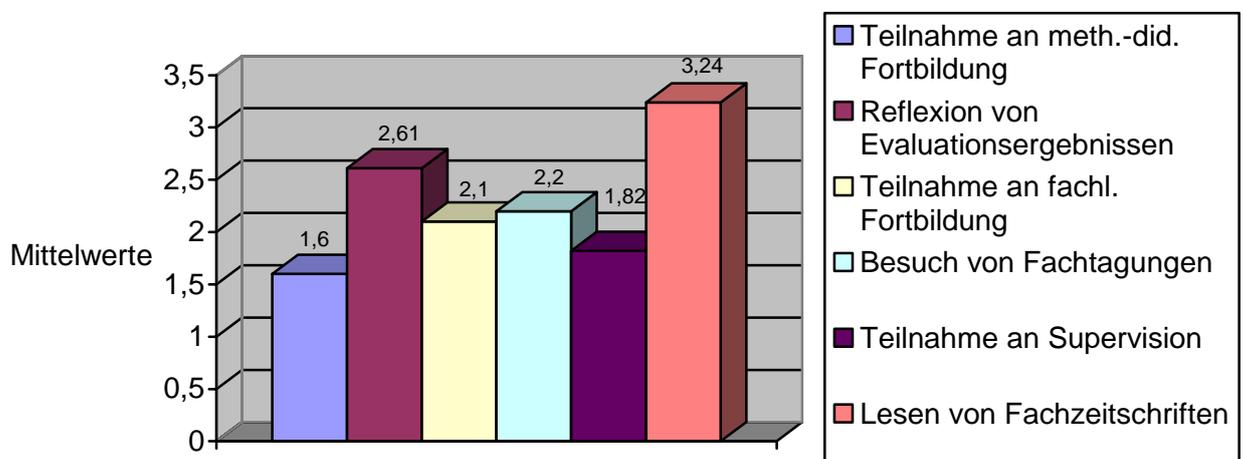
Demgegenüber stellt das Kompetenzprofil „Methodenexperte“ die fachliche und methodisch-didaktische Kompetenz ins Zentrum. Sozial-emotionale, personale und praktische Kompetenz stehen nicht an erster Stelle.

Beim Kompetenzprofil „Fachexperte“ wird die fachliche Kompetenz zu erst genannt, gefolgt von praktischer Erfahrung. Personale Kompetenz; methodisch-didaktische und soziale-emotionale Kompetenz werden erst am Schluss angeführt.

3.1.7 Weiterbildungsbereitschaft

Knapp 70% halten es für nötig sich selbst weiterzubilden. Allerdings lässt sich nur gut ein Drittel der Befragten als weiterbildungsaktiv beschreiben.

Teilnahme an Weiterbildung



3.2 Einschätzung der organisatorischen Bedingungen

3.2.1 Arbeitsbedingungen

Die Fragen zu den organisatorischen Handlungsbedingungen wurden überwiegend positiv beantwortet. So zeigt sich eine hohe Identifikation mit den Organisationszielen, das Handeln wird daran ausgerichtet. Es werden viele Möglichkeiten des Selbstbestimmten Handelns gesehen. Die Ausstattung der Institutionen wird auch von fast allen sehr positiv bewertet. (Jeweils zwischen 88 und 91% die diese Bereiche als positiv bewertet haben)

Nur noch 62% sind allerdings mit der Vergütung zufrieden und 65% sind mit den von der Institution gestellten Lehrmaterialien zufrieden.

Vor allem die Lehrmaterialien sind Möglichkeiten um pädagogisches Handeln in der Weiterbildung zu verändern. Hier wäre die Möglichkeit mit den Lehrenden gemeinsam andere Lehrmaterialien zu erarbeiten.

Orientiert am Job Diagnostic Survey (in seiner Übertragung auf den Weiterbildungsbereich, vgl. Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 2000) wurden Items daraus übernommen, die einen Zusammenhang zum Unterrichtshandeln vermuten ließen. Insbesondere die Dimension der Zielklarheit schien hier wichtig. („Über die Ziele die die Organisation verfolgt, besteht Klarheit.“; „Während ich arbeite orientiere ich mich an den Organisationszielen“.) Des Weiteren wurden Fragen nach den Möglichkeiten selbständig zu handeln, nach der sozialen Eingebundenheit und nach dem Situationserleben („Ich bin zufrieden mit der Unterstützung durch meine Vorgesetzten“; „Ich bin zufrieden mit meiner Arbeit“ etc.) gestellt.

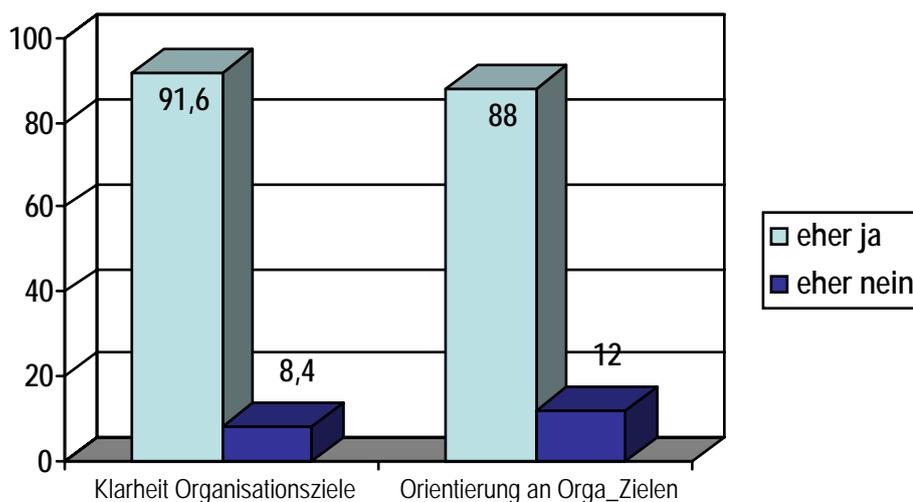


Abbildung 8: Orientierung an Organisationszielen

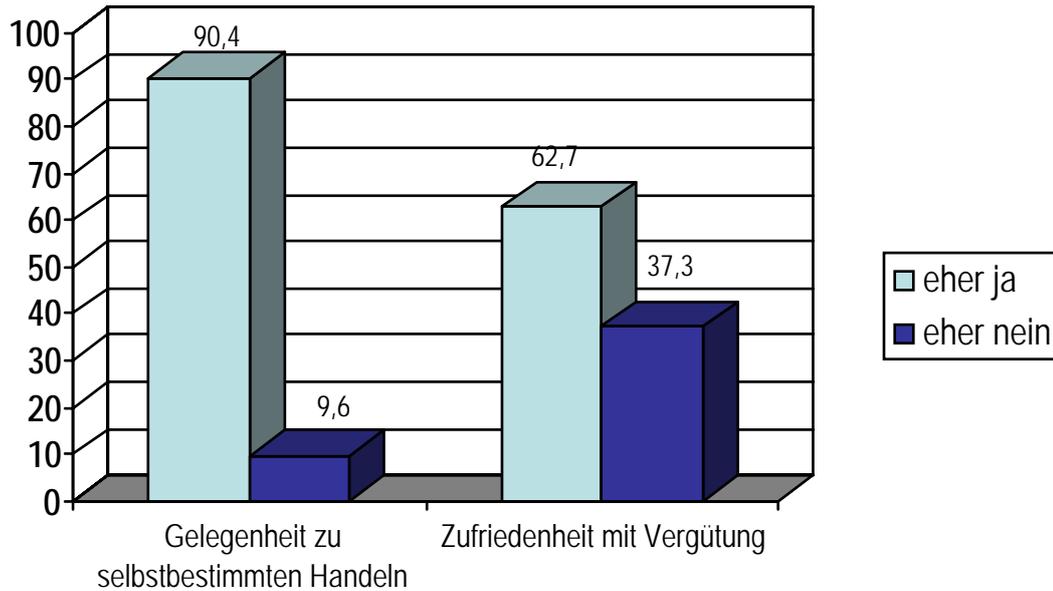


Abbildung 9: Zufriedenheit mit der Lehrtätigkeit

Die Kursleitenden haben viele Möglichkeiten selbstbestimmt zu handeln und sind größtenteils frei in der Gestaltung ihrer Unterrichtskonzepte. Mit der Vergütung sind auch erstaunlich viele zufrieden. Wobei an dieser Stelle zu berücksichtigen sein dürfte, dass nur ein Teil der Lehrenden ihren Lebensunterhalt durch die Weiterbildung bestreiten. Für viele handelt es sich um einen Zusatzverdienst. (vgl. Tabelle 2 und 3)

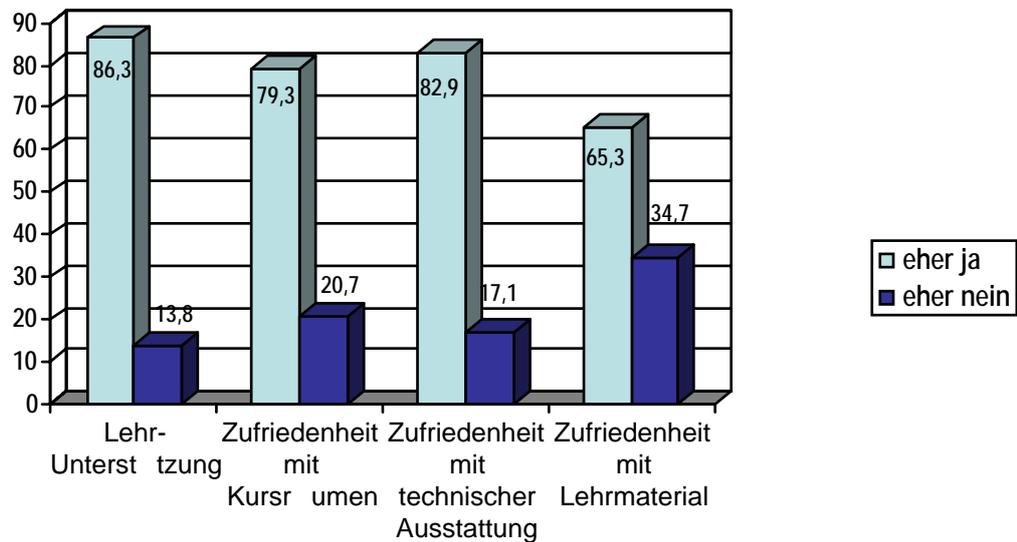


Abbildung 10: Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen

3.3 Unterrichtskonzepte

Eine Annäherung an das in der konkreten Bildungsveranstaltung realisierte Unterrichtskonzept versucht der Fragebogen über die Erfassung der Lehr-Lern-Methoden, die Abfrage der notwendigen Kursleiterkompetenzen und die Einschätzung verschiedener Aussagen zum konkreten Unterrichtshandeln zu erheben.

Die *Abfrage der genutzten Unterrichtsmethoden* erfolgte mit Hilfe einer Ranking-Skala. Die Befragungsteilnehmenden wurden gebeten die Unterrichtsmethoden, die in ihren Kursen zum Einsatz kommen in eine Rangfolge nach der Relevanz für den Kurs zu bringen. In der Beantwortung zeigt sich, dass 57,1 % der Befragten den Vortrag, 34,8% die Gruppenarbeit und 20,7% die praktische Unterweisung an zentrale Stelle setzen.

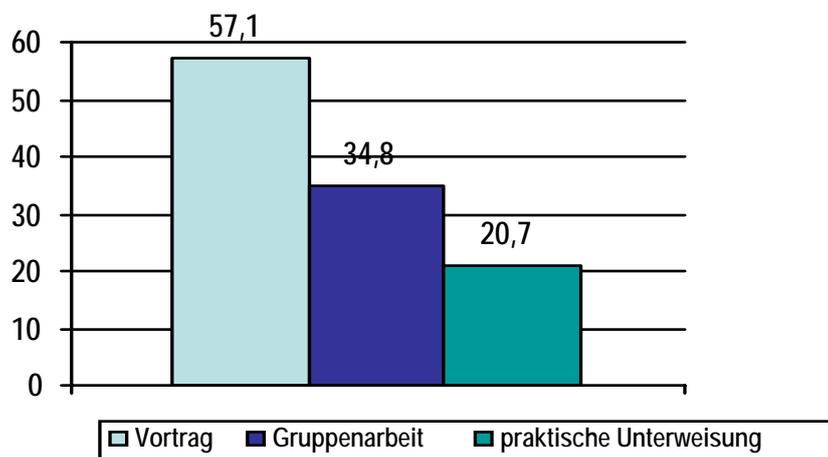


Abbildung 11: Bevorzugte Unterrichtsmethoden

Die Fragen zum Unterrichtshandeln, zu den Pädagogischen Zielen und Vorstellungen vom Lehren und Lernen wurden durch Faktorenanalysen ausgewertet.

Beim Unterrichtshandeln haben sich 3 Faktoren herauskristallisiert, die sich als Beschreibung von Unterrichtskonzepten lesen lassen. So fand sich subjektorientiertes Unterrichtshandeln, kursleiterzentriertes Unterrichtshandeln und praxiszentriertes Unterrichtshandeln. Der Faktor „Subjektorientiertes Unterrichtshandeln“ ($\alpha=0,839$) beinhaltet Items wie „Ich bestärke die Teilnehmenden darin, ihren Gefühlen und Emotionen Ausdruck zu verleihen“ oder auch „In meinen Kursen haben die Teilnehmenden viel Freiraum, sich die Kursinhalte selbständig zu erarbeiten.“ Items wie z.B: „Es ist meine Aufgabe zu bestimmen, was Teilnehmende lernen sollen und wie sie es lernen können“

und „Ich mache den Teilnehmenden unmissverständlich klar was sie Lernen sollen“ bilden den Faktor „Kursleiterzentriertes Unterrichtshandeln“ ($\alpha=0,699$). Das „Praxiszentrierte Unterrichtshandeln“ ($\alpha=0,575$) umfasst Items wie „Ich lege besonderen Wert auf praktisches Handeln im Kurs, weil es den Lernenden ein besseres Verständnis des Inhaltes vermittelt“.

Die Pädagogischen Ziele ließen sich zu 4 Bereichen über eine Faktorenanalyse zusammenfassen: Ziele waren demnach Persönlichkeitsbildung, Kompetenzentwicklung, (Sach-)Wissensvermittlung und Lernkompetenz.

Die in den konkreten Weiterbildungsmaßnahmen präferierten Methoden, die erforderlichen Kursleiterkompetenzen und die Einschätzungen zum Unterrichtshandeln ließen sich zu drei unterschiedlichen Unterrichtskonzepten clustern.

- 1) *Unterricht als Beratung: Subjektorientierte Unterstützung von Lernprozessen.* Hier verbindet sich die personale und sozial-emotionale Kursleiterkompetenz mit der Entscheidung für praxiszentriertes und subjektorientiertes Unterrichtshandeln und dem bevorzugten Einsatz der Gruppenarbeit.
- 2) *Unterrichts als Training: Kursleiterzentriertes Einüben von Handlungskompetenzen* Bei diesem Unterrichtskonzept steht die fachliche Kompetenz des Lehrenden und seine praktische Erfahrung in einem Zusammenhang mit praxiszentrierte und leiterzentriertem Unterrichtshandeln. Methodisch wird der Vortrag und die praktische Unterweisung realisiert.
- 3) *Unterricht durch Instruktion: Kursleiterzentrierte Vermittlung und Erarbeitung von Wissen.* Hier verbindet sich fachliche mit der methodisch-didaktischen Kompetenz des Kursleitenden; Praxiszentriertes und kursleiterzentriertes Unterrichtshandeln wird durch Vorträge und Gruppenarbeit umgesetzt.

Die Verteilung der gewählten Unterrichtskonzepte in der Gesamtstichprobe ist relativ gleichmäßig:

Unterrichtskonzepte

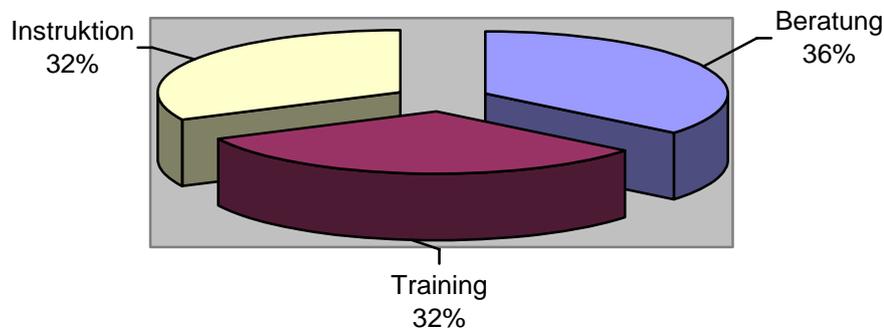


Abbildung 12: Verteilung der Unterrichtskonzepte

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die aus qualitativen Einzelfallstudien ergebende Annahme (vgl. z.B. Hof 2001, 2007b), dass sich Veranstaltungen der Erwachsenenbildung hinsichtlich ihrer methodischen Schwerpunkte und pädagogischen Konzepte typisieren lassen, auch in statistischen Erhebungen wieder findet.

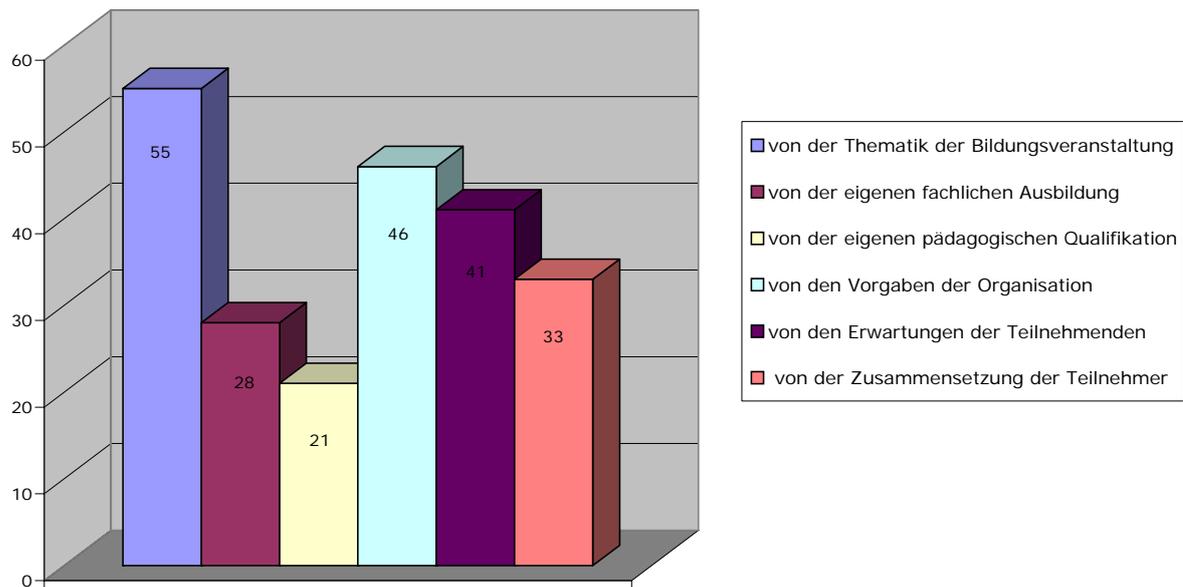
4 Statistische Analysen zu den Bedingungen des Unterrichtshandelns

Nun stellt sich allerdings die Frage, wovon diese Präferenz für das gewählte Unterrichtskonzept abhängt?

4.1 Selbsteinschätzung der Bedingungen des Unterrichtskonzepts

Auf die Frage an die Lehrenden wovon ihre Unterrichtskonzepte ihrer Meinung nach abhängen, antworteten die Lehrenden folgendermaßen:

Selbsteinschätzung der Bedingungen des Unterrichtskonzeptes



(Mehrfachnennungen möglich (N=81))

Interessant sind diese Ergebnisse als Hypothesen für die weiteren Berechnungen der Zusammenhänge.

4.2 Der Einfluss der Person des Lehrenden auf das Unterrichtskonzept

Die Ausbildung wird nur von knapp 25% der Lehrenden als relevant für das Unterrichtskonzept angesehen. Dabei zeigt eine statistische Überprüfung allerdings *keinen Zusammenhang zwischen der Berufsausbildung und dem Unterrichtskonzept*. Das Vorhandensein einer *pädagogischen Ausbildung* wirkt sich allerdings auf die Unterrichtspraxis aus. So zeigen sich signifikante *Zusammenhänge* ($\chi^2 = 0,041$ -Niveau) *zwischen pädagogischer Ausbildung und subjektorientiertem Unterrichtshandeln*. Auch zeigt sich, dass *Lehrende mit einer pädagogischen Ausbildung stärker zum Beratungsmodell tendieren* als Personen ohne pädagogische Ausbildung (Signifikanz des χ^2 Tests = 0,037); Lehrende mit einem Pädagogikstudium verwenden in geringerem Maß das Trainingskonzept (Signifikanz des χ^2 Tests = 0,011) – ein Ergebnis, das allerdings auch mit den Kursthemen zusammenhängen kann. Lehrende mit einem Lehr- oder Berufsfachschulabschluss realisieren dagegen häufiger Trainings (Signifikanz des χ^2

Tests = 0,011). Das Vorhandensein eines (Fach-)Hochschulabschlusses wirkt sich demgegenüber nicht auf das Unterrichtskonzept aus.

In Seminaren, in denen das Kompetenzprofil des *Beraters gefordert wird*, wird stärker subjektorientiert gehandelt, weniger Vortragsmethoden verwendet und das Ziel der Persönlichkeitsbildung intendiert ($\chi^2 = 0,003$). Auch finden diese Kurse hauptsächlich in Blockform statt.

In Seminaren, in denen die Notwendigkeit der *Fachkompetenz* betont wird, wird demgegenüber weniger auf Persönlichkeitsbildung abgezielt ($\chi^2 = 0,000$), mehr Sachwissen vermittelt ($\chi^2 = 0,001$) und weniger subjektorientiert gehandelt ($\chi^2 = 0,017$). Ebenso finden häufiger Vortragsmethoden ($\chi^2 = 0,004$) und weniger Gruppenarbeit ($\chi^2 = 0,001$) Verwendung.

In Seminaren, in denen die *Methodenkompetenz* betont wird, intendieren die Lehrenden stärker die Vermittlung von Lernkompetenz ($\chi^2 = 0,03$) und verwendet mehr Gruppenarbeit ($\chi^2 = 0,04$).

4.3 Der Einfluss des Themas auf das Unterrichtskonzept

Die Einschätzung der Befragten, dass das Unterrichtskonzept vom Thema der Bildungsveranstaltung abhängt, lässt sich auch statistisch belegen. So weist ein χ^2 Test signifikante Zusammenhänge zwischen dem Thema der Bildungsveranstaltung und dem Unterrichtshandeln aus. (Ergebnis des χ^2 Testes = 0,000).

Bei verhaltensbezogenen Themen wird Gruppenarbeit (χ^2 -Test auf 0,01-Niveau) und subjektorientiertes Unterrichtshandeln (χ^2 -Test auf 0,01-Niveau) bevorzugt.

Auch tritt das Unterrichtskonzept „Beratung“ bei Verhaltensthemen auf – insbesondere bei Kursen zur Lebensgestaltung und Persönlichkeitsbildung. Zugleich ist das Unterrichtskonzept Training hier eher selten. Allerdings wird das Ziel der Persönlichkeitsbildung hier signifikant weniger verfolgt als erwartet (Ergebnis des χ^2 Testes = 0,04) Interessanterweise wird dagegen bei den Computerkursen die Persönlichkeitsbildung stärker intendiert als erwartet (χ^2 Test = 0,04)

Seminare zu Handwerk und Technik werden signifikant stärker mit dem Instruktionkonzept bearbeitet.

Deutlich sichtbar ist auch der Zusammenhang zwischen Unterrichtskonzept und der im Seminar im Mittelpunkt stehenden Wissensform. So wird im Beratungskonzept weniger Sachwissen vermittelt, eine Wissensform, die eher durch Instruktionen umgesetzt wird. Dafür wird hier mehr Wissen über individuelles Verhalten und soziale Interaktionen thematisiert. Das Training findet verstärkt bei Wissen über praktische Fertigkeiten Anwendung und die Instruktion wird bei Sachverhaltswissen präferiert (Ergebnis des χ^2 Tests = 0,04).

Cluster-Nr. des Falls * Wissensform Kreuztabelle

			Wissensform				Gesamt
			Wissen über Information und Sachkenntnisse	Wissen über individuelles Verhalten und soziale Interaktion	Wissen über praktische Fertigkeiten / Handlungsmethoden	Wissen über Werte und Normen	
Cluster-Nr. des Falls	Beratung	Anzahl	5	16	8	1	30
		Erwartete Anzahl	10,5	8,3	10,5	,7	30,0
	Training	Anzahl	11	3	13	0	27
		Erwartete Anzahl	9,4	7,5	9,4	,7	27,0
	Instruktion	Anzahl	13	4	8	1	26
		Erwartete Anzahl	9,1	7,2	9,1	,6	26,0
Gesamt	Anzahl	29	23	29	2	83	
	Erwartete Anzahl	29,0	23,0	29,0	2,0	83,0	

4.4 Der Einfluss der Organisatorischen Bedingungen auf das Unterrichtskonzepts

Die Einschätzung der Befragten, dass das Unterrichtshandeln in hohem Maße durch die Vorgaben der Organisation beeinflusst wird, kann mit Hilfe der erhobenen Daten bislang nicht differenziert belegt werden. Im Moment lässt sich nur sagen, dass es keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Unterrichtshandeln und den Weiterbildungsträgern, bei dem das Seminar durchgeführt wird, gibt. Auch übt weder die Möglichkeit selbständig zu entscheiden, noch die Zufriedenheit mit den Lehrmaterialien oder die Unterstützung durch die Organisation einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf das Unterrichtshandeln aus.

Auf der Basis unserer Auswertungen lässt sich allerdings ein Zusammenhang zwischen der Klarheit der Zielorientierung der Organisation und der Stärke der Kursleiterzentrierung vermuten (χ^2 -Test auf 0,008 Niveau)

4.5 Einfluss der pädagogisch-situativen Bedingungen auf das Unterrichtshandeln

Einen bedeutenden Einfluss auf das Unterrichtshandeln schreiben die Befragten den Erwartungen und der Zusammensetzung der Teilnehmer zu. Allerdings weisen die Daten keinen Zusammenhang zwischen dem Unterrichtskonzept und der Motivation der Teilnehmer beim Besuch des Kurses auf (Signifikanz des χ^2 Tests = 0,326). Auch die Homogenität der Teilnehmerzusammensetzung scheint keinen signifikanten Einfluss auf die Form des Lehrens zu haben (Signifikanz des χ^2 Tests = 0,716).

Hinsichtlich der Hypothese, dass die Veranstaltungsform sich auf die Unterrichtsgestaltung auswirkt (Vortragsveranstaltung, wöchentlicher Kurs, Blockseminar, Lehrgang, e-learning), ist folgendes Ergebnis festzuhalten: Bei wöchentlichen Kursen gibt es signifikant weniger subjektbezogenes Unterrichtshandeln. Beim Lehrgang dagegen ist signifikant mehr subjektbezogenes Unterrichtshandeln zu verzeichnen als erwartet (Ergebnis des χ^2 -Testes = 0,01)

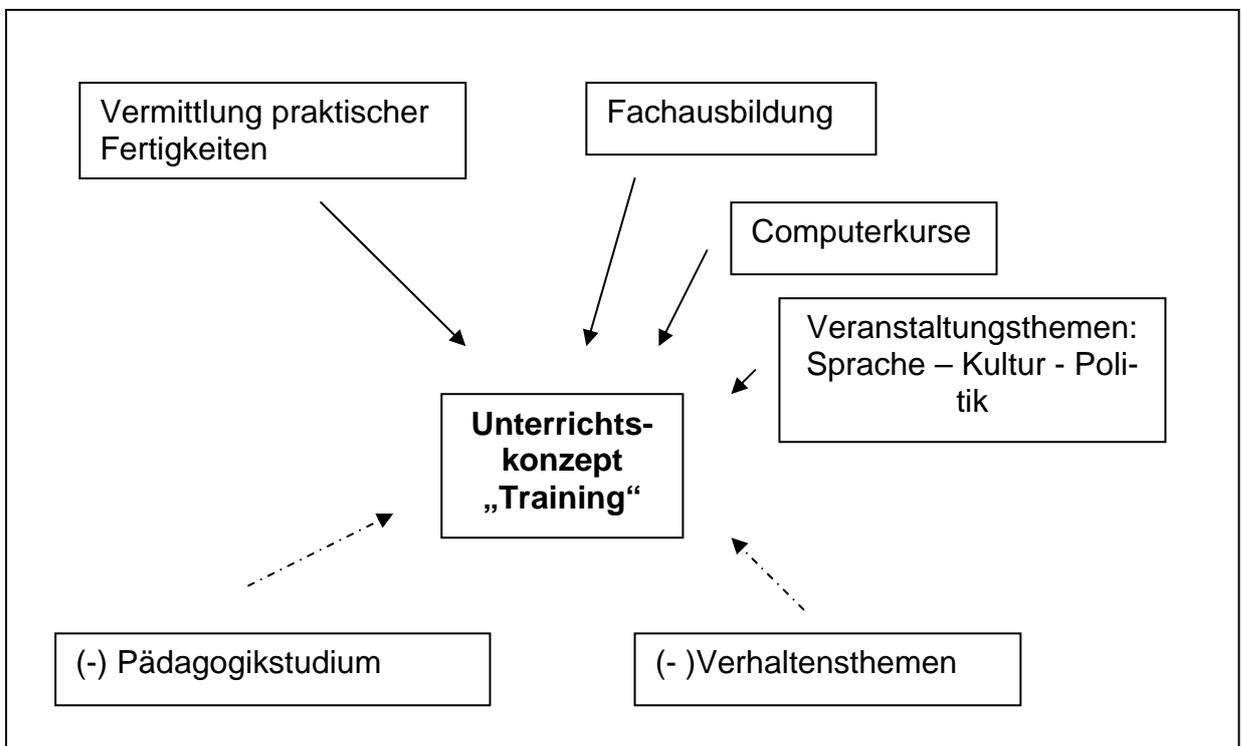
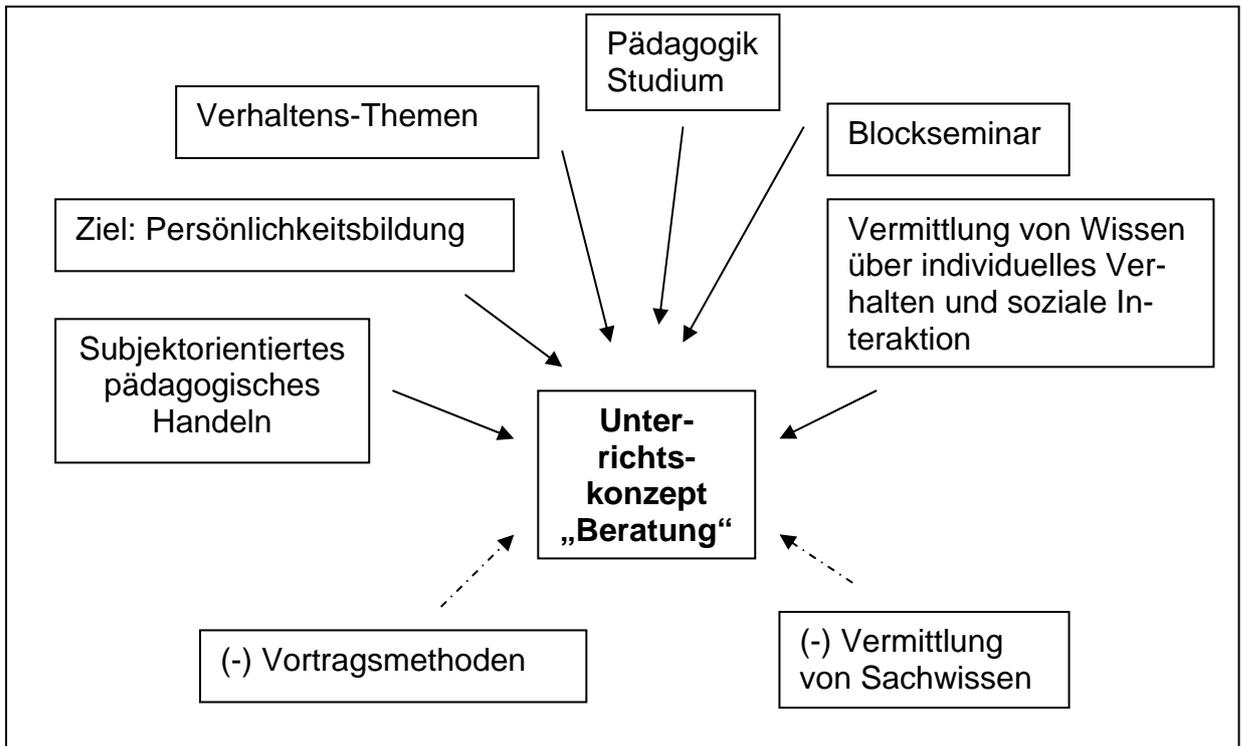
5 Zusammenfassung und Fazit

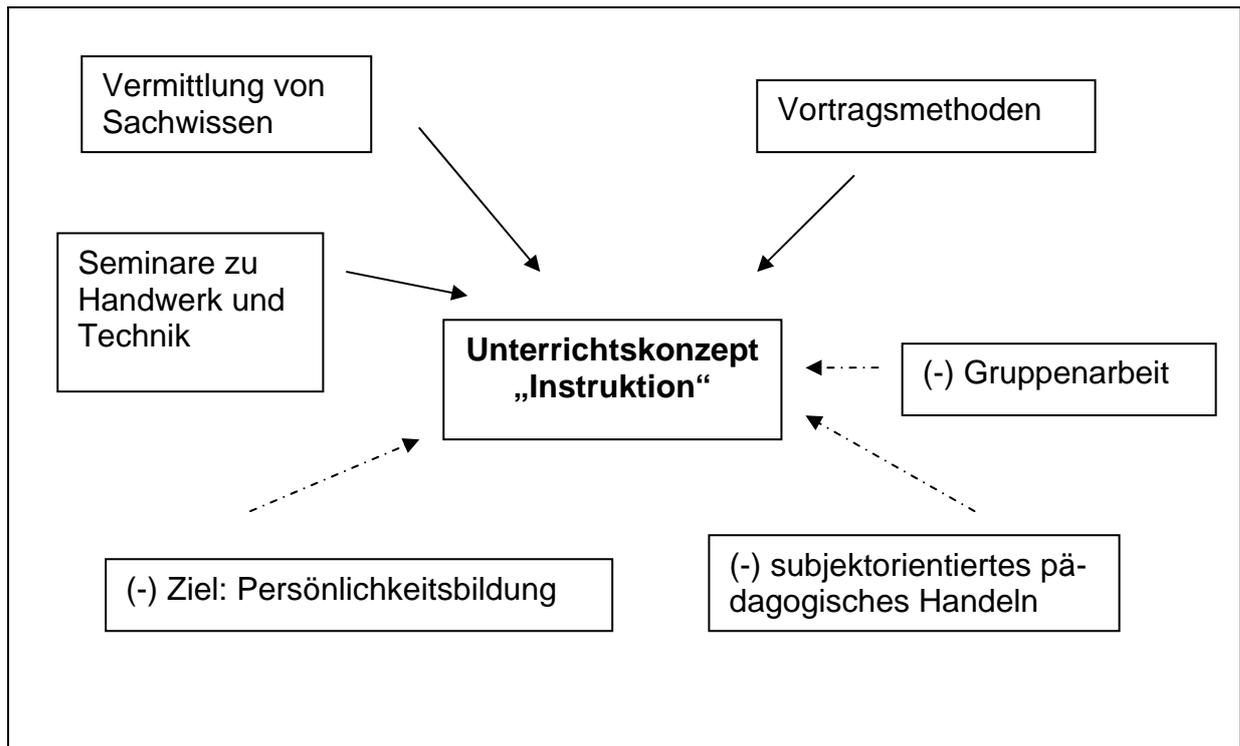
5.1 Zusammenfassung

Zwei Fragen standen im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung: die Frage nach den empirisch vorfindbaren Formen und nach den Bedingungen des Unterrichtshandeln in der Weiterbildung. Im Hinblick auf diese zwei zentralen Fragestellungen lassen sich zusammenfassend folgende Ergebnisse festhalten:

(1) Die Erhebung zeigt eine klare statistische Differenzierung zwischen den Unterrichtskonzepten „Training“, „Beratung“ und „Instruktion“. Damit wird nicht nur die These der Pluralität des Lehrens in der Weiterbildung bekräftigt, sondern es zeigt sich auch, dass sich einige wenige Unterrichtsformen voneinander abgrenzen lassen.

(2) Hinsichtlich der Frage nach den Bedingungen des Unterrichtshandeln konnten folgende Einflüsse herausgearbeitet werden





5.2 Folgerungen

- Die Bestätigung der These, dass in der Weiterbildungspraxis verschiedene Formen des Unterrichtshandeln zu unterscheiden sind, steht im Gegensatz zu der eher normativen didaktischen Anforderung an den Unterricht, der eine Verbindung zwischen Wissensvermittlung, Training und Beratung propagiert. Die Ergebnisse weisen stattdessen darauf hin, dass sich die Gegenüberstellung einer systemvermittelnden und einer subjektorientierten Lernumgebung nicht nur theoretisch (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998), sondern auch empirisch-praktisch finden lässt (vgl. hierzu auch Hof 2007). Dieser Befund sollte nachdenklich stimmen. Er weist darauf hin, dass die Rede von der „Neuen Lernkultur“ in weiten Teilen der Weiterbildungspraxis noch nicht angekommen ist. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass hier zwei unterschiedliche Kontexte zu beachten sind.

Zum einen die Ausbildung der Lehrenden. Hier zeigt sich, dass Lehrende mit einer pädagogischen Ausbildung in größerem Maße sich um eine Verbindung zwischen dem Lehrstoff und der subjektiven (Arbeits- oder Lebens-) Situation des Lerner bemühen. Will man die viel beschriebene neue Lernkultur schaffen, folgt daraus die Notwendigkeit einer weiteren pädagogischen Professionalisierung des pädagogischen Personals.

Zum anderen die inhaltliche Ausrichtung der Weiterbildung. Hier wird deutlich, dass

in Veranstaltungen, die in erster Linie auf die Vermittlung von feststehenden Wissensbeständen zielen – seien dies Sachverhaltswissen oder Methodenwissen – ein Unterrichtskonzept verwendet wird, das genau dieses leistet: Fachwissen per Vortrag zu präsentieren bzw. Handlungsfertigkeiten einzuüben. Demgegenüber nimmt bei der Thematisierung von individuellem Verhaltenswissen oder sozialem Interaktionswissen das Beratungskonzept einen besonderen Stellenwert ein. In diesen Seminaren kann nicht von vorne herein das „richtige“ Wissen definiert und weitergegeben werden, da es anerkanntermaßen von individuellen und sozialen Faktoren abhängt. Entsprechend ist Beratung wichtig, die an den je spezifischen Fragen und Situationen der Teilnehmer ihren Ausgangspunkt nimmt.

Für die Praxis bedeutet dies: solange Weiterbildung auf die Vermittlung von materialen oder formalen Bildungszielen zielt – und das bedeutet, deklaratives oder prozedurales Wissen weitergeben möchte - , so lange werden die genannten Formen des Lehrens in der Weiterbildung praktiziert und auch erwartet werden. Wenn dagegen die Orientierung an der Kompetenzentwicklung ernst genommen wird und damit das Fachwissen, die Fertigkeiten und die (Reflexions- und Analyse-) Fähigkeiten der Teilnehmer zum Bezugspunkt pädagogischen Handelns gewählt werden, erst dann wird sich ein Unterrichtskonzept durchsetzen können, das an der Ausgangssituation der Lerner ansetzt, aber neben der Thematisierung und Reflexion möglicher Verhaltensweisen – wie es in dem hier gefundenen Unterrichtskonzept der Beratung vorherrschend ist - auch das Sachwissen und methodische Strategien zum Gegenstand der Bildungsarbeit wählt (vgl. zur Diskussion zwischen Bildungsziel und Kompetenzentwicklung auch Hof 2002).

Anknüpfungspunkte hierzu scheinen im Bereich der Computerkurse zu finden sein, die die Vermittlung von theoretischen und praktischen Wissensbeständen mit dem Ziel der Persönlichkeitsbildung verbinden und damit – so scheint es – Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung zusammenbringen.

- Des Weiteren verweist der gefundene Zusammenhang zwischen Unterrichtskonzept und Veranstaltungsthema – sowie die dargelegten Überlegungen zur Verbindung der verschiedenen pädagogischen Handlungsformen – auf die Notwendigkeit, auch in der Weiterbildung eine fachdidaktische Perspektive zu stärken.
- Die bisherige Auswertung hat gezeigt, dass es keine einfachen Korrelationen zwischen Person, Organisation und Unterrichtskonzept gibt. Daraus leitet sich die Notwendigkeit ab, detailliertere Person-Umwelt-Konfigurationen zu erforschen. Hierzu

ist nicht nur eine genauere Analyse der Einflüsse der Weiterbildungsorganisationen auf die Bildungsveranstaltungen erforderlich, sondern auch die weitere Untersuchung des Einflusses der Teilnehmenden auf das Unterrichtshandeln.

- Last but not least sei eine ganz praktische Konsequenz unserer Studie angemerkt: Auch wenn durch das gewählte Online-System keine Informationen über die Verbreitung des Fragebogens haben, so liegt doch die Vermutung nahe, dass der Fragebogen nur einen geringen Teil der Lehrenden in der Region Trier erreicht hat. Dies könnte – so die Vermutung – darauf zurückzuführen sein, dass die Weiterbildungseinrichtungen über keinen Email-Verteiler verfügen, mit dem sie alle Dozenten erreichen können. Dieses Manko müsste behoben werden, wollte man die Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung weiter vorantreiben.
- Hinsichtlich der subjektiven Zufriedenheit der Lehrenden mit den organisatorischen Rahmenbedingungen ist – gemäß unserer Daten – ein positives Feedback zu geben. Die Ziele der Weiterbildungseinrichtungen sind bekannt und die Lehrenden richten ihr Handeln danach aus.
- Weniger zufrieden sind die Lehrenden mit den gestellten Lehrmaterialien. An dieser Stelle könnte eine gemeinsames Erarbeiten von Lehrmaterialien mit Vertretern der Weiterbildungsorganisationen und den Lehrkräften eine Verbesserung erhoffen lassen.

6 Literaturverzeichnis

Arnold, R.; Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Darmstadt 1998.

Bauer, K.-O.: Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), S. 343-359.

BMBF (Hrsg.): Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie 2004.

Ehse, Ch./ Heinen-Tenrich, J./Zech, R.: Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. BLK-Modellversuch: Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken. 3., überarb. Aufl.: Hannover 2002

Esser, H.: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd. 1. Situationslogik und Handeln. Frankfurt 1999

Fischler, H.: Verfahren zur Erfassung von Lehrer-Vorstellungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 7(2001), S. 163-178.

Forum Bildung: Neue Lern- und Lehrkultur. Bd. 10. Bonn 2001.

Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf. Weinheim u.a. 1996

- Girmes, R.: Organisation und Profession. In: Böttcher, T./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden 2004, S. 103-122
- Hackenberg-Treutlein, Gudrun: Professionelles Handeln in der religiös-spirituellen Erwachsenenbildung. Münster 2004
- Hartz, S./Meisel, K.: Qualitätsmanagement. 2. überarb. Aufl. Bielefeld 2006
- Hof, Chr.: Auf der Suche nach der Lernumgebung. Analyse der Seminare im Rahmen des Projektes VALE. In: Kaiser, A./ Kaiser, R./ Hohmann, R. (Hrsg.) Lernertypen - Lernumgebung - Lernerfolg. Bielefeld 2007
- Hof, Chr.: Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: Report 49 (2002), S. 80-89
- Hof, Chr.: Haben KursleiterInnen professionelle pädagogische Konzepte? Empirisch fundierte Fragen an eine Theorie erwachsenenpädagogischer Professionalität. In: K. Derichs-Kunstmann/P. Faulstich/J. Wittpoth (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Frankfurt 1999, S. 62-71
- Hof, Chr.: Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld 2001
- Hof, Chr.: Selbstlernkompetenz im Kontext von subjektiven Lernvorstellungen. In: A. Kaiser (Hrsg.): Selbstlernkompetenz. Neuwied 2003, S. 49-58 (= 2003b)
- Hof, Chr.: Subjektive Lerntheorien im Kontext Didaktischer Designs. In: GdWZ 13 (2002), S. 296-299
- Hof, Chr.: Trends erwachsenenpädagogischer Unterrichtsforschung. In: R. Brödel (Hrsg.): Trends der Weiterbildungsforschung. Münster 2008 (im Druck) (= 2008a)
- Hof, Chr.: Vermittlung. Zur Differenz von personalen, medialen und strukturalen Formen der Wissensvermittlung. In: D. Nittel/W.Seitter (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, 2003, S. 25-34 (=2003a)
- Hof/Schleiff 2007: Lehren in der Weiterbildung. Bericht über eine Online-Befragung. Vortrag auf dem Workshop Weiterbildungsforschung am 26/27. Februar 2007 in Bergisch-Gladbach (2007a)
- Hof, Chr./Schleiff, A.: Auf der Suche nach den Formen und Bedingungen des Lehrens in der Weiterbildung – erste Ergebnisse einer Online-Befragung in der Region Trier. In: Zeitschrift für Weiterbildung Jg. (2007), S. 26-29 (2007b)
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl. Stuttgart 2007,
- Kade, J./Nolda, S.: Kursforschung – ein neues Paradigma zur Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. In: H. Forneck/G. Wiesner/Chr. Zeuner (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Hohengehren 2007, S. 103-114
- Herrle, M./Dinkelaker, J.: Rekonstruktion von Kursanfängen auf der Basis von mehrperspektivischen Videoaufzeichnungen. In: H. Forneck//G. Wiesner/Chr. Zeuner (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Hohengehren 2007, S. 104-114

- Kil, Monika (2003): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld : WBV.
- Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H.: Zum Einsatz einer revidierten und erweiterten Fassung des Job Diagnostic Survey im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie , 44 (2000): 3, S.115-128
- Körper K. u. a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Bremen 1995.
- Kraft, Susanne (2005): Professionalisierung in der Weiterbildung – Die aktuelle Situation des Personals in der Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn 2005. Online im Internet: URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/kraft05_01.pdf (Stand 1.6.2006).
- Kurtz, Th.: Organisation und Profession im Erziehungssystem. In: Böttcher, T;/Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden :2004.
- Lipowsky, F.: Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenz für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: ZfPäd, 52. Jg, 2006, 51. Beiheft.
- Nuissl, E./Schiersmann, Chr./Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: 1997
- Oser, F./Patry, J.-L.: Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodell des Unterrichts. In: Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg. Nr. 89, 1990.
- Prange, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1983.
- Pratt, D. U.a.: Five perspectives on teaching in adult & higher education. Malabar, Florida: Krieger Publishing 1998.
- Pratt, D.: Conceptions of teaching. In: Adult Education Quarterly, 42 (1992), S. 203-220.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: E. Weinert/H. Mandl: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997, S. 355-404.
- Schrader, J.: Wissensformen in der Weiterbildung. In: W. Gieseke (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 228-253
- Josef Schrader, Frank Berzbach. "Lernen Erwachsener - (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung." In: Ekkehard Nuissl (Hrsg.). Vom Lehren zum Lernen. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, Bertelsmann, 2006, S. 9-27.
- Schrader, J./Ioannidou, A.: Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In: T. Fuhr/Ph. Gonon/Chr. Hof (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn 2008 (im Erscheinen)
- Schüßler, I./ Thurnes, C.: Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld 2005.
- Terhart, E.: Unterricht. In: D. Lenzen (Hrsg.) Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 131-158.
- Veen, K. van u.a.: Professional orientations of secondary school teachers towards their work In: Teaching and Teacher Education 17 (2001) S. 175-194

Völzke, R.: Professionelle Selbstbeschreibung erwachsenenpädagogischen Handelns: Unterrichten, trainieren, beraten und moderieren: In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (2002) Beiheft, S. 65-77

WSF (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen.
http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (Stand Mai 2007)

7 Anhang: Fragebogen