

Elke Gruber, Gisela Wiesner (Hg.)



Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken

Kompetenzbilanzierung für
Weiterbildner/-innen



Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken

Elke Gruber, Gisela Wiesner (Hg.)

Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken

Kompetenzbilanzierung für
Weiterbildner/-innen





Veröffentlicht mit Unterstützung des Forschungs-
rates der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt aus
den Förderungsmitteln der Stadt Klagenfurt

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2012
Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto:
www.shutterstock.de

Bestellnummer: 6004199
ISBN: 978-3-7639-4908-3
ISBN (E-Book): 978-3-7639-4909-0

Printed in Germany



Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheber-
rechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der
engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne
vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in
irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer
Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter
Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens)
über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet,
vervielfältigt oder verbreitet werden.

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Einleitung

Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen. Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Anforderung	
<i>Elke Gruber/Gisela Wiesner</i>	9

Erwachsenenpädagogische Professionalität

Entwicklungsstränge im Professionalisierungsverständnis – eine reflexive Positionierung zu gegenwärtigen Kompetenzbilanzierungsverfahren	
<i>Sabine Schmidt-Lauff/Annika Lehmann</i>	23
Interaktive Professionalisierungsszenarien in der Weiterbildung	
<i>Wolfgang Jütte/Markus Walber</i>	43

Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren, anerkennen und entwickeln

Die österreichischen Erfahrungen

Professionalisierung mit Kompetenz steuern am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich	
<i>Anneliese Heilingner</i>	59
Weiterbildungsakademie Österreich – Erfolgskriterien und Risikofaktoren eines Kooperationsprojektes der österreichischen Erwachsenenbildung – ein E-Mail-Dialog	
<i>Christian Ocenasek/Karin Reisinger</i>	83
Qualifizierung des Weiterbildungspersonals: Ergebnisse aus dem begleitenden Evaluationsprozess der Weiterbildungsakademie Österreich	
<i>Anita Brünner/Elke Gruber/Susanne Huss</i>	97

Die Dresdener Untersuchungen – das Kompetenzbilanzierungsinstrument KOMPASS

Das Kompetenzbilanzierungsinstrument KOMPASS (Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen) – diskursive Entwicklung, Erprobung und Einsatzempfehlungen

Jan Böhm/Gisela Wiesner 117

Anpassung und Anwendung des Bilanzierungsinstruments KOMPASS als Personalentwicklungsinstrument des VW Bildungsinstituts Zwickau – Erfahrungen und Ergebnisse eines Transferprozesses

Jan Böhm 131

Zur internationalen Einordnung

Von der Kompetenzvalidierung zur Zertifizierung – Herausforderungen und Visionen

Anne Strauch 153

Autorenverzeichnis 165

Einleitung

Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen. Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Anforderung

ELKE GRUBER/GISELA WIESNER

Ausgangslage und Entwicklungen

In Deutschland und Österreich hat die Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den letzten Jahren vielfältige neue Impulse erfahren. Diese basieren auf der Tatsache, dass das Erwachsenenalter zunehmend zu einer dauerhaften Lernphase wird, wo Lernprozesse an unterschiedlichen Orten, in vielfältigen Kontexten und Settings sowie in verschiedenen Formen (formal, non-formal und informell) und mit diversen Zielsetzungen stattfinden. In der Folge kam es in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem wesentlichen Ausbau und einer zunehmenden Ausdifferenzierung der Weiterbildungslandschaft, die neben den traditionellen Einrichtungen viele neue Institutionen, Anbieter und Lernorte hervorgebracht hat. Begleitet wird diese Entwicklung von einem grundlegenden Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik beider Länder. Induziert durch die Europäische Union und internationale Entwicklungen wird mit Blick auf Effektivität, Ergebnis- und Marktorientierung eine Um- und Neusteuerung des Erwerbs von Bildung, Qualifikation und Kompetenzen über die gesamte Lebensspanne angestrebt (Stichworte: lebenslanges Lernen, Outcome- und Lernergebnisorientierung, Bildungsstandards, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Kompetenzorientierung, Europäischer Qualifikationsrahmen – EQF/Nationale Qualifikationsrahmen – NQR).

Damit verbunden sind einschneidende Veränderungen in den Aufgabenfeldern, Tätigkeitsprofilen und Rollenerwartungen der in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen. Die angesprochenen Veränderungen manifestieren sich in einem zunehmend heterogeneren Berufsfeld und einem umfangreichen Tätigkeitsmix, der

bereits seit Längerem weit über die „klassische“ Rolle eines Trainers oder einer Dozentin hinausgeht – wobei auffällig ist, dass sich die Professionalisierungsforschung vielfach noch auf das Handlungsfeld von Lehren und Lernen konzentriert. Aktuell umfasst das Berufsfeld eine breite Palette an Aufgabenfeldern und Tätigkeitsprofilen, die von diversen Managementaufgaben, die im Bildungsbereich allgemein wachsen, über die Konzeptionalisierung von Kursen, Modulen und Lehrgängen, die in vielen Institutionen permanente Entwicklungsarbeit erfordern, bis hin zu Netzwerkkoordination, Kompetenzbilanzierung, Begleitung von selbstgesteuerten Lernprozessen und forschungsbasierter Lernarrangementplanung reichen. Auch für die Beratung – sei es Organisationsberatung oder Laufbahn-/Bildungs- oder Lernberatung – wird ein stetig wachsendes Berufsfeld konstatiert (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2008, S. 74).

Für alle diese Aufgaben wird qualifiziertes Personal mit Überblick und Grundkompetenzen in der Bildungsarbeit benötigt. Es steht die These im Raum, dass das Berufsfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht nur insgesamt wächst, sondern dass sich auch die Überschneidungsflächen der Tätigkeitsprofile und Handlungsfelder vergrößern. Erwachsenenbildner und Weiterbildnerinnen finden sich heute viel mehr als früher in einem Spannungsverhältnis von Erschließung, Verbreitung und Organisation von Wissen wieder – vielfach sind sie in einer Doppelfunktion mit Aufgabenverschränkung tätig, zeitweise nehmen sie nur eine der verschiedenen Rollen wahr –, zumeist aber herrschen in ihrem Handlungsfeld Funktions-, Rollen- und Aufgabenpluralität vor. Seitter (2009, S. 11) hat diese Entwicklung für unsere Disziplin wie folgt auf den Punkt gebracht: Mit Blick auf die Entwicklung der Tätigkeitsfelder spricht er von einer „aufgabenbezogenen Tätigkeitserweiterung“. Was die damit verbundenen Qualifikationsanforderungen des Weiterbildungspersonals betrifft, fordert er eine „berufsbiographische Kompetenzaufschichtung“ ein. Darauf muss Aus- und Weiterbildung reagieren, und hier setzt die vorliegende Publikation an.

Entstehungsgeschichte des Buches: ein deutsch-österreichisches Projekt

Der vorliegende Band ist das Ergebnis eines längeren Kommunikations- und Kooperationsprozesses zum Thema „erwachsenenpädagogische Professionalität stärken“. Im Mittelpunkt der gemeinsamen Verständigung steht die Frage nach der Entwicklung erwachsenenpädagogischer Kompetenz des Weiterbildungspersonals durch zeitgemäße Strategien der Bilanzierung, Anerkennung und Zertifizierung von vorhandenen Kompetenzen, um so zielgerichtet und „passgenau“ die Weiterentwicklung von Kompetenzen vornehmen zu können. Wohlgemerkt: Es geht hier nicht um ein Ersetzen von Professionalisierung durch Studiengänge und Studien an Universitäten und Hochschulen sowie auch nicht formaler und non-formaler Bildungsprozesse der jeweiligen Bildungsträger und -institutionen. Bedeutsam für unseren Diskurs war und

ist die Frage: Wie gelingt es, den auf informellem Lernen, aber auch nichtzertifiziertem non-formalem Lernen beruhenden Erfahrungsschatz und daraus resultierende Kompetenzen sichtbar zu machen – als Voraussetzung einer Anerkennung und Zertifizierung?

Damit soll den aktuellen und künftigen professionsbezogenen Entwicklungen im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verstärkt Rechnung getragen werden. Es wird aber auch an Forderungen der Europäischen Union nach einer Akzentverschiebung in den Inhalten und Methoden der Ausbildung des Weiterbildungspersonals angeknüpft – wie sie in der Mitteilung der Europäischen Kommission zur Erwachsenenbildung „Man lernt nie aus“ (2006) und im Aktionsplan Erwachsenenbildung „Zum Lernen ist es nie zu spät“ der Europäischen Kommission (2007) formuliert bzw. in den impliziten Anforderungen in den Schlüsselbotschaften des Europäischen Memorandums für lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission (2000) erkennbar werden.

Den Ausgangspunkt für die vorliegenden Überlegungen zur Ausgestaltung einer zeitgemäßen Professionalisierung des Weiterbildungspersonals bildete die Entwicklung zweier Modelle der Kompetenzbilanzierung und -anerkennung: der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und des Dresdner Kompetenzbilanzierungsinstrumentes KOMPASS. Bei der wba handelt es sich um ein 2007 gegründetes Modell, das auf Grundlage von bundesweit anerkannten Curricula in einem mehrstufigen Validierungsverfahren Kompetenzen von Personen, die in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätig sind, zertifiziert. Das wba-Konzept basiert auf definierten Kernkompetenzen (Zertifikat) und differenziert auf dem aufbauenden Diplommiveau in die vier Handlungsfelder Lehre/Training, Management, Beratung und Bibliothekswesen. Damit wurde versucht, eine Klammer erwachsenenpädagogischer Professionalität zu bieten, die genug Raum für die weitreichenden Differenzierungen in der Praxis und den Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einräumt. Trotzdem soll ein gewisses Maß an einheitlichen Kompetenzen, an Kernkompetenzen, des Weiterbildungspersonals quer über die Anbieterlandschaft herauskommen, gestärkt und auch beispielhaft verbreitet werden. Die wba stellt somit einen Prototyp für einen zeitgemäßen Anerkennungs- und Zertifizierungsmodus vorhandener bzw. zu erwerbender Kompetenzen dar.

Das Modell KOMPASS ist ein theoretisch abgeleitetes und zugleich empirisch gestütztes Kompetenzbilanzierungs- und -entwicklungsinstrument, das an Kompetenzen für jeweils typische Arbeitssituationen in der Erwachsenenbildung ansetzt (unabhängig davon, auf welchem Wege diese Kompetenzen erworben wurden) und über Indikatoren verschiedene Ausprägungsgrade von Kompetenzen ermittelbar macht. Diese Kompetenzbilanzierung ermöglicht zuallererst Selbsteinschätzung und gibt damit wesentliche Anstöße zu Selbstreflexion und weiterer Entwicklung. Darüber hinaus kann Fremdeinschätzung bezüglich gleicher Arbeitssituationen und gleicher Indikatoren erfolgen. Bestandteil dieser Kompetenzbilanzierung ist schließlich – bei durchgeführter Fremdeinschätzung – ein Gespräch, in dem ein kollegialer, von beiden

Seiten begründeter Abgleich der ermittelten Einschätzung der jeweiligen (auf die Arbeitssituationen bezogenen) Kompetenzen erfolgt. Damit ist beispielhaft ein wissenschaftlich begründeter, praktikabler Weg aufgezeigt, wie Voraussetzungen für eine Anerkennung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen geschaffen werden können. Der Schritt zu einem Anerkennungsverfahren ist noch zu gehen; er sollte idealerweise aus einem regionalen Entstehungs- und möglichen Anwendungsbereich kommend eine bundesweite Diskussion, vielleicht auch weitere Entwicklung und schließlich Akzeptanz erreichen.

Beide Modelle entstanden auf dem Hintergrund eines schwierigen und bis heute nicht hinreichend gelösten Professionalisierungsprozesses von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen in Deutschland und Österreich (zur deutschen Situation siehe ausführlicher den Artikel von Schmidt-Lauff/Lehmann im vorliegenden Band; zur österreichischen Situation vgl. Gruber 2006). Die mit den 1960er-Jahren einsetzenden und bis heute andauernden Professionalisierungsbemühungen, die Erfolge und Fortschritte ebenso wie Brüche und Rückschläge aufweisen, lassen sich rückblickend mit dem Bild der „verschlungenen Pfade“ für beide Länder treffend charakterisieren. Wir wählen diese diplomatische Formulierung, da sie uns einen pragmatischen Zugang in Richtung einer stärkeren Nutzenorientierung der Professionalisierung – ohne dass wir dabei die ethischen Bezugspunkte vernachlässigen wollen – erlaubt. Keinesfalls soll damit der aktuelle professionstheoretische Diskurs konterkariert werden, der bei der Frage nach dem Stand gelungener Professionalisierung zwischen Befürwortung, Skeptizismus und Ablehnung oszilliert.

Gleichzeitig weist der Terminus der „verschlungenen Pfade“ auf eine weitere Charakteristik des vorliegenden Buches hin – er steht für die Herangehensweise der Autoren und Autorinnen, die aus der Perspektive zweier europäischer Länder eine zu lösende Fragestellung – die der zeitgemäßen Professionalisierung des Weiterbildungspersonals – in den Blick nehmen, arbeitsteilig behandeln und – trotz nationalstaatlicher Unterschiede – eine gemeinsame Perspektive entwickeln. Wobei sich im vorliegenden Fall der Kommunikations- und Austauschprozess – im Unterschied zu vielen anderen internationalen Vorhaben – vergleichsweise einfach gestaltete. Als Herausgeber/-innen und Autoren/-innen vertreten wir zwei Länder, die nicht nur die gleiche Schriftsprache aufweisen und über gemeinsame Wurzeln in Geschichte, Kultur und Bildung verfügen, sondern deren Weiterbildungslandschaften in ihren Grundzügen, Entwicklungen und künftigen Anforderungen auch viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Dazu gehören eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung, die tendenziell immer mehr ihrer Felder als Lernfelder definiert, sowie ein ausdifferenziertes, heterogenes und komplexes System von Erwachsenenbildung/Weiterbildung, dem im Rahmen des Konzeptes des lebenslangen Lernens eine wachsende Bedeutung zukommt. Weiterhin lassen sich in beiden Ländern Tendenzen einer Verwissenschaftlichung und Internationalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ebenso wie vielfältige Anstrengungen zur zeitgemäßen und aufgabenbezogenen Professionalisierung des Weiterbildungspersonals beobachten. Darüber hinaus weisen Deutschland und Österreich nicht nur ähnliche Weiterbildungsquoten auf (je nach Berechnung liegen diese einmal leicht

über oder leicht unter dem europäischen Durchschnitt), sie haben auch mit ähnlichen Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung zu kämpfen.

Über all dem spannt sich das supranationale Dach einer europäischen Bildungspolitik, die viele der jüngst geführten Debatten in den EU-Mitgliedstaaten – so auch in Deutschland und Österreich – angestoßen bzw. neue Schwerpunkte vorgegeben hat. Und auch im erwachsenenpädagogischen Wissenschaftsdiskurs ist eine verstärkte Internationalisierung zu beobachten, die den Wunsch und die Notwendigkeit nach mehr und verlässlicheren Daten, nach bildungspolitischen Evidenzen, Standards und Wirkungsforschung unterstreicht (vgl. Tippelt 2009). Die zentrale Option nach einer stärkeren Präsenz der empirischen Weiterbildungsforschung im Sinne einer hochprofessionellen komplexen Dienstleistung wird auch in Bezug auf die Professionalisierung immer lauter – zumal es hier in beiden Ländern noch nicht einmal ausreichend verlässliche Daten über Anzahl und Struktur des Weiterbildungspersonals gibt.

Den vielen Gemeinsamkeiten der deutschen und österreichischen Situation stehen freilich auch diverse Unterschiede gegenüber. Sie sind struktureller Natur, wie die basale Tatsache, dass Deutschland mit rund 82 Millionen Einwohnern rund das Zehnfache der Bevölkerungszahl von Österreich – mit rund acht Millionen – ausmacht. Um es plakativ auf den Punkt zu bringen: Österreich entspricht in seiner Größe und Einwohnerzahl etwa einem mittleren deutschen Bundesland. Und sie finden sich in einer differenten Steuerungskultur der Bildungspolitik, wo die politische Verantwortlichkeit in Deutschland föderal den Ländern und in Österreich vor allem zentral dem Bund obliegt. Die Unterschiede spiegeln sich aber auch in der inneren Struktur der historisch gewachsenen Weiterbildungslandschaft wider, so zum Beispiel in der Anbieter- und Institutionalstruktur, der Verrechtlichung, der Finanzierung, dem Grad der Verwissenschaftlichung und der Professionalisierungsentwicklung. Es handelt sich dabei um Faktoren, die neben gewissen länderspezifischen Tätigkeitsprofilen von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen (in Österreich gehören zu dieser Berufsgruppe beispielsweise auch die Bibliothekare) eine gewichtige Rolle bei der Professionalitätsentwicklung und der Ausgestaltung eines Qualifizierungssystems für diese Zielgruppe in den jeweiligen Ländern spielen. So verwundert es schon aufgrund der Größe und der Steuerungskultur nicht, wenn in Deutschland bisher tendenziell eher bundeslandspezifische, hingegen in Österreich ein bundesweit übergreifendes Modell der Kompetenzanerkennung entwickelt wurde. Auch der vorliegende Band spiegelt diese Tatsache wider. Während das KOMPASS-Modell zunächst für die Nutzung im Freistaat Sachsen – also innerhalb eines Bundeslandes – entwickelt (und auch erprobt) wurde, nimmt die wba das gesamte Bundesgebiet Österreichs in den Blick.

An dieser Stelle soll auch auf die zum Teil unterschiedliche Verwendung von Begrifflichkeiten und deren inhaltliche Zuschreibungen im disziplin- und professionsbezogenen Diskurs in beiden Ländern hingewiesen werden. Im Buch tragen wir dieser Tatsache Rechnung, indem wir die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung in ihren diversen Verwendungszusammenhängen zumeist synonym verwenden.

Professionalität, Professionalisierung und Kompetenzentwicklung

Professionalität, Professionalisierung und Kompetenzentwicklung gehören – neben Bilanzierung, Validierung und Zertifizierung – zweifellos zu den Schlüsselbegriffen unserer Thematik. Auf eine Kurzformel gebracht, meint „Professionalität“ die Abgrenzung einer Tätigkeit vom bloßen Laientum. In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bedeutet das, situationsadäquat kompetent und reflektiert erwachsenenpädagogisch handeln zu können. Erwachsenenpädagogische Professionalität basiert – neben einer theoriebegründeten und handlungsorientierenden Wissensbasis – auf Deutungen, Diagnosen und Interpretationen, sie ist nicht etwas Abgeschlossenes, sondern sie muss sich als Kompetenz immer wieder bewähren und neu entwickeln (vgl. Nittel 2000, S. 85). Somit setzt dies über wissenschaftliches Grundlagenwissen hinaus vor allem praktische Erfahrungen und ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit voraus. In der Regel werden die Grundlagen dafür in einer (akademischen) Ausbildung gelegt, wobei die Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufgrund ihrer historischen Entwicklung und der tätigkeitsspezifischen Ausgangssituation neben der Möglichkeit einschlägiger Studien vor allem eine Vielzahl anderer Qualifizierungswege anbietet. Diese Situation, verbunden mit dem Wunsch nach stärkerer Transparenz und Vergleichbarkeit, hat wesentlich dazu beigetragen, dass im Rahmen der aktuellen Professionalisierungsbemühungen verstärkt Modi von Bilanzierung, Validierung und Zertifizierung vorhandener Kompetenzen in den Blick kamen. In diesen Kontext ist auch die Bedeutungszunahme von Lernergebnissen unabhängig von Ort und Zeit ihres Erwerbs für die Qualifizierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einzuordnen, zumal das informelle Lernen von der EU zu einer wichtigen Zielgröße bildungspolitischer Reformbestrebungen erklärt wurde (vgl. Molzberger 2010, S. 19).

Mit den in der Folge entwickelten unterschiedlichen Modellen der Anerkennung, Bilanzierung, Validierung und Zertifizierung (vgl. diesbezüglich die diskutierten Modelle im Artikel von Böhm/Wiesner in diesem Band oder aber die Anregungen von Kompetenzbilanzierungen in anderen Anwendungsbereichen, vgl. dazu Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, ProfilPASS u. a.) setzt die Erwachsenenbildung/Weiterbildung zweifellos beispielgebende Impulse für das gesamte Bildungssystem, das mit Einführung des EQR und der jeweiligen NQR in Richtung höherer Durchlässigkeit, mehr Qualität und verbindlicherer Standards geht, aber auch eine stärkere Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen in den Blick nehmen soll.

„Professionalisierung“ verweist schon im Wort auf etwas Dynamisches, sich permanent Entwickelndes. Professionalisierungsprozesse benötigen auch die Interaktion von wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession (vgl. dazu Jütte/Walber in diesem Band). Allgemein steht Professionalisierung für den Prozess der Verberuflichung oder zumindest für Kompetenzerwerb für ein Tätigkeitsfeld. In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurde damit ab den 1970er-Jahren vor allem die Verwissenschaftlichung und Ausdifferenzierung des pädagogischen Berufsfeldes verbunden. Damit sollten nicht zuletzt die Bildung und insbesondere die Erwachse-

nenbildung auf Augenhöhe mit den wesentlich anerkannteren Professionen wie zum Beispiel in Gesundheit und Recht gebracht werden. Folgt man aktuellen Befunden, dann ist die Professionalisierung in diesem klassischen Sinne ins Stocken geraten; Gieseke (2010, S. 244) spricht in diesem Zusammenhang sogar von Rückläufigkeit. Tatsächlich stellt sich die aktuelle Situation der Verberuflichung sehr komplex dar.

Nicht zuletzt, weil es zwei gegenläufige Tendenzen im Beschäftigungssystem im Umkreis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gibt: Einerseits sind Tendenzen der Entberuflichung durch eine Vielfalt an Angeboten und Tätigkeiten zu beobachten, die sich schon in der Vielzahl der Bezeichnungen der erwachsenenpädagogischen Handlungsfelder niederschlägt (zum Beispiel Trainer, Moderatorin, Coach, Bildungsmanagerin, Lernbegleiterin und Kursplaner). Oft sind diese einerseits gepaart mit prekären, unsicheren Arbeitsverhältnissen und in einigen Bereichen mit einer extremen Unterdotierung, die zwar keine neuen Phänomene in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung darstellen, sie nehmen aber tendenziell zu. Andererseits ist Druck in Richtung Verberuflichung zu spüren und wahrzunehmen, der aus der bedarfsbedingten Vergrößerung des Berufsfeldes respektive der zunehmenden Wichtigkeit des Lernens über das Jugendalter hinaus resultiert. Diese Tendenz zur Verberuflichung trotz großer Angebots- und Methodenvielfalt hat im Kern immer mit der Forderung nach Qualität, Qualitätssicherung und Bemühungen um die Hebung der Qualität des Angebots in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu tun. Gleichzeitig spiegeln sich darin aber auch gewisse Elemente des Teilnehmer- bzw. Kundenschutzes wider, die verstärkt Qualität aus Nachfragersicht einfordern. Die beiden genannten Tendenzen oder Antreiber wirken nicht einfach linear, sondern zum Teil gegenläufig. Das ist zu beachten und macht die Thematik auch komplex und schwierig.

Es ist Fuhr (2001, S. 404) zuzustimmen, dass es einen „spezifischen Modus des erwachsenenpädagogischen Handelns“ geben muss, in dem die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sich von anderen Formen des Handelns unterscheidet. Im Allgemeinen müssen Erwachsenenbildner und Weiterbildnerinnen spezifische Kompetenzen erwerben, die ihnen ein bewusstes – im weitesten Sinne – pädagogisches Handeln ermöglichen und über die sie ihre Professionalität, ja ihren Berufsstand als solchen definieren. Was aber muss man können, was andere nicht können, um in der Zukunft erfolgreich und gekonnt in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu arbeiten? Diese Frage gilt es in Anbetracht der bisher skizzierten professionsbezogenen Entwicklungen zu beantworten. „So wie wir vom Richter erwarten, dass er nicht nur die Gesetze kennt, sondern sie auch auf Fälle anwenden kann, und vom Arzt, dass er über Krankheiten nicht nur Bescheid weiß, sondern sie auch heilen kann, so erwarten die Teilnehmer der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu Recht, dass Erwachsenenbildnerin und Weiterbildner nicht nur das Richtige wollen und wissen, sondern auch Können haben, dem sie vertrauen können“ (Fuhr 2001, S. 403).

Der Versuch einer Antwort besteht in der Vermittlung von Kernkompetenzen für alle in diesem Bereich pädagogisch Tätigen. Kernkompetenzen wissenschaftlich fundiert zu erarbeiten und zu definieren stellt eine Art Kompromiss dar, um diese wider-

sprüchlichen Tendenzen in der Professionsentwicklung zu bewältigen. Sie bilden den Ausgangspunkt für alle weiteren Bemühungen von Bilanzierung, Anrechnung und Zertifizierung. Dies wird auf unterschiedliche Weise versucht.

Validierung und Zertifizierung

Der Fokus auf eine stärker kompetenz- und outputorientierte Professionalisierung erfordert das Zulassen neuer Wege der Aneignung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen neben bereits vorhandenen, bewährten Wegen – vor allem aber neue Formen ihrer Identifizierung, Bewertung, Validierung und Zertifizierung. Voraussetzung für eine inhaltliche und methodische (Neu-)Bestimmung erwachsenenpädagogischer Professionalität bilden entsprechende Standards und Kriterien für die in der Weiterbildung Beschäftigten. Validierung von Kompetenzen als ein Ansatz – basierend auf den Bemühungen der Europäischen Kommission um einen europäischen Qualifikationsrahmen – benötigt Standards, in unserem Falle Standards für Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen, an denen das Erreichte „gemessen“ werden kann (siehe ausführlicher im Artikel von Strauch in diesem Band). Voraussetzung dafür wären Kompetenzbilanzierungen, die hinsichtlich ihrer Ausprägungsgrade ebenfalls auf Standards für Professionalisierung bezogen sind. Sowohl Kompetenzbilanzierung als auch Validierung sind am Output orientiert und bilden die notwendige Voraussetzung einer wie auch immer zu etablierenden Anerkennung in Form einer Zertifizierung. Von der Vereinbarung anerkannter Standards der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnern wird es demzufolge künftig abhängen, ob Bemühungen um Anerkennung und Zertifizierung unabhängig vom Weg des Kompetenzerwerbs der vorfindlichen Realität der Professionalisierung im Praxisfeld zur Sichtbarkeit verhelfen können.

Die Beiträge dieses Bandes lassen sich trotz ihrer thematischen Verschränkungen drei inhaltlichen Bereichen zuordnen, um spezifische Facetten der Stärkung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen und einer entsprechenden Kompetenzbilanzierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen zu betonen und zu diskutieren:

1. Erwachsenenpädagogische Professionalität
2. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren, anerkennen und entwickeln
3. Ansatz einer internationalen Einordnung.

In den ersten Bereich ordnen sich zwei Beiträge ein. Der Artikel von Schmidt-Lauff/Lehmann betrachtet Entwicklungsstränge und Positionen zum Professionalisierungsverständnis im Erwachsenenbildungsbereich, um eine aktuelle Bestandsaufnahme zu skizzieren. Tragende und zu klärende Begriffe sind dabei „Profession“, „Professionalisierung“ und „Professionalität“. Bezüglich der Literaturanalyse werden exemplarisch Positionen von Wiltrud Gieseke, Dieter Nittel und Hans Tietgens näher betrachtet. Ziel ist dabei eine differenzierte Ausdeutung eines Professionsverständnisses. Das reflexive, wissensbasierte und immer wieder situativ zu entscheidende Handeln, aber

auch individuelle Identifikation sind dabei wesentliche Merkmale eines solchen Professionsverständnisses. Kompetenz- und differenztheoretische Positionen werden diesbezüglich analysiert. Zweckmäßige Kompetenzbilanzierungen werden als *ein* Instrument einer insgesamt breiteren Professionalitätsdebatte verstanden. Die Nützlichkeit von Kompetenzbilanzierungsverfahren wird an einen „wertgebundenen Professionsdiskurs“ gebunden, der Bedingungen wie Autonomie, Selbstbestimmung und Selbstaufklärung ins Zentrum rückt. Der Artikel von Jütte/Walber wendet sich einem bedeutsamen methodischen Weg der Professionalisierung im Bereich der Weiterbildner/-innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu: Kompetenzentwicklung wird dabei als wechselseitiges Bezugnehmen von Disziplin und Profession verstanden. Interaktive Professionalisierungsszenarien ermöglichen damit die Entwicklung professionellen Handelns, welches auch durch reflexive Kompetenzen determiniert ist. Auf der Basis eines Modells der „Interaktiven Professionalisierung“ wird davon ausgegangen, dass professionelles Wissen sowohl in der Wissenschaft als auch der Praxis der Weiterbildung entsteht und somit Professionalisierung nur durch die „Begegnung“ beider Bezugssysteme erfolgreich verlaufen kann. Über diesbezügliche didaktische „Inszenierungen“ entstehen – ausgehend von Anforderungssituationen der Praxis – Lernräume für einen Professionalisierungsprozess. Neben dem Erwerb praktischer Handlungskompetenz geht es dabei zum Beispiel auch um Erschließungs-, Reflexions- und Selbststeuerungskompetenz als wesentliche Bereiche von Professionalität. Insbesondere für die wissenschaftliche Weiterbildung wird hervorgehoben, dass für die Professionalisierung eine enge Verbindung von wissenschaftlichem Wissen mit Reflexionen über Praxiserfahrungen herzustellen ist.

Im zweiten Bereich stehen zunächst die österreichischen und anschließend die im sächsischen Raum gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen zur Kompetenzbilanzierung, -anerkennung und -entwicklung im Fokus. Bezüglich der österreichischen Entwicklung werden zunächst im Beitrag von Heiling die Realität von Steuerungsprozessen und Gestaltungsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung betrachtet. Politik, Wirtschaft und EU-Vorgaben sind dabei ebenso im Blick wie auch Erwartungen an den EQF und NQR, um Gleichwertigkeit formalen, non-formalen und informellen Lernens mit dem Blick auf erreichte Kompetenzen einzufordern und durch Validierung eine Anerkennung zu erlangen. Durchlässigkeit über unterschiedliche Zugangswege zu „beruflichen Berechtigungen“ wird als eine Ausgangsüberlegung bzw. ein Ziel der wba Österreich markiert. Über Professionalisierungsschritte werden vielfältige Entwicklungen der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf dem Weg zu einem etablierten Professionsverständnis und begründeten Professionsprofilen aufgezeigt. Deutlich wird, dass die in Kooperation wesentlicher Akteure der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft entwickelte Idee, eine auf vereinbarten Standards beruhende Qualifikation von Erwachsenenbildungsmitarbeitern und -mitarbeiterinnen zu erreichen, in Form der wba Österreich Gestalt angenommen hat. Der auf der Grundlage der Standards entwickelte Referenzrahmen für die Qualifikation ist die Grundlage für die Aktivitäten der wba als einer „virtuellen“ Akademie und einem „Anerkennungsverfahren von Kompetenzen“. Es wird verdeut-

licht, dass durch mutige neue Wege enger Zusammenarbeit von konsensbereiter Praxis und Wissenschaft Kompetenzbilanzierungen als Voraussetzung für Kompetenzanerkennung (Stufe des wba-Zertifikats oder des wba-Diploms) erreicht werden konnten und auch Zugänge zu einem universitären berufsbegleitenden Masterstudium über diese Kompetenzanerkennungen ermöglicht wurden. Durch das E-Mail-Gespräch von Reisinger und Ocenasek, zweier Akteure der wba, erfolgte eine präzisierende Nachzeichnung von Motiven der wba-Gründung sowie deren Entstehungsgeschichte und Entwicklung, insbesondere das Bemühen um Berufsbild und Kompetenzprofil von Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen, der Erfassung nachweisbarer, d. h. im kompetenten Handeln und in Handlungsergebnissen sichtbarer Kompetenzen, aber auch deren Anerkennung. Deutlich werden dabei aber auch die erforderlichen Beratungen und Betreuungen durch die wba im Rahmen der Kompetenzanerkennung und -zertifizierung, die bei wachsender Nachfrage sicher einer weiteren personellen und insbesondere finanziellen Unterstützung bedürfen. Im Artikel von Brünner/Gruber/Huss werden schließlich Prozess und Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung der wba als „Kompetenzanerkennungsmodell“ skizziert. In Verbindung mit der Beschreibung des Modells wird bezüglich der Entstehungsphase der wba hervorgehoben, dass diese als ein „Kernstück des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung“ implementiert wurde – eine unter den Bedingungen der großen Heterogenität von Verantwortlichen, Strukturen und Interessen im Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsbereich Deutschlands gegenwärtig kaum erreichbare Entscheidung. Das Kompetenzanerkennungsverfahren wird detailliert veranschaulicht und verweist deutlich auf eine Kombination von Kompetenznachweis aufgrund beruflich erforderlicher Erfahrungen, ein „Assessment“ im Rahmen einer Zertifizierungswerkstatt und Empfehlungen für weitere Kompetenzentwicklung (in unterschiedlich möglichen Bildungseinrichtungen) einschließlich beruflicher Praxis, um die gestuften Abschlüsse – „wba-Zertifikat“ bzw. „wba-Diplom“ zu erlangen. Eine entsprechende Steuerungsstruktur wurde für das Verfahren geschaffen. Die Autorinnen beschreiben detailliert ihr methodisches Vorgehen bei der Prozessoptimierung und Qualitätssicherung der Implementierung der wba sowie deren weiterer Qualitätsentwicklung im Rahmen des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung und stellen ihre wesentlichen Ergebnisse der ersten Phase wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation vor. Es wird zugleich ein begründeter empfehlender Ausblick auf die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation gegeben. Zentral werden hier der Bekanntheitsgrad, die Außenwirkung und die Etablierung sowie auch der „Drop-Out“ der wba sein.

Im Folgenden wird in zwei Beiträgen von Böhm und von Böhm/Wiesner die im sächsischen Raum erfolgte Entwicklung einer Bilanzierungsmöglichkeit erwachsenenpädagogischer Kompetenzen betrachtet. Der erste Artikel entfaltet die Entstehung des Kompetenzbilanzierungsinstruments KOMPASS und dessen breite Nutzbarkeit. Auch dieses Instrument entstand auf der Grundlage einer intensiven Zusammenarbeit zwischen einerseits der Weiterbildungspraxis und deren Bedarf nach Anerkennung vorhandener, aber nicht durch Zertifikate nachweisbarer Kompetenzen von Weiterbild-

nern und Weiterbildnerinnen, und andererseits der Wissenschaft im Bemühen um ein valides und praktikables Verfahren des Sichtbarmachens vorhandener erwachsenenpädagogischer Kompetenzen als Voraussetzung für deren Anerkennung. Es wird gezeigt, wie unter den Bedingungen des deutschen Kontextes ein auf ermittelten Kompetenzen in typischen Arbeitssituationen von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen aufbauendes Instrumentarium entwickelt werden konnte, das dem jeweiligen Arbeitssituationstyp eine Selbst-, aber auch Fremdeinschätzung der erreichten Kompetenzentwicklung ermöglicht und im Falle der durchgeführten Fremdevaluation eine kommunikative Validierung zulässt. Erste Erfahrungen des Einsatzes belegen die Nutzbarkeit des Instruments für die Stärkung des Selbstverständnisses und selbstbestimmter zielgerichteter Weiterentwicklung von Kompetenzen, als Unterstützung von Personalentwicklung und Sichtbarmachen der Professionalität des Personals. Der Schritt zu Zertifizierungsmöglichkeiten ist noch zu gehen. Im zweiten Artikel der o.g. Autoren geht es um eine Anpassung und Anwendung des Kompetenzbilanzierungsinstruments KOMPASS an die Aus- und Weiterbildungssituation einer spezifischen betriebsnahen Aus- und Weiterbildungsinstitution. Es wird auf einen partizipativen und transparenten Entwicklungs- und Anpassungsprozess des Instruments verwiesen, auf dessen Grundlage eine Akzeptanz des Bilanzierungsinstruments von Führungskräften und betroffenen Aus- und Weiterbildnern entstehen konnte. Das Ergebnis zeigt, dass im Wesentlichen die Struktur des KOMPASS auch in diesem Anwendungsbereich beibehalten werden konnte. Eine weitere intensive Nutzung des Instruments für Selbsteinschätzungen, aber auch Personalentwicklung auf der Grundlage von Fremdeinschätzungen und entsprechenden gemeinsamen Diskussionen ist vorgesehen.

Im dritten Bereich des Bandes wird mit dem Artikel von Strauch zu Kompetenzvalidierung und Zertifizierung eine breitere internationale Einordnung der gesamten Thematik der Stärkung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen der Weiterbildner/-innen vorgenommen. Es wird das gegenwärtige Fehlen einer einheitlichen Strategie wie auch von weiterbildungsbereichsübergreifenden Referenzmodellen konstatiert, aber auch darauf verwiesen, dass trotz schon vorliegender Kompetenzprofile und Ansätze für Kompetenzstandards eine europaweite Kompetenzvalidierung eher noch eine Vision bleibt. Um Lösungsansätze skizzieren zu können, werden zunächst Unterschiede von Validierung, Bilanzierung und Zertifizierung aufgezeigt. Deutlich wird bei Zertifizierung von einer „formalrechtlichen Anerkennung“ ausgegangen, was den Abgleich vorhandener Kompetenzen mit „anerkannten Standards“ voraussetzt. Eine europaweite Verständigung auf solche Standards steht noch aus. Verwiesen wird auf Kompetenzprofile als eine Voraussetzung für Standardisierung und Zertifizierung. Beispielhaft werden internationale Projekte zu Kompetenzprofilen, wie das vom DIE im Rahmen des EU-Projektes Flexi-Path entwickelte Kompetenzprofil von Erwachsenenbildnern/-innen – einordenbar auf Level 6 oder 7 des EQF –, aber auch weitere in diesem Band benannte nationale Projekte zu Kompetenzprofilen betrachtet. Als besonders zukunftsträchtig erscheint die entfaltete Vision einer „Standardisierung über einen sektoralen Qualifikationsrahmen“, d. h. eines Rahmens, der Kompetenzen speziell für Weiterbildner/-innen enthält. Ob die dafür zu schaffenden Bedingungen, wie

zum Beispiel eine Verständigung von Akteuren in der Weiterbildung auf gemeinsam akzeptierte Standards, in der nahen Zukunft erreichbar sein werden, bleibt offen.

Literaturverzeichnis

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (2006):** ProfilPASS. Gelernt ist gelernt. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008):** Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008.
- Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (Hg.) (2003):** Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.
- Europäische Kommission (2000):** Memorandum für Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissiondienststellen. Brüssel, den 30.10.2000.
- Europäische Kommission (2006):** Mitteilung der Kommission: Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel, den 23.10.2006, KOM (2006) 614 endgültig.
- Europäische Kommission (2007):** Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Brüssel, den 27.09.2007, KOM (2007) 558 endgültig.
- Fuhr, Thomas (2001):** Wie fasst die Andragogik ihren Gegenstand? Zur sozialen, programmatischen und operativen Einheit der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: PR (Frankfurt), Heft 55, S. 393–409.
- Gieseke, Wiltrud (2010):** Professionalität und Professionalisierung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 243–244.
- Gruber, Elke (2006):** Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag, S. 183–192.
- Molzberger, Gabriele (2010):** Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Zeuner, Christine (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Weinheim und München, S. 1–24.
- Nittel, Dieter (2000):** Von der Mission zur Profession. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Seitter, Wolfgang (2009):** Professionalitätsentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufschichtung: Ein Aufriss. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 11–16.
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2009):** Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen.

Erwachsenenpädagogische Professionalität

Entwicklungsstränge im Professionalisierungsverständnis – eine reflexive Positionierung zu gegenwärtigen Kompetenzbilanzierungsverfahren

SABINE SCHMIDT-LAUFF/ANNIKA LEHMANN

Generell können aus der Betrachtung von Entwicklungssträngen und Positionen unterschiedlicher Vertreter Fokusse entstehen, die für eine aktuelle Bestandsaufnahme anreichernd sind. So stellt sich derzeit für die Erwachsenenbildung insbesondere die Frage, warum in verschiedenen Strängen ihrer Professionalisierungsdebatte immer wieder die Mikroebene der Lehrenden im Vordergrund steht. Parallel dazu erhalten planende, organisierende, verwaltende, disponierende Tätigkeiten schon seit Längerem den Anstrich einer betriebswirtschaftlichen Ausrichtung, die pädagogischen Ansätzen zuwiderläuft. Diskussionen um genuin erwachsenenpädagogisch professionelle Tätigkeiten versus ökonomisch-wirtschaftliche Fremdbezüge führen zur Einordnung von Tätigkeitsfeldern als nicht pädagogisches (didaktisches) Handeln und werden als Element erwachsenenpädagogischer Professionalität und Professionalisierung abgelehnt (disziplinär, wie im subjektiven Selbstverständnis der Akteure; vgl. Reich/Gieseke 2006).

Zeitgleich zeigt sich, dass die klassisch umstrittenen und immer wieder neu ausgedeuteten Begrifflichkeiten wie Wissen, Handeln und Deuten aus Diskussionen um Professionalisierung und Professionalität dem verwässernden Einheitsbegriff der Kompetenzen anheimfallen. Mit der bildungspolitischen Verabschiedung des „European Qualifications Framework for Lifelong Learning“ (EQF/EQR) vom Europäischen Parlament und Rat (2008) wurde ein Referenzmodell entwickelt, das u. a. das Ziel verfolgt, „die Erleichterung der Akkreditierung bereits erworbener Kompetenzen sowie des non-formalen und informellen Lernens“ (Deißinger 2008, S. 25) zu ermöglichen.¹

1 In Anlehnung an die Empfehlungen der Strukturkommission der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung zu Wissens- und Handlungskompetenzen stehen aus dem Kerncurriculum für konsekutive erziehungswissenschaftliche Studiengänge (Bachelor/Master) mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung beschriebene Kernkompetenzen und gesetzte Standards zur Verfügung (DGfE 2008). Allerdings sind diese noch wenig mit den aktuellen Diskussionen um Kompetenzbilanzierung und -diagnostik verknüpft (Kraft/Schmidt-Lauff 2007).

Diese Beschlüsse sind nicht ohne Konsequenzen für die Debatte um Professionalisierung und Professionalität von Erwachsenenbildner/-innen geblieben. Sie tangieren diese in mehrfacher Weise, indem sie Instrument der eigenen professionellen Arbeit sind, weil sie den Maßstab bilden für die eigenen Qualifikationen (und deren Feststellungsinstrumentarien) und Richtlinien für die zu diagnostizierenden Größen vorgeben.

All diesen Entwicklungen gemeinsam ist, dass sie ein bereits erreichtes breites Professionalitätsverständnis (nicht: Professionalisierungszustand) engführen. Den historischen Ist-Zustand prägende Mechanismen (vgl. Nittel 2000a, S. 209) erfahren eine Umkehrung: Ausdifferenzierungsprozesse der wissenschaftlichen Disziplin beugen sich empiristischen oder kompetenzgenerierenden Ansprüchen, das positive öffentliche Klima und eine erneuerungsbereite (expansive) Bildungspolitik bleiben (für die Erwachsenenbildung spürbar) seit Jahrzehnten in den Proklamationen lebenslangen Lernens stecken. Mit der fortlaufenden technologischen Entwicklung, der internationalen Erweiterung der Arbeitsmärkte und der Lebensräume sowie den damit verbundenen erhöhten Anforderungen an die so oft proklamierte Wissensgesellschaft wird der Weiterbildung eine zentrale „Mitgestaltungsrolle“ zugeschrieben. Weiterbildung erhält angesichts der Debatte um das lebenslange Lernen allerdings eher instrumentellen Charakter, um Leitstrategien bildungspolitischer Konzepte umzusetzen (zum Beispiel EU-Kommission 2000). Auf diesem Hintergrund soll es im Folgenden um den Versuch einer aktuellen Ausdeutung des Professionalitätsbegriffs unter der Berücksichtigung bereits beschrittener Wege und Positionen gehen. Im Vordergrund stehen dabei die Komplexität didaktischer Handlungs- und Gestaltungsebenen in der Weiterbildung, die Vergewisserung über die Begrifflichkeiten Profession – Professionalisierung – Professionalität und ihre Ausdeutung, um verschiedene Positionen aus der erwachsenenpädagogischen Disziplin und um Schwerpunktverlagerungen. Eine solche Form der Selbstvergewisserung ist eine Variante bezugsdisziplinärer Wertschätzung, dient aber auch als Gegenstrategie, um Paradigmenwechsel oder Megatrends zu relativieren. Zugleich ist sie nicht nur legitimatorische Notwendigkeit, sondern kennzeichnet einen Eigenanspruch erwachsenenpädagogischer Profession beziehungsweise ihres professionellen Selbstverständnisses (vgl. Schmidt-Lauff 2006, S. 149). Ein solch reflexives „zu-sich-selbst“- und „zu-der-Welt“-Verhalten ist Grundlage und Konstituens der professionstheoretischen Auseinandersetzungen und ihrer disziplinbezogenen Forschung.

Ausgangslage

Die Professionalisierungsdebatte wird aktuell stark in Wissenschaft, Politik und Berufspraxis geführt, wobei im weitesten Sinne die Ausdeutung und Entwicklung von Kompetenzen – mit jeweils unterschiedlicher Zielrichtung – im Zentrum steht. Personalorientierte Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen und (erwachsenen-)pädagogische Qualifizierungen (Ausbildung und Fortbildung) finden im Hinblick auf Professionalisierungsdebatten seit über 40 Jahren statt. Als Folge der oben erwähnten Festschreibungen europäischer Einflüsse und (nationaler) Qualifikationsrahmen entstehen Ordnungsmodelle und -verfahren, um vorhandene Qualifikationsnachweise und auch informell erworbene Kompetenzen einordnen zu können. Instrumentarien zur Kompetenzdiagnose und -anerkennung (vgl. Gnahn 2010; Wiesner 2007; Strauch/Jütten/Mania 2009; Kaufhold 2006) nehmen zu. Dabei lässt sich aktuell für die Erwachsenenbildung eine Überfokussierung auf den Bereich der Lehrenden bzw. der Mikroebene feststellen (vgl. Qualifikationsrahmen für Lehrende; Referenzmodell Grund- und Fortbildungszertifikat, Kraft/Seitter 2009; ValidPack 2008). Manche der Instrumentarien sind zunächst regional ausgerichtet (siehe KOMPASS: Wiesner 2009), und nur wenige beziehen sich auf die klassisch beschriebenen drei Handlungsebenen: Mikro-, Meso-, Makroebene (vgl. Modell der Weiterbildungsakademie Österreich).

Parallel dazu verläuft die Kompetenz-Debatte, in der der Kompetenzbegriff als dispositives (vorrangig berufliches) Handlungsvermögen aus fachlichem Wissen, Können und situativer Performanz (gespeist aus motivationaler, volitionaler und sozialer Bereitschaft) besteht. Diese Zuschreibungen fordern Kompetenz als Fähigkeit, Probleme vor dem Hintergrund der Erfordernisse moderner Gesellschaften zu lösen, die zugleich einer persönlich wie wirtschaftlich zufriedenstellenden Lebensführung dienen sollen. Der Begriff verschleiert Ansprüche auf die bildende Selbstsorge des Subjekts unter ökonomischem Primat. „Während der Mensch unter dem Aspekt des Bildungsgedankens als Subjekt der Sorge in den Blick rückt, wird er nach dieser Logik zum Gegenstand der Sorge und als ‚Humankapital‘ Objekt politisch-ökonomisch geplanter Qualifikationsbemühungen“ (Dörpinghaus/Uphoff 2011, S. 65). Als Folge der Kompetenz-Debatte werden Fähigkeiten und Bereitschaften in der Selbstverantwortung des Subjekts verortet, die eigentlich ökonomisch, zum Beispiel von den beruflichen Anforderungen des Bildungsträgers her, bestimmt werden. Damit wird – machttheoretisch ausgedeutet – das Individuum zum „Objekt von Kompetenz“ (Grigat 2010), das sich unter dem Primat eines „Selbstunternehmers“ (Tietgens 1999) oder „Arbeitskraftunternehmers“ (Pongratz/Voß 2003) permanent selbst beobachtet und in Bezug zum Beispiel zum ökonomischen System selbst optimiert.

Angesichts des hohen Professionalitätsbewusstseins und des permanent diskutierten Professionalitätsanspruchs an Beschäftigte in der Weiterbildung unter dem scheinbar neutralen Aspekt von Qualität sind diese Zusammenhänge kritisch zu verfolgen (vgl. Gieseke 2006; Dobischat/Fischell/Rosendahl 2010). Hintergrund ist die nicht unproblematische „Verknüpfung von Qualität und Professionalisierungsfragen“ (v. Hip-

pel/Tippelt 2009, S. 12). Andreas Dörpinghaus und Ina Katharina Uphoff verweisen auf die fehlgeleiteten Hoffnungen, im Kompetenz-Konzept die „Zukunft moderner Bildungsarbeit“ eingeläutet zu haben, um das Bildungssystem durch zukünftiges Qualitätsmanagement mit seinen modernen Instrumentarien der Evidenzbasierung, der Kompetenzdiagnostik usw. aus seiner „diagnostizierten Ineffektivität“ herauszuführen (Dörpinghaus/Uphoff 2011, S. 65). Kompetenzen bestimmen den Bildungs- und Professionalisierungsdiskurs. Als „Revision in Richtung produktorientierter Steuerung“ (Dörpinghaus/Uphoff 2011, S. 65) ist der Weg nunmehr ein bildungstechnokratischer, dem mit der Etablierung von Standards und Messinstrumentarien begegnet werden kann. Bislang hat sich in der institutionellen und personellen Realität der Erwachsenenbildung allerdings gezeigt, dass auch diese Diskurslinie nicht die erhoffte angemessene bildungspolitische Unterstützung des quartären Bildungssektors erzeugen konnte. Interessant sind deshalb wieder Untersuchungen zum beruflichen Selbstverständnis und Habitus von Erwachsenenbildner/-innen, differenzierte Analysen über Veränderungen in den erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern (nicht nur unter ökonomischen Prinzipien) und erzeugte Antinomien erwachsenenpädagogischer Professionalität.

Entwicklungsstränge professioneller didaktischer Handlungs- und Gestaltungsebenen

Schon früh sind Aufgabenbeschreibungen, die sich auf unterschiedliche Handlungsebenen bezogen, für Beschäftigte in Weiterbildungseinrichtungen vorgelegt worden (zum Beispiel im Jahr 1975 von der Planungskommission Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen; vgl. Weinberg 2000). Interessanterweise wurde hier bereits explizit zwischen „disponierenden“ und „lehrenden“ Aufgaben unterschieden, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass – anders als in der Schule – „die Tätigkeit des pädagogischen Mitarbeiters in der Weiterbildung im wesentlichen nicht im Unterrichten“ besteht, sondern sich „auf die Planung und Durchführung eines Bildungsangebotes“ konzentrierte (Kultusministerium 1975, zitiert in: Weinberg 2000, S. 139). Damit hatte die Planungskommission in den „makrodidaktischen“ und den „mikrodidaktischen“ Tätigkeiten bereits zwei Handlungsebenen eingeführt und als pädagogisch gleichwertige Aufgaben beschrieben. Im weiteren Verlauf hat diese Unterscheidung eine Erweiterung um „mesodidaktische“ Tätigkeiten auf drei *Hauptebenen erwachsenenpädagogischen Handelns* erfahren (vgl. Flechsig 1989) – was jedoch selbst innerdisziplinär nicht stringent durchgehalten wurde. Die didaktischen Handlungsebenen in der Erwachsenenbildung erschöpfen sich nicht im direkten Lehr-/Lerngeschehen. Neben dem unmittelbaren Unterrichtsgeschehen und der Interaktion zwischen Lernenden und Vermittelnden liegen die Aufgabenbereiche der Erwachsenenbildung in der umfassenden Unterstützung von Vermittlung und Aneignung. Sie stehen im Kontext gesellschaftlicher, politischer, institutioneller und subjektiver Zusammenhänge, sodass Didaktik auf allen Handlungsebenen interpre-

tiert werden muss als „die Reflexion der Entwürfe von Interventionsstrategien“ (Faulstich/Zeuner 2008, S. 51). Karl-Heinz Flechsig und Hans-Dieter Haller haben 1975 als erste fünf *Ebenen didaktischen Handelns* unterschieden (vgl. Flechsig 1989): Systemebene; Programmebene; Kursebene; Phasenebene; Situative Ebene. Diese wurden von Hans Tietgens für das „Berufshandeln in der Erwachsenenbildung“ umformuliert und als Handlungsebenen

- im Kontext gesellschaftlicher Rahmenbedingungen,
- im Horizont institutionsspezifischer Vorgaben,
- in Aufgaben- und Lernbereichen,
- in Bezug auf Bildungsveranstaltungen und schließlich
- in Berührung mit Lehr-/Lernvorgängen

bezeichnet (vgl. Tietgens 1991). Die Handlungsebenen stehen nicht separat für sich, sondern in vielfältigen „Wechselbeziehungen“ zueinander (Flechsig 1989, S. 13) oder im Sinne einer „vertikalen Integration“ in Verbindung miteinander (Faulstich/Zeuner 2008, S. 48). Eine Akzeptanz dieser Grundlegung könnte den oben beschriebenen verengten Fokus als Folge der Kompetenzdiskussionen und ihrer Diagnoseinstrumentarien bereichern, weil zum Beispiel über die verschiedenen Tätigkeitsbereiche eine Verbindung von der Makro- bis zur Mikroebene besteht, oder, weil sowohl erwachsenenpädagogisches Wissen als relevantes Bezugswissen als auch (situatives) Erfahrungswissen als Voraussetzungen der Performanz angenommen werden (vgl. Schmidt-Lauff 2009). Es geht um die Fähigkeit, zwischen unterschiedlichen, aber für erwachsenenpädagogisches Handeln bedeutungsvollen Strukturebenen und Diskursbereichen zu wechseln und die sinngebenden Zusammenhänge jeweils tätigkeitsbezogen produktiv miteinander zu verknüpfen (vgl. Schmidt-Lauff 2009, S. 7). Dies lässt sich auch für *nicht primär weiterbildungsorientierte Institutionen* in den Tätigkeitsfeldern ausmachen. Wobei gerade in sogenannten partikular bildungsorientierten Institutionen (zum Beispiel betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung in Unternehmen; vgl. Wittpoth 2003) oder „beigeordneter Weiterbildung“ (Gieseke 2005) nicht von allen Akteuren die Gestaltung unter erwachsenenpädagogischen Prämissen gesehen wird. Betriebe sind Organisationen, in denen das Bildungshandeln neben oder gar nachgeordnet zum Organisationshandeln stattfindet und sich changierend – so Harney (1998) – zwischen ökonomischer Logik und humanistisch-emanzipativer Logik bewegt. Erwachsenepädagogisch professionelles Handeln stellt hierbei idealerweise eine Art „Reflexionsfunktion“ dar, um organisationale „Veränderungen selektiv aufzugreifen“ und „in individualisierbare Lernanlässe zu übersetzen und pädagogisch zu bearbeiten“ (Schäffter 2001, S. 2). Es erhält „Erschließungscharakter“, weil es in der professionellen Ausgestaltung betrieblichen Weiterbildungshandelns nicht einfach um einen „Zweck-Mittel-Relationierenden Herstellungsgedanken“ geht, sondern um ein „Bildungsmanagement als permanentes, optimierendes Konstellieren“ (Röbak 2004, S. 340).

Begriffliche Annäherung – Profession, Professionalisierung, Professionalität in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung

Besonders der Ausbau des Weiterbildungssystems zur vierten Säule des Bildungssystems in den 1960er- und 1970er-Jahren hat der Diskussion um das benötigte pädagogische Personal einen immensen Schub verliehen. Die professionstheoretische Forschung beginnt sich im Zuge der Bildungsreform und der Thematik der Verbesserung in der Erwachsenenbildung mit Ansprüchen an professionelles erwerbspädagogisches Handeln zu formieren. Ausführlich wurde die Frage des Personals und seine berufliche Positionierung zur Hauptberuflichkeit als Professionalisierung unter anderem von Schulenberg diskutiert. Auf Länderebene entstanden Rahmencurricula zur Weiterqualifizierung, so zum Beispiel in Rheinland-Pfalz zur „Fortbildung für in der Erwachsenenbildung Tätige“ (Fort- und Weiterbildungsverbund des Landesbeirats 1995). Darüber hinaus standen in den 1970er-Jahren theoretisch begriffliche Diskussionen und Auslegungen zur historischen Entwicklung von „Profession/Beruf“ Erwachsenenbildung im Mittelpunkt der Forschung. Merkwürdigerweise lassen sich bis heute trotzdem nur wenige theoretische Auseinandersetzungen zur Begriffsgeschichte finden, in denen das bezugsdisziplinäre Selbstverständnis anhand der individuellen Identifikation von Erwachsenenbildnern/-innen mit ihrer pädagogischen Tätigkeit zeitdiagnostisch aufgearbeitet ist (vgl. Zeuner/Faulstich 2009; Lerch 2010). Das heißt, über die Verbindung von zeithistorisch sich wandelnden Auslegungen von Profession, Professionalität und Professionalisierung mit dem jeweils gesellschaftlichen und subjektiven Selbstverständnis als Weiterbildner/-in ist kaum etwas bekannt. Die Existenz eines professionsbezogenen Begriffsinstrumentariums wird als Voraussetzung zur professionellen Beschreibung des Feldes und individuellen Selbstdeutung der Tätigkeit verstanden (vgl. Tietgens 1980; Gieseke 1988; Nittel 2010a; Nittel/Schütz 2010). Wie auch Nittel gehen wir davon aus, dass aus professionstheoretischer und -historischer Sicht die Einnahme eines „dezentrale(n) Blick(s)“ (Nittel 2000a, S. 18) auf den Themenkomplex Profession, Professionalisierung und Professionalität notwendig ist, um inhaltliche Differenzen, „die Existenz bzw. Nicht-Existenz von Wechselbezügen“ (Nittel 2000a, S. 18) sowie unterschiedliche professionstheoretische Entwicklungsverläufe besser nachzuvollziehen zu können.

In einer Analyse über Professionstheorien in der Erziehungswissenschaft zum Thema pädagogische Professionalität stellt Axel Schmidt (2008) in einer Übersicht vorrangig zwei erkennende Theoriestränge heraus: Es existieren zum einen Konzepte, die „auf dem strukturfunktionalistischen Paradigma beruhen und aufgrund von gesellschaftlichen zentralen Funktionen auf idealtypische Merkmale einer Profession schließen“ (Combe/Helsper 1996, S. 9–14). Daneben stehen Ansätze, die das professionelle Handeln untersuchen und die innere professionelle Handlungslogik und das professionelle Selbstverständnis der Handelnden betrachten (Schmidt 2008, S. 839).

Der Begriff der *Profession* wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur in Abgrenzung zum Berufsbegriff different und überdisziplinär diskutiert. Prägnant formuliert versteht sich Profession als ein „akademischer Beruf, der besonders ausge-

wiesen ist, weil er ein für die gesellschaftliche Reproduktion zentrales Problem bearbeitet und das hierzu erforderliche Wissen systematisch anwendet“ (Nittel 2000a, S. 18). Gieseke beschreibt Profession als Beruf „höherer Ordnung“, der durch die gesellschaftliche Institutionalisierung komplexer Wissenssysteme, durch beruflich-akademische Ausbildung und Sozialisation sowie deren situative, praktikable und praktische Umsetzung bestimmt ist (Gieseke 2010, S. 385 f.). Vor dem Hintergrund des Forschungsstands zur Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung können folgende Indikatoren benannt werden (vgl. Faulstich 1996; Nittel 2000a; Schmidt-Lauff 2009; Dobischat/Fischell/Rosendahl 2010, S. 165):

- Berufsbezeichnung und Tätigkeiten
- sozialer Status, Entgeltstrukturen, Karrierewege
- Berufszugangswege, Qualifikationsstruktur und Weiterbildung
- Berufsethos, gesellschaftliches Prestige, Autonomiegrad
- verbandliche Interessensorgane

Eine erst kürzlich veröffentlichte Analyse zur „Realität der Profession“ und zentraler Professionsmerkmale (Dobischat/Fischell/Rosendahl 2010) thematisiert das Spannungsfeld vom professionellen Anspruch bei prekären Beschäftigungssituationen, bezogen auf die Qualitätssicherungs- und Managementkonzepte der Bildungseinrichtungen. Von Gegnern des Terminus *Profession* wird sowohl in aktueller als auch in der zurückliegenden Literatur immer wieder darauf hingewiesen, dass er ein starres, nicht anzustrebendes Konzept impliziere, das unpassend für ein so dynamisches Berufsfeld wie die Weiterbildung sei (vgl. Nittel 2000a). Die Kategorie Profession (insbesondere in der Anlehnung an berufs- und arbeitssoziologische Ansätze) deute auf ein eher funktionalistisches, indikatorisches Konzept in der Professions- beziehungsweise Berufsforschung hin, dem der heterogene Charakter der Erwachsenenbildung in seinen Strukturmerkmalen, in seiner mittleren Systematisierung, mit der geringen Regulierungsdichte und so weiter, nicht gerecht werde (vgl. Schmidt 2008, S. 839–851; Dobischat/Fischell/Rosendahl 2010, S. 176 f.). Der Begriff der *Professionalisierung* kann als prozesshafte, (bildungs-) politische und legitimierende Kategorie in der Professionsforschung der Erwachsenenbildung bezeichnet werden. Ende der 1960er-Jahre standen eine Reihe von Diskussionen im Zentrum, die macht- und beschäftigungspolitisch unterlegt waren. Zu dem Zeitpunkt beschäftigte man sich vor allem mit der Professionalisierung der Erwachsenenbildung, der Verberuflichung des institutionellen Ausbaus der Weiterbildung, Stellenausweitung, Statusverbesserung und Optimierung der Aus- und Weiterbildung (vgl. Nittel 2000a, S. 73). In den Debatten lässt sich ein Legitimationsgedanke ablesen, der aus berufspolitischer Position an Fragen zum „Ausbau der Weiterbildung zu einer vierten Säule des Bildungssystems gekoppelt“ war (Nittel 2000a, S. 17). Kurz gefasst meint Professionalisierung die programmatische Unterstützung der Beschäftigungssituationen, daher zu einer haupt- und nebenberuflichen pädagogischen Tätigkeit. Das Ziel war, nebenberufliche Tätigkeit in gefestigte Beschäftigungsstrukturen zu überführen (vgl. Gieseke 2010, S. 385). Diese wurde gestützt von akademischer Hochschulausbildung.

Professionalisierung wird als Zusammenschluss mehrerer, komplex miteinander in Beziehung stehender Prozessstrukturen kollektiven Handelns verstanden, die sich unterscheiden lassen in: Institutionalisierung, Verrechtlichung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung, Verberuflichung (vgl. Nittel 2010a). Der Professionalisierungsprozess in der Erwachsenenbildung thematisiert die Erfassung von Aufgabenstrukturen des beruflichen Handelns und rückt die Erforschung beruflicher Sozialisationsprozesse in den Fokus wissenschaftlicher Studien (vgl. Nittel 2000a, S. 73). Mit der Einführung diverser bildungspolitischer Impulse kann die Kategorie Professionalisierung seit den 1980er Jahren nicht mehr als Etappe zur Professionalität verstanden werden, wie Wiltrud Gieseke (2010) am Beispiel der betrieblichen/beruflichen Weiterbildungen zeigt. Der öffentlich wirksame Bedeutungszuwachs war durch hohe finanzielle Investitionen bedingt, die jedoch keine vergleichbare Professionsbewegung, wie für die allgemeine, politische und kulturelle Weiterbildungsbereiche freisetzte (vgl. Gieseke 2010, S. 387).

Empirische Betrachtungen zur Kategorie Professionalisierung berücksichtigen die Entwicklung eines individuellen Selbstverständnisses, das in einem übergeordneten Professionalisierungsprozess der Weiterbildung eingebunden ist. Der Grad der Professionalisierung bleibt weiterhin eine zentrale Frage, vor allem in Bezug auf die weiterführende, verbesserte Qualität der Aus- und Weiterbildung des Personals und bestehende Qualitätsmanagementsysteme in den Bildungseinrichtungen (vgl. Tippelt/Hippel 2009).

Eine thematische und begriffliche Verschiebung in der Diskussion der Erwachsenenbildung, von der Professionalisierung zur *Professionalität*, lässt sich zeithistorisch Ende der 1980er-Jahre markieren. Zu diesem Zeitpunkt stagnierte der institutionelle Ausbau der Weiterbildung. Diskussionen über das „Ende der Professionalisierung?“ (Schlutz/Siebert 1988), „Zu den Unwegsamkeiten der Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung“ (Gieseke 1988) und Veröffentlichungen mit dem Titel „Von der Professionalisierung zur Professionalität“ (Siebert 1990) kennzeichnen eine neue Aufmerksamkeitsrichtung (zusammenfassend Nittel 2000a).

Der Professionalitätsbegriff meint nicht im engeren Sinne die rein didaktisch-plane-rischen Kompetenzen, „sondern den differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden aus der Disziplin und mit interdisziplinärem Wissen zur Deutung von Handlungssituationen mit Handlungsanspruch in einem bestimmten Praxisfeld“ (Gieseke 2010, S. 386). In der *Berufspraxis* wird der Begriff interessengeleitet genutzt, um zum Beispiel berufliches Handeln nach sogenannten „falschen und richtigen“ Kriterien abzugrenzen (vgl. Nittel 2000a, S. 15). Auf *wissenschaftlicher Ebene* dient der Begriff als Attribut zur Kennzeichnung eines spezifischen beruflichen Handelns in der Interaktionsbeziehung. Es handelt sich um eine Kategorie, die das berufliche Handeln, Handlungssituationen und Handlungsansprüche wie auch den Habitus von Erwachsenenbildner/-innen ins Zentrum der Diskussion rückt. Veränderte professionelle Anforderungen an die erwachsenenbildnerische Tätigkeit und die damit verbundenen (weiter-)zuentwickelnden Kompetenzen werden derzeit in Kompetenzprofilen für Er-

wachsenenbildner/-innen zusammengefasst. Diese stellen die Basis für aktuelle bildungspolitisch erwünschte (EQR; DQR) und disziplintern geforderte (zum Beispiel Kraft/Seitter/Kollewe 2009) Formate zur Transparenz, Sichtbarmachung und Übertragbarkeit erwachsenenbildnerischer Kompetenz dar.

Lesarten erwachsenenpädagogischer Professionalität

Vor dem Hintergrund der bereits erwähnten Kompetenzdiskussion, die bestehende weitgefassete erwachsenenpädagogische Professionalitätsverständnisse zum Teil eingeführt, liegt der Schwerpunkt im Folgenden auf einer differenzierteren, positionsbezogenen Ausdeutung von Professionalitätsverständnissen. In der literaturbasierten Untersuchung mit Verständnissen zur Professionalität werden exemplarisch die Positionen von Wiltrud Gieseke, Dieter Nittel und Hans Tietgens genauer betrachtet, die neben vielen anderen bedeutenden Disziplinvertretern/-innen einen wichtigen Beitrag in Fragen zu professionstheoretischen Diskussionen leisten und geleistet haben.² Im Fokus stehen a.) die je eigenen, spezifischen Deutungen innerhalb der verwendeten Begrifflichkeiten um Professionalität und Professionalisierung und b.) eine zeitdiagnostische Einordnung der drei professionstheoretischen Positionen. *Wiltrud Gieseke* steht für ihre emanzipativ verstandene und zugleich subjektgebundene Auslegung menschlichen Handelns, die aus ihrer Sicht so auch für die professionellen Akteure der Erwachsenenbildung zu übernehmen ist. Zugleich stellt sie ihre Position bzw. die Erwachsenenbildung als eindeutige Bezugsdisziplin in eine parteinehmende und unterstützende Verantwortung. Wiltrud Gieseke zählt, wie auch Hans Tietgens, zu den Vertretern der Erwachsenenbildung, die Ende 1980 verstärkt darauf hinwiesen, das „Professionalitätsthema“ (Gieseke 1988) in den Fokus wissenschaftlichen und empirischen Interesses zu rücken. *Dieter Nittel* regt in seinen umfassenden professionstheoretischen Diskussionen zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung ebenfalls zur kritischen Relationierung der veränderten Beschäftigungsstruktur (leitendes, hauptberuflich disponierendes, hauptberuflich lehrendes und nebenberufliches Personal, ehrenamtlich Tätige) des Weiterbildungspersonals an. Dabei widmet er sich immer wieder einer bestimmten Beschäftigungsgruppe (freiberufliche Erwachsenenpädagogen/-innen, „Nichtpädagogen/-innen“) und leistet einen kritischen sowie konstruktiven Beitrag zum (aktuellen) Stand der Professionsforschung und ihren Selbstverständnissen (vgl. Nittel 2010a, 2000b, Nittel/Völzke 2002). *Hans Tietgens* steht für eine grundständige (erwachsenen-)pädagogische Ausbildung für (hauptberufliche) Erwachsenenbildnern/-innen. Für ihn ist die wissenschaftliche Ausbildung des Personals der Schlüssel zur Professionalisierung der Disziplin selbst. Sein Anliegen bestand immer darin, neben seiner wissenschaftlichen Arbeit auch als „Prak-

2 An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die Auswahl konkreter Personen notwendig ist, da das Thema seit 40 Jahren von ganz verschiedenen Disziplinvertreter/-innen aus unterschiedlichen Perspektiven heraus betrachtet wird (vgl. Nittel 2000a, S. 155). Somit erfolgt im Rahmen dieses Artikels eine exemplarische Darstellung von Verständnissen zur Professionalität.

tiker der Erwachsenenbildung“ aufzutreten, um Bildungsreformen und -forschung genauer diskutieren zu können.

Aus einem ersten Alltagsverständnis heraus kann Professionalität mit zwei Attributen bestimmt werden, die einerseits den Ablauf beruflichen Handelns, andererseits ein personenbezogenes Rollenverständnis mit entsprechenden *Kompetenzen* beschreiben. Demnach ist in Professionalität Fachwissen und Erfahrung/Intuition integriert (vgl. Nittel 2000a, S. 71). Die Kombination aus Fachwissen und Erfahrung in der Rolle als Wissensvermittler/-in und Pädagoge/-in ist Voraussetzung für professionelles Handeln (vgl. Schmidt 2008, S. 850–859). Allein die Kombination aus Fachwissen und Erfahrung reicht nicht aus, um Professionalität begrifflich zu bestimmen. Wie historische Analysen zeigen, wird ein Schwerpunkt auf die Begriffe Handeln/Können und Wissen von Professionellen (vgl. Schmidt 2000a, S. 71) gelegt. Hans Tietgens fragt, wie Professionelle ihre „abstrahierten Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen“ (Tietgens 1988, S. 37), unabhängig von der institutionellen Umgebung, umsetzen. Eine weitere Begriffsschärfung nimmt er für *Wissen* (*Hintergrundwissen*, *Wissensfundus*) vor, dem er einen besonderen Stellenwert in der Beschreibung von erwachsenenbildnerischer Professionalität einräumt. Verdeutlicht wird dies an der Wechselbeziehung, sowohl „abstrahierte Kenntnisse“ situativ anzuwenden als auch in konkreten (Praxis-)Situationen auf einen vorhandenen Wissensfundus zurückgreifen und diesen anwenden zu können (vgl. Tietgens 1988, S. 37, 69). Wissensbestände abzurufen bedarf demnach einer „Abstraktionsphantasie und Transformationskompetenz“ (Nittel 2000a, S. 72). Ähnlich wie Hans Tietgens fokussiert Wiltrud Gieseke in ihrer Bestimmung des Professionalitätsbegriffs die individuelle Transformationsleistung, d. h. sein „breites Wissen“ (Gieseke 2008, S. 45) in spezifische Situationen zu überführen. Ergänzt wird ihr Begriffsverständnis um die Forderung, „erweiterte Grundlagenforschung auf allen Ebenen in diesem Feld“ durchzuführen (vgl. Gieseke 1994, S. 282, 2010, S. 385). Darüber hinaus verweist Wiltrud Gieseke (2010) auf die gegenseitige Bedingung und Verbindung der makro- und mikrodidaktischen Handlungsebenen, um zeitgemäße Angebotsstrukturen zu entwickeln (Planung) und die Vermittlung (Lehre) von Wissen teilnehmer-/adressaten- bzw. zielgruppenorientiert durchzuführen. Damit sind alle Ebenen, nicht nur das Vermitteln im Lerngeschehen gemeint. Eine prozessuale Ausdeutung nimmt Dieter Nittel vor, indem er Professionalität beschreibt als „Zustand“, der nicht errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung“ (2000a, S. 85) darstellt. An das immer wieder aktualisierbare Wissen und Können sind situative Bezüge des beruflichen Handelns gekoppelt (vgl. Nittel 2010, S. 183), die ein hohes Maß an „Reflexionsstil und Urteilsformen“ (Nittel 2000a, S. 84) von den Akteuren verlangen. Sowohl das berufliche Handeln (auf der mikro- und makrodidaktischen Ebene) in konkreten Situationen muss genauer bestimmt werden (Nähe zu Kompetenzerfassungsmodellen) als auch ihr zur Verfügung stehendes Wissen (Wissenschaftswissen, akademische Studienabschlüsse).

All diese Anhaltspunkte sind wichtig für die Bestimmung von Professionalität. Sie allein sind als technokratische Momente jedoch nicht ausreichend: Hinzu kommen

muss eine individuelle *Identifizierung* (emotionale Komponente) mit der Tätigkeit der Akteure selbst (vgl. Gieseke 2010, S. 391; Nittel 2010b, S. 183). Für die Professionellen heißt das, ihre Aufgaben und Position innerhalb der Weiterbildungsstrukturen zu reflektieren sowie ein kontinuierlicher kollektiver Austausch über disziplinterne und berufspraktische Fragen.

In der begrifflichen Betrachtung von Professionalität können bis hierhin wie folgt zusammengefasst werden:

- die von Hans Tietgens betonte Wechselbeziehung zwischen Wissenschaftswissen und Transfer zum Berufshandeln (Theorie und Praxisverhältnis),
- die von Wiltrud Gieseke weiter aufgenommene Betonung disziplinspezifische (Grundlagen-)Forschung (fort-)zuführen sowie
- die von Dieter Nittel ergänzte Charakterisierung, dass Professionalität kein Zustand ist, sondern ständig aktualisiert werden muss.

Mit Blick auf die von Dieter Nittel (2000a) unterschiedenen zwei Verständnisarten, kompetenztheoretische und differenztheoretische Positionen (2000a, S. 74), deuten aktuelle Analysen zur erwachsenenbildnerischen Professionalität eine stark kompetenzorientierte Sicht an. Im Zentrum des kompetenztheoretischen Paradigmas steht die Frage, wie institutions- und adressatenübergreifende Handlungsformen in der Erwachsenenbildung sowie permanent auftauchende Interaktionsmuster lokalisiert werden, um „alle fundamentalen Dimensionen von Handlungskompetenz in der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen?“ (Nittel 2000a, S. 76).

Ein Versuch zur Beantwortung der Frage findet sich in der Bestimmung von Kompetenzprofilen des Weiterbildungspersonals, die die Anforderungen an Tätigkeiten, die Aufgabenschreibung und eine Berufsfeldanalyse beinhaltet. Durch die Nennung und Beschreibung von Kompetenzen wird versucht, individuelle und kollektive erwachsenenbildnerische Professionalität nach *innen bzw. außen* lesbar zu machen. Hierfür existieren bereits erwähnte Kataloge, die auf der Basis theoretischer und empirischer Untersuchungen der zurückliegenden Jahre erstellt wurden (vgl. Fuhr 1991; Gieseke 1994; Kraft 2009; Böhm/Wiesner in diesem Band) und Orientierungspunkte für die curriculare Ausgestaltung von Studienabschlüssen darstellen (vgl. Helsper 2002 zitiert nach v. Hippel 2011, S. 47).

Im differenztheoretischen Verständnis steht Professionalität in Beziehung zum je persönlich erlebten pädagogischen Handeln, welches immer „Fehlertendenzen (Ignorieren, Vermeiden etc.)“ (v. Hippel 2011, S. 47) bzw. Paradoxien beinhaltet. Aus dieser Perspektive meint professionelles Handeln „ein widersprüchliches und spannungsreiches Verhältnis“ (Nittel 2000a, S. 81), das Dieter Nittel nach drei Seiten ausdifferenziert: Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene. Zwischen den Ebenen existieren Unstimmigkeiten, Widersprüche, die professionell „auszuhalten und zu bearbeiten“ (Nittel 2000a, S. 81) sind.³ Ein ebenso differenztheoretisches Verständnis

3 Ausführlichere Analysen zur Ausdifferenzierung von Paradoxien/Antinomien auf den drei Ebenen finden sich in der Literatur zum Beispiel bei Nittel 2000a; Koring 1996 und aktuell v. Hippel 2011.

ist bei Wiltrud Gieseke und Hans Tietgens zu erkennen. Wiltrud Gieseke unterstreicht die Notwendigkeit einer trägerübergreifenden Kompetenz, um die eigene berufliche Flexibilität sicher zu stellen. Sie begründet die Notwendigkeit einer solchen Kompetenz durch gesellschaftspolitische Veränderungen (Vereinigung Deutschlands) Anfang der 1990er-Jahre (vgl. Gieseke 1996), die Neuordnungen in der Weiterbildungslandschaft nach sich zogen. Für Hans Tietgens ist unter differenztheoretischen Gesichtspunkten eine reine Nennung und Information von Inhalten nicht ausreichend, wenn es sich um den Kompetenzerwerb von (zukünftigen) Erwachsenenbildnern/-innen handelt. Zusammengefasst lässt sich für das differenztheoretische Verständnis festhalten:

- permanente Aushandlung im Berufshandeln mit Klienten,
- das Aushalten und Umgehen im Spannungsverhältnis zwischen divergenten Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebenen in pädagogischen Interaktionen und komplexes, strategisches Handeln in Organisationen.

Im Gegensatz zu den differenztheoretischen Ansätzen geht das kompetenztheoretische Verständnis von der simplifizierenden Annahme aus, dass, wenn alle Indikatoren eines Kompetenzkatalogs erfüllt sind, Professionalität attestiert werden kann. Die in den Bilanzierungsverfahren vorhandenen Kompetenzprofile können nur eine Momentaufnahme erwachsenenpädagogischer Kompetenz bestimmen. Die individuelle prozessuale und heterogene Entwicklung des professionellen Handelns und die Identifizierung mit seiner Tätigkeit (subjektive Habitusentwicklung) können kaum sichtbar werden.

Zeitdiagnostisch eingeordnet verbindet die Tagung der Sektion Erwachsenenbildung (in Soest) 1980 die sich abzeichnende Tendenz vom „Stillstand in der personalen Entwicklung in der Erwachsenenbildung“ (Gieseke 1988, S. 234) mit Schwerpunkten wie Studiengangsentwicklung, Einstellungspraxis für Erwachsenenbildner, Arbeitshandeln in Fortbildungsveranstaltungen usw. (vgl. Gieseke 1988, S. 234). Zu dem Zeitpunkt gewinnt für wissenschaftliche Arbeiten das Professionalitätsthema damit wieder besonders an Interesse. In darauffolgenden Untersuchungen zur Professionalität der Erwachsenenbildung wirkte sich die „bildungspolitisch, verbandlich“ geprägte Phase der Professionalisierung der 1970er-Jahre noch aus. Wiltrud Gieseke (1988) stellte zu dem Zeitpunkt die These auf, „dass antiwissenschaftliche – besser antiuniversitäre – Affekte aus der Weimarer Republik, als die Erwachsenenbildung von Hochschulen zurückgewiesen wurde, bis in die 70er Jahre nachwirkten“ (S. 234).

Verbände der Erwachsenenbildung und die Einführung eines Zusatzstudiums (Fernuniversität Hagen) boten eine pädagogische Qualifizierung für Tätige in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an. Erst nach und nach wurden an Hochschulen (zuerst in Berlin und Niedersachsen, vgl. Gieseke 1988, S. 13) Studiengänge mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung eingerichtet, um ein professionelles pädagogisches Handeln wissenschaftlich begründbar und in Anlehnung an Bezugsdisziplinen legitimierbar zu machen. Auch für Hans Tietgens sind Auseinandersetzungen zum Thema Professionalität in einem historischen und aktuellen Kontext zu denken (vgl. Tietgens

1988, S. 30). Er begründet diese Haltung mit der sich verändernden bildungspolitischen Lage in den 1960er-Jahren für die veranstaltete Erwachsenenbildung, der im Vergleich zum Schulsystem auf politischer Seite kein hauptberufliches Personal zugesprochen wurde. Ausgangslage waren für ihn die zum Zeitpunkt in der Weiterbildung diskutierten Themen, wie Personalausbau bzw. Schaffung einer erwachsenenbildnerischen Beschäftigungsstruktur. Für Dieter Nittel (2000a, S. 240) impliziert Professionalität eine zukunftsorientierte Haltung, in die zu investieren ist, und dass in Bezug auf Weiterbildungsteilnehmer seine eigene Leistungsfähigkeit permanent an gegenwärtige gesellschaftliche, politische und innerdisziplinäre Anforderungen angepasst werden muss, um zur Verstetigung von Professionalisierungstendenzen zu gelangen. Politik stellt in Bezug zu Ressourcen und personellen Fragen eine weichenstellende funktionale Beziehung für die Erwachsenenbildung dar.

Die hier skizzierte zurückliegende Entwicklung von Professionalitätsthemen verweist auf eine grundsätzliche gesellschaftspolitische Einbindung des professionellen Handelns:

- Wissen über historische Entwicklungen der Erwachsenenbildung
- gesellschaftspolitisches Bewusstsein und zukunftsorientierte Haltung
- Verantwortungsübernahme, Zuständigkeit und Engagement für kollektive Interessen der Erwachsenenbildung trotz starker Heterogenität

Das Thema Professionalität rückte aufgrund bildungspolitischer Beschlüsse und disziplinintern entfachter Diskussionen immer wieder in den Fokus wissenschaftlicher und berufspraktischer Konzepte zur Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität. Wie auch Professionalitätsverständnisse von Wiltrud Gieseke, Dieter Nittel und Hans Tietgens zeigen, sind weiterführende Diskussionen zur erwachsenenpädagogischen Professionalität wieder zunehmend aus einer weitgefassten Perspektive zu betrachten. Die Berücksichtigung einzelner *Teilmomente* von Professionalität unterstützt die Bestimmung und (Weiter-)Entwicklung professionellen Handelns von Tätigen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Ausblick: Zukünftige Schwerpunktverlagerungen

Eine besondere „Akzentuierung“ (Seitter 2009, S. 11) erhalten die immer schon pluralen und heterogenen Handlungs- und Tätigkeitsfelder in der Erwachsenenbildung in der Gleichzeitigkeit der temporalen Phasenausweitung im lebensumspannenden Lernen und der Entgrenzung von immer mehr gesellschaftlichen Bereichen als Lernfelder (vgl. Kade/Seitter/Dinkelaker 2010). Dabei ist das ubiquitäre Vorhandensein optionaler (vielfach informeller) Lernformen für die Erwachsenenbildung nichts Neues – neu ist die Frage nach dem formalisierenden Umgehen mit darin erworbenen Wissen und Fähigkeiten zum Beispiel in Kompetenzbilanzierungsverfahren. Dies ist für die Professionalisierungsfrage in der Erwachsenenbildung in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Die professionellen Akteure werden „Bilanzierer“ in den Verfahren

und sind zugleich selbst „Bilanzierte“. Sie sind ebenso Gestaltende der Verfahren wie Objekte ihrer Implementierung bzw. Umsetzung. Die Erwachsenenbildung lebt inhaltlich von ihrer „seismographischen Sensibilität“ für gesellschaftliche Trends und aktuelle Problemlagen (Pongratz 2003), zugleich sollten ihre professionellen Akteure jedoch darum bemüht sein, mit ihnen einhergehende Verfahren und Wege nicht unbemerkt als „bewusstlose Reflexe der Zeitumstände“ (Pongratz 2003, S. 7) zu übernehmen. Im Falle von Kompetenzdiagnosen als Legitimations- und Bilanzierungsverfahren könnten sie bei einer Einführung die professionelle Reflexivität untergraben. Sie würden ihr professionelles Ethos aufgeben, indem die emanzipatorische, deutende und gestalterische Leistung ihrer Arbeit in standardisierten Instrumentarien aufgeht. Die Kenntnis der Zielgruppen, die Bedeutung von Milieustrukturen und -entwicklung in einer Region, sich ändernde Bildungsinteressen, -bedarfe und -bedürfnisse, die Einordnung neuer Konzepte und Lernarrangements, die Hürden zur Bildungsteilnahme und die Vermittlung in verschiedenen Lernformaten (präsenz, virtuell, selbstgesteuert etc.) bedürfen eines ausgeprägten erwachsenenpädagogischen Denkens und Wissens.

In der paradoxen Gleichzeitigkeit evidenzbasierter Handlungsprogrammatik und zunehmend standardisierter Verfahren werden erwachsenenpädagogisch professionelle Kompetenzen und Wissen, die subjekt- und situativgebunden in der Interaktion ein hermeneutisches Deutungsverfahren anwenden (vgl. Tietgens 1988), immer weniger wichtig sein. Dies führt aber zur weiteren Marginalisierung der Bildungsverantwortlichen wie auch ihrer Aufgabenbereiche – zunehmend können immer weniger (pädagogisch) Qualifizierte diese Arbeit leisten.

Das bleibt nicht ohne Auswirkung auf ein Selbstverständnis als Erwachsenenbildner/-in bzw. ein bezugsdisziplinär professionelles Ethos, das scheinbar mehr und mehr auf explizites pädagogisches Wissen verzichten kann. Diese Entwicklungen passen sowohl in den institutionellen Rahmen Lernender Organisationen, in denen jeder bereits – wo und wann immer nötig – selbstgesteuert sein eigener Bildungsverantwortlicher ist, wie auch in die Debatten um Qualitätsmanagement, Rationalisierung und Steuerung. Es besteht die Gefahr, dass Einflussmöglichkeiten einer pädagogischen Begründungs- und Gestaltungslogik zugunsten eines semi-professionellen Handelns verschwinden, das sich in der Anwendung instrumenteller Verfahren und Abläufe erschöpft.

Kompetenzbilanzierungsverfahren können aber auch genutzt werden, um Transparenz und Aufklärung über professionelles Handeln zu erreichen. Bedingung ist ein wertgebundener Professionsdiskurs, in dem die Selbstaufklärung, Selbstbestimmung und professionelle Autonomie im Mittelpunkt steht. Um dies zu erreichen, ist es notwendig, die Methoden und Intention zur Bilanzierung offenzulegen, Vernetzungen mit Strukturen und weiterführender Förderung (zum Beispiel Weiterbildung) zu schaffen. Kompetenzbilanzierungsverfahren bieten eine erste Chance zur eigenen Standortsbestimmung und zur strukturellen Unterstützung. In einem weiteren Schritt ist zu diskutieren, wie und ob die in der Weiterbildung Beschäftigten europä-

weite, nationale u. a. auch regional entwickelte Instrumente zur Erfassung, Bilanzierung und Zertifizierung akzeptieren und auf Dauer für sich nutzen. Aufgrund der äußerst ausdifferenzierten institutionellen Weiterbildungsstruktur (staatlich anerkannte und öffentlich geförderte Einrichtungen, Weiterbildungsabteilungen von Unternehmen, Industrie-, Handels- und Handwerkskammern sowie kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen) bleibt zu verfolgen, welchen Stellenwert die Kompetenzbilanzierungsverfahren für jeden Einzelnen einnehmen. Sie regen derzeit vor allem eine umfassende, kritische und weiterführende Diskussion über erwachsenenbildnerische Professionalität an.

Literaturverzeichnis

- Combe, Arno/Helsper, Werner:** Einleitung: Pädagogische Professionalität. In dies (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns: Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 9–14.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (2002):** Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Band 3. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–47.
- Dobischat, Rolf/Fischell, Marcel/Rosendahl, Anna (2010):** Professionalität bei prekärer Beschäftigung? Weiterbildung als Beruf im Spannungsfeld von professionellem Anspruch und Destabilisierungen im Erwerbsverlauf. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–180.
- Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina Katharina (2011):** Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt: WBG.
- Deißinger, Thomas (2008):** Spannungsfelder auf dem Weg zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Von ‚Berufsprinzip‘ bis ‚Zertifizierungshoheit‘. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2008/3, S. 25–28.
- Faulstich, Peter (1996):** Erwachsenenbildung als Beruf. In: Hessische Blätter für Volksbildung 46 (1996) H. 4, 289–294.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2008):** Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Flechsig, Karl-Heinz (1989):** Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen. 6dN-PH. Dezember 1989. Neuwied: Luchterhand, S. 1–14. Forschungsmethoden in der Weiterbildung, 34. Jg. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 45–57.

- Fort- und Weiterbildungsverbund des Landesbeirats für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz (1995):** Qualität. Selbstverständlichkeit in der Weiterbildung? Ergebnisse der Fachtagung der staatlich anerkannten Landesorganisationen für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz am 22. Mai 1995 im Gebäude des Landtags von Rheinland-Pfalz, Mainz.
- Fuhr, Thomas (1991):** Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalität der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 61–63.
- Gieseke, Wiltrud (1988):** Zu den Unwegsamkeiten der Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung – Forschungsergebnisse zu einer inneren Bestandsaufnahme. In: Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Bremen: Universität Bremen, S. 233–276.
- Gieseke, Wiltrud (1994):** Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 282–313.
- Gieseke, Wiltrud (1996):** Der Habitus von Erwachsenenbildnern. Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 679.
- Gieseke, Wiltrud (2005):** Professionalität und Fortbildungsbedarf. In: Baldauf-Bergmann, Kristine u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 28–51.
- Gieseke, Wiltrud (2008):** Zwischen Verberuflichung und Professionalität: 50 Jahre Support für die Profession Erwachsenenbildung. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 45–61.
- Gieseke, Wiltrud (2010):** Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 385–403.
- Gnahn, Dieter (2010):** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Grigat, Felix (2010):** Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenzbegriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Forschung & Lehre 2010/4. Bonn, S. 250–253.
- Harney, Klaus (1998):** Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
- Hippel, Aiga von (2011):** Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Report 2011/1. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, S. 45–60.
- Kade, Jürgen/Seitter, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg (2010):** Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 3. Aufl., S. 197–212.

- Kaufhold, Marisa (2006):** Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koring, Bernhard:** Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe, Arno/Helper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 303–339.
- Kraft, Susanne (2009):** Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 405–426.
- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang (2009):** Zwischen normativer Vorgabe und individueller Profilierung: Professionalitätsentwicklung im Spannungsfeld von politischen, verbandlichen und individuellen Interessen. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187–201.
- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea (2009):** Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lerch, Sebastian (2010):** Erwachsenenbildung und ihre Begriffe. Sinn und Nutzen begriffsgeschichtlicher Zugänge für das eigene Selbstverständnis. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Gruber, Elke (Hrsg.): Report 2010/4. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Geschichte der Erwachsenenbildung, 33. Jg. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 19–25.
- Nittel, Dieter (2000a):** Von der Mission zur Profession. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nittel, Dieter (2000b):** Freiberuflichkeit als Zukunftsmodell für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. In: Pädagogischer Blick 200, Heft 3, S. 137–149.
- Nittel, Dieter/Völzke, Reinhard (Hrsg.) (2002):** Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenpädagogik: Portraits und Fakten. Neuwied/Kriftel.
- Nittel, Dieter (2010a):** Verwerfungen im unvollendeten Projekt der Professionalisierung. Ein Zwischenruf. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Verwerfungen in der Weiterbildung 2010/1. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 44–55.
- Nittel, Dieter (2010b):** Anmerkungen von Wolfgang Seitter. Eine erfolgreiche Professionalisierung ist auf Partizipation des Lehrpersonals angewiesen! In: Hessische Blätter für Volksbildung. Identität und Professionalität 2010/2. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 182–186.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2010):** Die Verankerung des lebenslangen Lernens im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern. Erste Ergebnisse einer Analyse von Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Identität und Professionalisierung 2010/2. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 136–146.
- Pöggeler, Franz (1985):** Plädoyer für eine Zeitgeschichte der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 57–75.

- Pongratz, Ludwig A. (2003).** Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim: Juventa.
- Pongratz, Ludwig A./Voß, Gerd-Günter (2003):** Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: Ed. Sigma.
- Reich, Ria/Gieseke, Wiltrud (2006):** Weiterbildungsinteressen von Weiterbildner/-innen. Ergebnisse einer Befragung. In: Heuer, Ulrike/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung, Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg ErwachsenenPädagogisches Institut e. V.: Empirische Studien, S. 35–184.
- Robak, Steffi (2004):** Management in Weiterbildungsinstitutionen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Schäffter, Ortfried (2001):** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.) (1988):** Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Bremen: Universität Bremen.
- Schmidt, Axel (2008):** Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge, Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 835–863.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2006):** Profession und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Vom ‚Bildungsarbeiter‘ 2006 zum ‚Lernvermittler‘ 2022. In: Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990–2022. Weinheim und München: Juventa, S. 149–168.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2009):** Professionelle Handlungsfelder und -ebenen. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Seitter, Wolfgang (2009):** Professionalitätsentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufschichtung: Ein Aufriss. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–18.
- Siebert, Horst (1990):** Von der Professionalisierung zur Professionalität? In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 40, S. 283–288.
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009):** Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tietgens, Hans (1980):** Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, Gerhard/Dau-berm, Heinrich/Tietgens, Hans (Hrsg.): Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 199–231.
- Tietgens, Hans (1988):** Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud u. a. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37–75.
- Tietgens, Hans (1991):** Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle.

- Tietgens, Hans (1999):** In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2009):** Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2011):** Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag (2009: 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, 2010: 4. durchgesehene Auflage).
- ValidPack (2008):** DIE Projekt. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Forschungslandkarte/Projekt.aspx?id=635>
- Weinberg, Johannes (2000):** Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WeiterBildungsAkademie Österreich (wba):** Online im Internet: <http://www.wba.or.at/> [Stand: 17.08.2011].
- Wiesner, Gisela (2007):** Aktuelle Trends in der Professionalisierung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. Dresden: Saxoprint.
- Wiesner, Gisela (2009):** Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen. Online im Internet http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/kompetenzpass [Stand: 16.08.2011]
- Wittpoth, Jürgen (2003):** (Weiter-) Bildungssysteme und Systembildung. In: Nittel, Dieter; Kade, Jochen (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Zugänge; Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld: Bertelsmann, S. 53–67.
- Wittpoth, Jürgen (2008):** Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Leseke + Buchdrich.
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009):** Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz.

Interaktive Professionalisierungsszenarien in der Weiterbildung

WOLFGANG JÜTTE/MARKUS WALBER

In diesem Beitrag wenden wir uns der Frage der Kompetenzentwicklung auf der Basis des von der Bielefelder Arbeitsgruppe favorisierten Konzepts der „Interaktiven Professionalisierung“ zu (vgl. auch dazu Jütte/Walber 2010; Jütte/Walber/Behrens 2012). Danach werden Kompetenzen als Ergebnis von wechselseitigen Bezugnahmen zwischen Disziplin und Profession verstanden. Dahinter verbirgt sich die These, dass professionelles Handeln nicht allein durch Praxishandeln in einer „community of practice“ erzielt wird, sondern Professionalisierungsprozesse im Austausch von wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession stattfinden. Professionelles Handeln ist somit nicht nur durch praktische, sondern auch durch reflexive Kompetenzen determiniert.

In diesem Beitrag werden „Möglichkeitsräume“ der Professionalisierung durch Lernszenarien mehr Ebenenspezifisch beleuchtet, von der Systemebene der Wissenschaft und Praxis über Hochschule und Weiterbildungsformen bis hin zu situationsorientierten Lernprozessen. Im Mittelpunkt stehen Anregungen für die Hochschulbildung. Während am theoretischen Modell der „Interaktiven Professionalisierung“ der Nutzen der didaktischen Verzahnung von Wissenschaft und Praxis aufgezeigt wird, bleibt es eine Gestaltungsaufgabe, interaktive Lernszenarien nachhaltig in die Hochschulbildung zu implementieren.

Beobachtungsangebot: Interaktive Professionalisierung als relationale Perspektive

Zentral ist hier nicht die Abgrenzung von Theorie und Praxis, vielmehr wird die Frage nach einer gemeinsamen konstruierten Wissensart, dem professionellen Wissen, gestellt (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 78 ff.). Die Entstehung von professionellem Wissen wird nicht durch lineare Transformationsprozesse von Wissenschaft in die Praxis erklärt, sondern als Ergebnis einer Interaktion aus den beiden Bezugssystemen verstanden. Professionalisierung ist folglich in keinem dieser beiden Kontexte in Gänze verortet, weshalb spezifische Möglichkeitsräume zur interaktiven Professionalisierung geschaffen werden müssen.

Die Beobachtung von Wissenschaft und Praxis in der Weiterbildung lässt vermuten, dass einerseits die Wissenschaft die Produktion von wissenschaftlichem Wissen nicht primär an praktischem Handlungswissen orientiert und andererseits praktisches Handeln nur selten von wissenschaftlichem Wissen geleitet ist. Dies ist nicht überraschend, wenn man Wissenschaft und Praxis als zwei voneinander getrennte selbstorganisierte Systeme versteht, die sich gegenseitig nur im Sinne von Resonanzen beeinflussen können. Die beiden Systeme sind als gesellschaftliche Funktionssysteme ihrer je eigenen, der Selbstorganisation verpflichteten Leitdifferenz verhaftet. Das Wissenschaftssystem hat also zum Ziel, wissenschaftliches Wissen zu produzieren, das Praxissystem strebt nach „viabilem“ Praxiswissen. Die Entstehung professionellen Wissens – unter der Berücksichtigung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen – erfolgt in einem eigenständigen Professionalisierungssystem. In diesem System entstehen Kommunikationen zwischen Vertretern des Wissenschafts- und des Praxissystems. Hier sind die interaktiven Dynamiken konstitutiv, weshalb die Generierung von professionellem Wissen unter Einbeziehung der blinden Flecken der jeweils anderen Perspektive als „Interaktive Professionalisierung“ bezeichnet wird. Die Aufgabe besteht unseres Erachtens nicht darin, ein neues gesellschaftliches Funktionssystem, sondern Interaktionssysteme zu schaffen. Interaktionssysteme sind im Gegensatz zu Funktionssystemen durch die Kommunikation von „körperlich“ Anwesenden, sich gegenseitig wahrnehmenden Beobachtern klassifiziert (vgl. Simon 2008, S. 99 ff.). „Interaktive Professionalisierung“ hat also die Schaffung von Möglichkeitsräumen zur interaktiven Entwicklung professionellen Wissens unter Einbeziehung von Wissenschafts- und Praxisperspektiven zum Ziel. Dieses Konzept lässt sich in der folgenden Abbildung fassen:

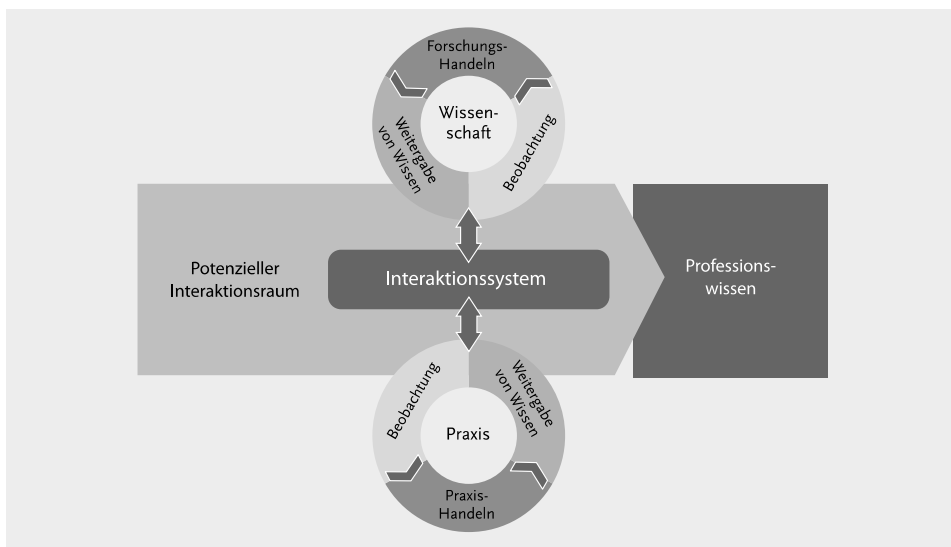


Abb. 1: Interaktionssystem und Interaktive Professionalisierung

Quelle: Eigene Darstellung

Die hier skizzierten Interaktionssysteme sind dadurch gekennzeichnet, dass die Wissensressourcen aus dem Wissenschafts- und dem Praxissystem durch Personen repräsentiert werden. Auf diese Weise können wissenschaftliche Erkenntnisse mit der aktuellen pädagogischen Praxis relational reflektiert werden und umgekehrt. Konstitutiv ist also nicht mehr die Denkfigur der Vermittlung von Theorie und Praxis, sondern der eigenwertige Moment der „Begegnung“. Wissenschaftliche und praktische Beobachtungen bleiben zunächst prinzipiell erhalten, können aber durch Kontrastierung und Relationierung positiv perturbierend wirken. Die Auflösung der Perturbationen erfolgt im jeweiligen Funktionssystem auf Basis der Regeln der Selbstorganisation. So entsteht ein potenziell doppelter Nutzen: Das Wissenschaftssystem kann aktuelle praxisrelevante Forschungsfragen identifizieren, das Praxissystem erhält eine wissenschaftlich fundierte Anregung für das praktische Handlungsrepertoire.

Der Versuch, die Entstehung einer professionellen Wissensbasis theoretisch zu erklären, lehnt sich an das „primär wissenstheoretisch und wissensoziologisch orientierte Analyseinstrumentarium“ nach Dewe (1996, S. 714) an, nach dem „die professionelle Wissensbasis nicht von außen und vorab substantiell bestimmbar oder vermittelbar ist, sondern stets nur am empirisch beobachtbaren Handeln erwachsenenpädagogischer Akteure (Dozenten, Leiter, Mitarbeiter) im Kontext der Wissensanwendung, also ex post, rekonstruiert werden kann“ (Dewe 1996, S. 714). Insofern handeln die Akteure im Sinne einer doppelten Hermeneutik, indem sowohl die Darsteller des Wissenschaftssystems in ihrem Forschungshandeln an Gegenständen der Praxis als auch die Darsteller des Praxissystems in ihrem Praxishandeln unter Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse rekursiv beobachteter Bestandteil des jeweils anderen Systems sind (vgl. Schäffter 2006, S. 3 f).

Darüber hinaus wird hierdurch eine relationale Perspektive unterstrichen, wie sie in der Netzwerkforschung zentral ist. So verweist der amerikanische Soziologe Mark Granovetter (1985) in seiner Theorie der „Embeddedness“ darauf, wie Handeln in soziale Beziehungen eingebunden ist. Um Professionalisierungsprozesse zu ermöglichen, gilt es, Anlässe für die Entwicklung von Beziehungen unter Berücksichtigung sozialer Strukturen zu initiieren. Dies zielt sowohl auf das „Eingebettetsein“ durch persönliche Beziehungen als auch auf die strukturelle Eingebundenheit ab. Soziale Beziehungen eröffnen Möglichkeiten, oder aber sind Behinderungen für das zielgerichtete Handeln der Akteure und können somit zu „Perturbationen“ führen, die auslösende Dynamiken für die Generierung von Professionswissen darstellen. Die besondere Qualität dieses Entstehungsprozesses ergibt sich aus den Relationen zwischen den beteiligten Akteuren.

Verschränkungen von Profession und Disziplin als didaktische Inszenierung

Durch die Verschränkung von professionellem Handeln und disziplinärer Reflexion können Möglichkeitsräume zur Konstruktion von Professionswissen entstehen. Solche Räume, Professionalisierungssysteme, können als Vernetzung von Akteuren aus dem Wissenschafts- und Praxissystem verstanden werden. Dies kann an der Metapher „Bühne“ verdeutlicht werden (siehe Abb. 2):

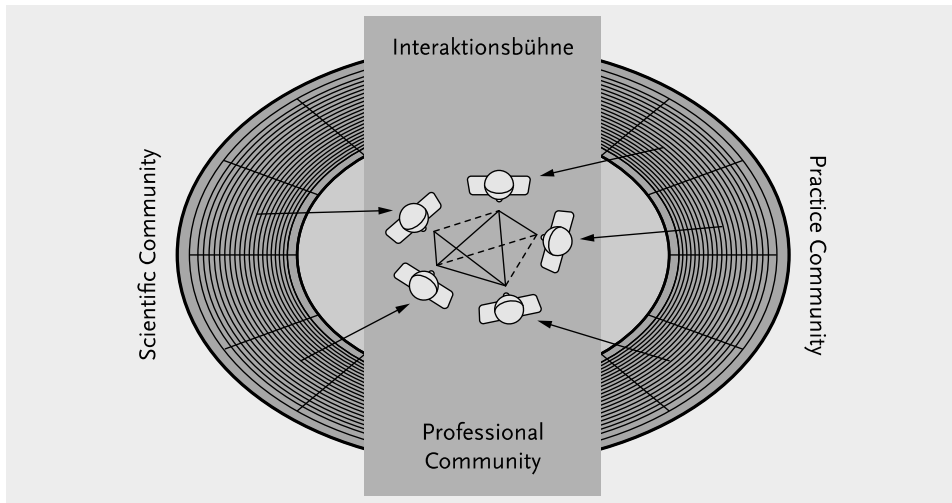


Abb. 2: Professionalisierung und Kompetenzentwicklung auf der Interaktions-Bühne

Quelle: Eigene Darstellung

Entscheidend für Professionalisierungsprozesse ist vor dem Hintergrund des oben skizzierten theoretischen Modells, dass an den Interaktionen tatsächlich Vertreter aus beiden Funktionssystemen beteiligt sind. Erst die Verschränkung der Perspektiven leuchtet die jeweiligen blinden Flecken aus und ermöglicht die Entstehung von Professionswissen und die anschließende Reflexion im jeweiligen Funktionssystem. Die Bühne bietet also soziale Spielräume, in denen professions- und disziplinbezogene Interaktionsmöglichkeiten realisiert werden können.

Didaktische Inszenierungen unter dem Fokus interaktiver Professionalisierung legen folglich situationsorientierte interaktive didaktische Ansätze nahe. Kernstück ist die Ermöglichung, Lehr-Lern-Interaktionen mit realen Situationen zu verknüpfen und so den Interagierenden die Möglichkeit zu geben, sich bezogen auf konkrete Anwendungskontexte selbstständig und explorativ neues Wissen zu erschließen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996, S. 42). Eine interaktive Didaktik rückt im Gegensatz zu bildungstheoretischen oder lehr-/lerntheoretischen Ansätzen die beteiligten Akteure als sinnverstehende miteinander Handelnde ins Zentrum von didaktischer Planung und Analyse (vgl. Kron 1994, S. 169 ff.). Didaktische Inszenierungen werden so

als Möglichkeitsräume zum kommunikativen Handeln verstanden, wobei in der didaktischen Reflexion die kommunikativen Dimensionen Beziehung, Inhalt, Vermittlung und Aneignung in den Blick genommen werden.

Didaktisch konstitutiv für die hier skizzierten Lernräume zur Professionalisierung ist, dass der Interaktionsanlass sich vornehmlich aus Anforderungssituationen des Professionsfeldes ableitet, mit anderen Worten aus der Praxis induziert ist. Somit liegt ein Reflexionsgegenstand vor, auf den disziplinäre Erkenntnisse appliziert werden können. Darüber hinaus ergibt sich gleichzeitig eine Transferforderung, welche die Anforderungssituation im Ergebnis positiv beeinflussen kann.

Hier wird davon ausgegangen, dass Wissen niemals „nur so“ angewendet wird, sondern immer in einer bestimmten Situation. Die Bedeutung von Lernen in konkreten Problemsituationen erhält durch die konstruktivistische Erkenntnistheorie zusätzliche Legitimation. Aus konstruktivistischer Perspektive kann die Relation zwischen dem Gelehrten und Gelernten nicht mit den klassischen Kriterien der Übereinstimmung oder der Korrespondenz beschrieben werden. Vielmehr wird hier von einem „viablen“ Verhältnis zwischen äußeren Einflüssen und internen Konsequenzen des Subjektes ausgegangen (vgl. Glasersfeld 1998, S. 19). Lernen erfolgt folglich unter Abwägung der Anwendbarkeit des Erlernten in subjektrelevanten Kontexten.

Kompetenzentwicklung durch situationsorientierte interaktive Lerninszenierungen

Die Potenziale, die sich durch interaktive Professionalisierungsprozesse ergeben, werden im Folgenden innerhalb des besonderen organisatorischen Kontextes der Hochschule aufgezeigt. Die hochschuldidaktische Herausforderung liegt darin, Dozenten der Universität und Fachkräfte aus der Weiterbildungspraxis und Studierende in einer kooperativen Lerninszenierung zusammenkommen zu lassen. Realisiert werden sollen solche Szenarien durch die Bearbeitung von authentischen oder realen Handlungsanforderungen, die sich aus komplexen und gleichzeitig konkreten Situationen ergeben. Die Herausforderung bei der didaktischen Konstruktion von solchen Lernanlässen liegt darin, sowohl wissenschaftssystemische Ansprüche des Hochschulsystems als auch Problemlösungsanforderungen der Weiterbildungspraxis (vgl. Straßer 2011, S. 59) in den Blick zu nehmen.

Die konkreten Anforderungen an Professionalisierungsprozesse im Rahmen der Hochschulbildung sind nicht auf die Entwicklung von standardisierten Fertigkeiten beschränkt, auch das spätere Handlungsfeld der Weiterbildung ist von komplexen Aufgaben gekennzeichnet. Aus dieser Komplexität ergeben sich immer wieder neue qualifikatorische Anforderungen, die möglichst kurzfristig befriedigt werden müssen. Zur Lösung komplexer Aufgaben genügt es folglich nicht, einmal angeeignetes Handlungswissen immer wieder anzuwenden, vielmehr ist eine ständige Weiterentwick-

lung der Kompetenzen notwendig. Die Bearbeitung von Praxisanforderungen wird somit auch zur Wissensarbeit; dabei ausgehend von einem Wissen, das kontinuierlich revidiert, permanent als verbesserungsfähig angesehen, prinzipiell nicht als Wahrheit, sondern als Ressource betrachtet wird (vgl. Wilke 1998, S. 4 und S. 21). Neben praktischer Handlungskompetenz sind also weitere Kompetenzsorten (Reflexionskompetenz, Erschließungskompetenz, Selbststeuerungskompetenz etc.) notwendig. Auf die Verschränkung dieser unterschiedlichen Kompetenzsorten sollte eine moderne Hochschulbildung abzielen.

Die Entwicklung eines komplexen Kompetenzbündels ist Ziel eines situationsorientierten interaktiven Lehr-Lern-Konzepts. Im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen die Anwendungssituationen der Lernenden. Lerngegenstände sind neben relevanten Sachthemen auch die selbst erfahrenen Situationen mit ihren Problemen bzw. Konflikten und den sich daraus ergebenden Handlungsanforderungen. An diesen Situationen soll gelernt werden, damit die Lernenden künftig in ähnlichen Situationen kompetent handeln können. Aus dem Anwendungsfeld induzierte Situationen sind also Ausgangs- und Zielpunkt des Lernprozesses.

Eine solche Perspektive im Kontext hochschuldidaktischer Settings eröffnet Studierenden die Möglichkeit, sich selbst im Schnittfeld von Wissenschaft und Praxis durch Herstellung von Bezügen und Beziehungen auszuprobieren. Anhand der wissenschaftlichen Bearbeitung praktischer Fragestellungen wird die Komplexität des professionellen Handelns erfahrbar. Im Sinne eines doppelten Nutzens wird so den Studierenden die Möglichkeit gegeben, die Ergebnisse ihrer Studienarbeit vorzustellen und mit Weiterbildnern zu diskutieren. Im Gegenzug erhalten Praktiker aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und können in diesem Rahmen ihre Fragen an die Wissenschaft erörtern. Auf deren Basis können im Idealfall neue Forschungsaufträge für die Wissenschaft entstehen. In der Bearbeitung eines solchen interaktiven situationsorientierten Lernszenarios werden also in der Praxis generiertes Erfahrungswissen und wissenschaftliche Erkenntnisse systematisch miteinander verknüpft. Die Elemente der Handlungssituation werden zu Elementen einer Lernsituation. Der Handlungsort wird somit zum Lernort, die handelnden Akteure werden zu Lernenden, usw. Ausgangspunkt des Lernprozesses ist eine selbst erlebte Situation, die jetzt intentional zu einer Lernsituation gemacht wird. Durch die wechselseitige Anwendung und Reflexion entsteht Professionswissen im Sinne von reflektierter Handlungskompetenz (siehe Abb. 3).

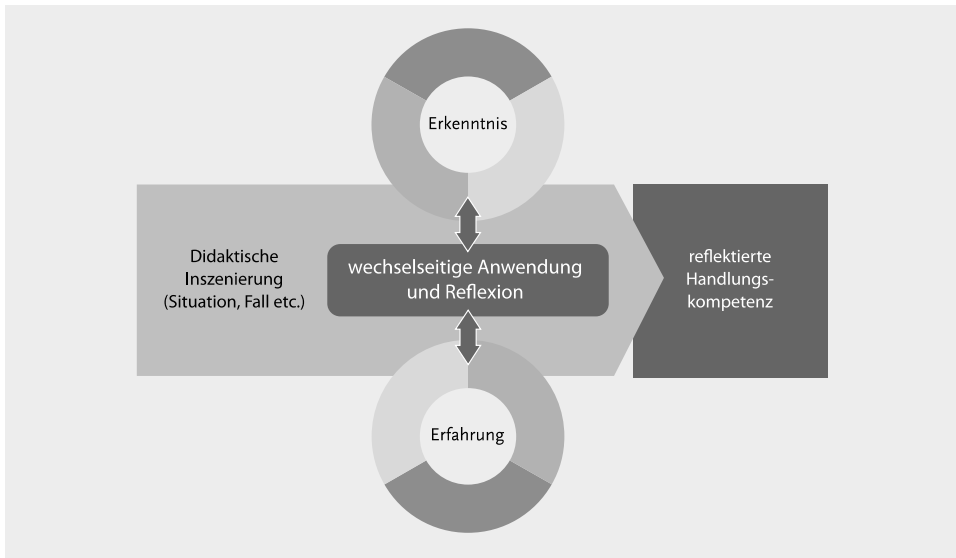


Abb. 3: Interaktive Kompetenzentwicklung

Quelle: Eigene Darstellung

Die Anforderungen an hochschuldidaktisches Handeln liegen vor dem Hintergrund der vorher herausgearbeiteten Prinzipien nicht mehr nur in einer inhaltlichen Vorbereitung im Sinne einer Aufbereitung des Lernstoffes, sondern vielmehr in der Konstruktion von Lernszenarien, welche die unterschiedlichen Sichtweisen von Wissenschaft, Praxis und der Studierenden integrieren und somit Perspektivverschränkungen ermöglichen.

Diese Räume werden als Lernräume inszeniert. Der Begriff Szenario stammt aus dem lateinischen (*scaenarius*) und bezeichnet eine zur Bühne gehörende Kulisse. Es wird die gesamte Szenerie in den Blick genommen, und Aspekte wie Ort, Spieler und Requisiten sind diesem Bühnenbild zugeordnet (vgl. Schulmeister 2005, S.199). Die Verwendung eines solchen Szenariobegriffs als Basis für die Gestaltung von Lernumgebungen macht die Komplexität der didaktischen Aufgabe deutlich. Ein Lernszenario in diesem Sinne zielt folglich auf eine komplexe Situation ab, die aus einer institutionellen Organisationsform, einer Lernumgebung bzw. Lehr-Lern-Situation besteht und durchaus mehrere Lehrmethoden verbindet (vgl. Schulmeister 2005, S.199).

Formen der Inszenierungen lassen sich vielfach finden, beispielsweise das medien-gestützte Fallstudium im Online-Fall-Laboratorium Tübingen. Hier wird mit digital aufbereiteten authentischen Fällen gearbeitet, die polyvalent in der Weiterbildungs-praxis und in der Hochschullehre genutzt werden können (vgl. Digel/Goeze/Schrader 2012; Straßer 2011). Ein weiteres Beispiel ist das hochschuldidaktische Entwicklungs-projekt „Kooperationskulturen im Selbststudium“, das zurzeit an der Universität Bielefeld durchgeführt wird (Walber/Jütte/Borgstedt 2012).

Verdichtet man die in den Beispielen konkret beschriebenen Lehr-Lern-Handlungen, lässt sich daraus ein idealtypischer Verlauf von interaktiven situationsorientierten Lernprozessen systematisieren (siehe Abb. 4):

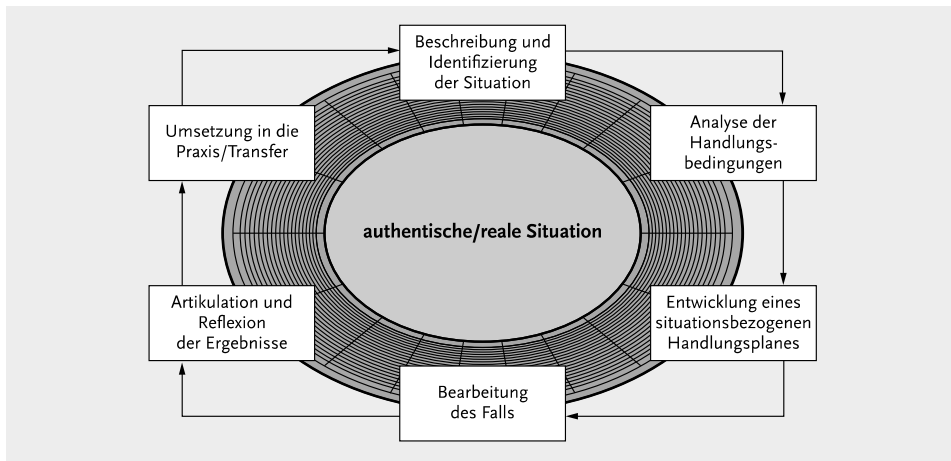


Abb. 4: Situative Lernbühne

Quelle: Eigene Darstellung

Die Interaktivität wird insbesondere durch die konsequente Bearbeitung solcher Lernszenarien in Lerngruppen realisiert.

Sofern das Bielefelder Modell in der Neukonzeption von Lehrveranstaltungen Berücksichtigung findet, kann die Verknüpfung von Wissenschafts- und Praxissystem bereits im Vorfeld strukturiert angelegt werden und die Verknüpfung von praktischer Handlungs- und wissenschaftlicher Reflexionskompetenz begünstigen – und insofern Studierenden die Entwicklung von Professionswissen ermöglichen. Der disziplinäre Zugriff auf die Praxis bleibt eine didaktische Gestaltungsaufgabe.

Professionalisierungsformate als Ergebnisse von Relationierungsarbeit

Im Folgenden wollen wir abschließend noch einen Blick auf Relationierungsarbeit im Professionalisierungsfeld werfen – sowohl hinsichtlich des Gesamtsystems als auch der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Es lässt sich derzeit – gerade auch in den deutschsprachigen Ländern – eine neue Hinwendung zu Fragen der Professionalisierung und Formen der Anerkennung von Kompetenzen finden (vgl. Gruber 2008; Kraft/Seitter/Kollewe 2009; Böhm/Wiesner 2010; Egetenmeyer/Schüssler 2012). Auf europäischer Ebene werden insbesondere von der Europäischen Kommission Projekte gefördert, die sich mit Fragen der Qualität

von Angeboten, der Qualifizierung und Kompetenzen der beruflich Handelnden beschäftigen (vgl. Research voor Beleid/PLATO 2008; Research voor Beleid 2010). Ohne dies hier diskutieren zu wollen, sei jedoch darauf hingewiesen, dass aus einer eher „konservativen Sicht“ gegenüber den neuen Ansätzen und dem bildungsprogramatischen Mainstream auch kritische Stimmen laut werden: „In this debate there has been a tendency to follow the lead of the European Commission and understand professionalisation in terms of functional markers of professionalism – increasing competence, quality and qualification. Other markers, such as those of academic qualification, professional organisation and autonomy have been disregarded“ (Jütte/Nicoll/Salling Olesen 2011, S. 1).

Auf das häufig prekäre Beziehungsverhältnis zwischen Berufspraxis und Hochschulen ist verschiedentlich hingewiesen worden. Zu oft waren Professionalisierungsbemühungen im Feld kein gemeinsam verfolgtes Unterfangen zwischen den verschiedenen „Stakeholdern“. Das Beziehungsverhältnis changierte zwischen fehlender Kenntnisnahme bis hin zu prekären Austauschbeziehungen. Als Konsequenz wurde nach Gieseke (1989, S. 12) „die Entwicklung zu einer wissenschaftlich gestützten Professionalitätsentwicklung [...] im ersten Anlauf damit verpaßt“. Die Umstellung auf die Bachelor-/Masterstudiengänge (vgl. dazu Faulstich/Graefner/Walber 2012) und der Generationswechsel erfordern, ermöglichen aber auch einen neuen Anlauf. Wenn gleich die Entwicklung nicht absehbar ist, darf doch vermutet werden, dass der Stellenwert vernetzter Kooperationsstrukturen weiter zunehmen wird.

Die Schaffung von kooperativen Professionalisierungssystemen gestaltet sich vielfach schwierig und ist keinesfalls voraussetzungslos, vielmehr müssen die Akteure aus beiden Systemen nicht selten vom Nutzen der Auseinandersetzung mit dem Gegenüber überzeugt werden. Die Relationierungsarbeit verlangt besondere Verständigungsleistungen; ein systematisch gepflegter Dialog hilft dem Aufbau des nötigen Vertrauens.

Eine unserer Ausgangsfrage lautete, wie Weiterbildungsangebote zur Professionalisierung beitragen können (vgl. Schiefner/Tremp 2008). Bei der Konzeption von Weiterbildung kann das hier vorgeschlagene Theoriemodell durchaus strukturbildend für angemessene „Settings“ sein.

Im Gegensatz zur universitären Erstausbildung, die noch stark das Prinzip der Angebotsorientierung vertritt, ist die wissenschaftliche Weiterbildung viel stärker nachfrageorientiert. Dies erfordert Formen kooperativer Entwicklungsprozesse und geht einher mit einer stärkeren Prozessorientierung und gemeinsamen Definitionsprozessen (vgl. Schiersmann/Weber 2007). Eine zielgruppenspezifische Angebotsentwicklung setzt voraus, dass die Wissensakteure im Feld der Professionsentwicklung angemessen vertreten sind und Kommunikationsstrukturen aufgebaut haben. So ist das Angebot mehr als eine bloße Lehre, es kann auch als Form eines längerfristigen Transferprozesses betrachtet werden. Die Entwickelnden, die Lehrenden und die Teilnehmenden sind Teil eines Netzwerkes im Entwicklungsfeld (vgl. dazu auch Schiersmann/Weber 2007, S. 176).

Der Relationierung zwischen Theorie und Praxis kommt in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine besondere Bedeutung zu. Es geht um die produktive Verbindung zwischen wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen. Sowohl die Berücksichtigung erwachsenenpädagogischer Wissensbestände und Forschungsergebnisse als auch die Reflexion beruflicher Erfahrungen erweist sich als notwendig. Ilse Schrittemesser hegt die Vermutung, „dass die Lernprozesse, die zu professionalisiertem Handeln führen, die Entwicklung einer speziellen ‚Osmose‘ zwischen Theorie und Praxis ermöglichen müssen, die die Leistungsfähigkeit professionalisierten Handelns ausmacht“ (Schrittemesser 2004, S.131). Wenngleich diese Aussage plausibel erscheint, bleibt die Frage, wie sich dies vollziehen kann. Auch stellt sich die Frage, ob im Zugriff aus der Perspektive der sogenannten „Erstausbildung“ oder der Weiterbildung bestimmte Orientierungspunkte stärker ausgebildet sind; eine durchaus relevante Frage, wenn Professionalität gefördert werden soll. Wie durchaus unterschiedlich der Bezug zur „Praxis“ in der universitären Erst- oder Weiterbildung erfolgen kann, darauf verweisen Schiefner/Tremp (2008, S.50):

„In der beruflichen Weiterbildung wird zwar bisweilen ebenso «Praxisbezug» gefordert, gleichzeitig aber ist Weiterbildung in anderer Art und Weise in «Praxis» eingebettet als die Ausbildung. Durch die Zugänge zur Weiterbildung über resp. während einer praktischen Tätigkeit wird hier ein anderer Fokus auf «Praxis» gelegt. Es geht nicht mehr so stark darum, diese Praxistätigkeit zu erlernen und Kompetenz grundlegend aufzubauen, sondern vor allem darum, Praxiserfahrungen zu reflektieren, ein Stück weit zu theoretisieren und damit eine professionelle Distanzierung zum unterrichtspraktischen Geschehen zu ermöglichen.“

„Die Orientierungspunkte, an denen sich zur Professionalität fördernde Weiterbildung ausrichten kann, reichen von eher stärker auf die Person und ihre Berufsbiographie bis hin zu allgemeiner an der Kompetenzentwicklung ausgerichteten Ansätzen“ (Schiefner/Tremp 2008, S.45). Während berufliche Handelnde in der Weiterbildung ihre eigenen Entwicklungsprojekte vorantreiben und reflektieren, können Studierende anhand konstruierter Lernszenarien ihre Kompetenzen im Rahmen der Hochschulbildung aufbauen und entwickeln.

Abschließend wird deutlich, dass zur Identifikation der komplexen Professionalisierungspotenziale differenzierte empirische Untersuchungen des interaktiven Zusammenspiels zwischen praktisch und wissenschaftlich handelnden Akteuren in den verschiedenen Sozialräumen erfolgen müssen.

Literaturverzeichnis

- Böhm, Jan/Wiesner, Gisela (2010):** Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern – Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 220–229.
- Dewe, Bernd (1996):** Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 714–754.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992):** Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70–91.
- Digel, Sabine/Goeze, Annika/Schrader, Josef (2012):** Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Egetenmeyer, Regina/Schüssler, Ingeborg (Hrsg.) (2012):** Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Faulstich, Peter/Graefner, Gernot/Walber, Markus (2012):** Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In: Egetenmeyer, Regina/Schüssler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hohengehren: Schneider, S. 29–38.
- Gieseke, Wiltrud (1989):** Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: BIS.
- Glaserfeld, Ernst v. (1998):** Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, H./Meier, H.: Einführung in den Konstruktivismus. 4. Auflage. München, S. 9–39.
- Granovetter, Mark S. (1985):** Economic Action and Social Structure. The Problem of “Embeddedness”. In: American Journal of Sociology, Heft 3, S. 481–510.
- Gruber, Elke (2008):** Qualifikationen, Professionalität und Qualitätssicherung des Personals in der Erwachsenenbildung – was kann die Universität beitragen? Ein E-Mail-Interview. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/mebo8-4.pdf>
- Jütte, Wolfgang/Nicoll, Kathy/Salling Olesen, Henning (2011):** Editorial. Professionalisation – the Struggle within. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA), Volume 2 (Issue 1), S. 7–20.
- Jütte, Wolfgang/Walber, Markus (2010):** Interaktive Professionalisierung in Digitalen Sozialräumen. In: Hugger, K.-U./Walber, M. (Hrsg.): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–112.
- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea (2009):** Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Kron, Friedrich W. (1994):** Grundwissen Didaktik. 2. Auflage. München, Basel: Reinhardt.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1996):** Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. In: Computer und Unterricht. Heft 23, S. 41–44.
- Research voor Beleid (2010):** Key competencies for adult learning professionals, contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals, final report. Zoetermeer. Online: ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf [Stand 15.02.2011].
- Research voor Beleid/PLATO (2008):** ALPINE – Adult learning professions in Europe, a study on current situation, trends and issues, final report. Zoetermeer. Online: ec.europa.eu/education/more-information/.../adultprofreport_en.pdf [Stand 28.03.2011].
- Schäffter, Ortfried (2006):** Die Generierung von Professionswissen vom Akteursstandpunkt pädagogischer Praxis. Ein Reflexionsstufenmodell lernförderlicher Institutionenforschung. Online im Internet: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads> [Stand 30.01.2010].
- Schiefner, Mandy/Tremp, Peter (2008):** Weiterbildung als Angebot zur Professionalisierung – Impulse aus der Didaktik. Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (1), S. 43–55.
- Schiersmann, Christine/Weber, Peter (2007):** Forschungsnahe wissenschaftliche Weiterbildung – von der Angebotsorientierung zur Nachfrage- und Prozessorientierung. In: Gützkow, Frauke/Quaißer, Gunter (Hrsg.): Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld: UVW Univ.-Verlag Webler, S. 163–179.
- Schrittesser, Ilse (2004):** „Professional Communities“. Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In: Hackl, Bernd (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Münster: LIT, S. 131–150.
- Schulmeister, Rolf (2005):** Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik. 2. Auflage. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Simon, Fritz B. (2008):** Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. 3. Auflage. Heidelberg: Auer.
- Straßer, Peter, (2011):** Betriebliche Fallarbeit: Entwicklungschance für Erwachsenenbildung und wissenschaftliche Weiterbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, (4), S. 58–68.
- Walber, Markus (2007):** Selbststeuerung im Lernprozess und Erkenntnis Konstruktion. Eine empirische Studie in der Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Walber, Markus/Jütte, Wolfgang/Borgstedt, Angelika (2012):** Kooperationskulturen im Selbststudium. Projektbericht. Bielefeld: Universität Bielefeld (Manuskript).
- Walber, Markus/Wittwer, Wolfgang (2005):** Situationsorientiertes und online-gestütztes Lernmodell für Führungskräfte in Klein- und Mittelständigen Unternehmen. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.): Wie lernen Führungskräfte? Verfahren für Führungskräfte für den Mittelstand. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wilke, Helmut (1998):** Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren, anerkennen und entwickeln

Die österreichischen Erfahrungen

Professionalisierung mit Kompetenz steuern am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich

ANNELIESE HEILINGER

Erwachsenenbildung: Steuerungsprozesse und Gestaltungsmöglichkeiten

System non-formaler Bildung

Der Sektor Erwachsenenbildung (EB) – heute sprechen viele von Weiterbildung – gehört zum non-formalen Bildungsbereich. Er ist der größte Bildungssektor in Österreich. Er ist strukturell uneinheitlich, äußerst differenziert, umfasst allgemeine und berufliche Weiterbildung, ist nur grob und mit vielen Unbekannten darstellbar und wird vom Staat – im Vergleich zu anderen Bildungssektoren – nur marginal als seine Aufgabe betrachtet. Gesellschaftliche Interessengruppen bedienen diesen Bildungssektor – stehen selbst hinter Bildungsanbietern – und färben mit ihren Interessen unter finanzieller Beteiligung das Bildungsangebot. Je deutlicher in diesen von gesellschaftlichen Ideen gesteuerten Bildungseinrichtungen die Ökonomisierung Einzug hält, desto unterschiedsloser entsteht das Bildungsprogramm in einem Prozess von Angebot und Nachfrage und unterliegt Marktprinzipien.

Neben den traditionellen Anbietern von Erwachsenen-/Weiterbildung, deren Geschichte und Entwicklung transparent und nachvollziehbar, deren Bildungsangebot und Teilnahmezahlen statistisch erfasst sind, existiert ein Bildungsmarkt, der in seiner Gesamtheit unerfasst ist. Man spricht heute von rund 2.000 Anbietern von Weiterbildung in Österreich.¹

1 Die einzige empirisch erhobene Zahl stammt aus 2004. In Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung und der Universität Klagenfurt (Prof. Dr. Elke Gruber) wurde (in „Qualitätssicherung und -entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung. Eine Studie im Rahmen des Projekts „Instrumente der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich“, „INSI-QUEB“, des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung, Wien 2004, S. 4) von einer „Vollerhebung bei 1.755 Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungseinrichtungen in Österreich“ berichtet.

Die Bildungsangebote des Sektors Erwachsenenbildung spiegeln in ihrer Gesamtheit den gesellschaftlichen Bedarf und individuelle Bedürfnisse wider, bedürfnis- und bedarfsweckend sind sie selten. Reaktiv und kompensierend würde eher passen. Zukunftsweisend, innovativ und die Gesellschaft mitgestaltend ist der Weiterbildungssektor dort, wo dies speziell gefragt ist oder bildungspolitisch darauf Wert gelegt und Geld dafür aufgewendet wird.

In diesem Spannungsfeld zwischen Reagieren und Agieren hätte jedoch die Erwachsenenbildung die Aufgabe, „den Wandel zu gestalten, und das heißt, gesellschaftliche Modernisierungsprozesse selbst zu erzeugen und zu dynamisieren“ (Ehse/Zech 2003, S. 196).

Formales Bildungssystem

Im Gegensatz dazu ist der formal geregelte Bildungssektor zwar strukturell auch nicht ganz einheitlich, er kann aber zumindest in einem Schaubild dargestellt werden. Er wird großteils in der finanziellen Verantwortung der öffentlichen Hand gesehen. Das Bildungsangebot ist inhaltlich weitgehend durch staatlich verankerte Curricula vorgegeben und hinkt – nicht zuletzt durch einen schwerfälligen Apparat – vielfach gesellschaftlichen Prozessen hinterher. Die Autonomiebestrebungen der Universitäten bringen diesen zwar mehr Spielraum und Unabhängigkeit vom Staat, aber nachdem sich nun – salopp gesagt – auch hier „alles rechnen muss“, sind sie in eine neue Abhängigkeit geschlittert.

Aber müsste nicht von den Universitäten der größte Gestaltungsimpuls ausgehen? Wo sonst wird neues Wissen generiert, geht es um wissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungen, die unser gängiges Weltbild umstoßen (können)? Wer sonst könnte die Folgen unseres Handelns besser sichtbar und antizipierbar machen?

Das Ringen um Gestaltungsmacht findet zurzeit allerdings zwischen Politik und Wirtschaft statt. Es scheint, dass die gestaltende gesellschaftliche Macht weltweit in Händen der (Finanz-)Wirtschaft liegt. Wenn wir nach Steuerungsmechanismen im Bildungssystem Ausschau halten, dann ist auch hier die Ökonomisierung seit den 80er-Jahren des vorigen Jahrhunderts ein gewichtiger steuernder Faktor. Alles wird durch die Folie der Wirtschaftlichkeit betrachtet – von der Bildungspolitik bis zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen.

EU-Programme

Eine weitere bedeutende steuernde Kraft hat sich aus den Bildungsprogrammen der Europäischen Union (EU) entwickelt. Vorerst spielte wieder der finanzielle Faktor eine Rolle. Ambitionierte, innovative, außergewöhnliche Vorhaben – jetzt spreche ich von der Erwachsenenbildung – konnten in Angriff genommen werden, denn im Zuge von ESF-Projekten oder von Projekten innerhalb der EU-Bildungsprogramme gab es die nötigen Geldmittel dazu.

Durch europäischen Austausch, Vernetzung und gemeinsame Produkte gibt es eine Annäherung auf der Bildungsebene. Allein dass sich Akteure/-innen der verschiedenen teilnehmenden Länder auf eine gemeinsame (fachliche) Sprache einigen und gemeinsam Begrifflichkeiten definieren mussten, ist nicht nur eine großartige Leistung, sondern verändert Betrachtungsweisen, rüttelt an Selbstverständlichkeiten, erweitert den Horizont.

EU-Dokumente

Als weitere steuernde Kraft seien die bildungsrelevanten Dokumente der EU genannt, die in den einzelnen Staaten entweder in breit angelegten Konsultationsprozessen zur Mitgestaltung aufrufen (ich denke an das Memorandum zum lebenslangen Lernen) oder die – indem EU-Staaten sich verpflichteten, empfohlenen Zielen zu folgen – gravierende nationale Änderungen mit sich brachten. Damit werden EU-Empfehlungen und EU-Ziele zu einer massiv steuernden Kraft in den europäischen Nationalstaaten.

Als eine solche ist auch der EQF (European Qualifications Framework) zu sehen, der alle Qualifikationen in den EU-Mitgliedsländern transparent und vergleichbar machen soll.

Der EQF, ein europäisches Übersetzungsinstrument mit Brückenfunktion

The European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF) “is a common European reference framework which links countries’ qualifications systems together, acting as a translation device to make qualifications more readable and understandable across different countries and systems in Europe. It has two principal aims: to promote citizens’ mobility between countries and to facilitate their lifelong learning” (European Commission 2008, S. 3). Der EQF wurde 2008 von der Europäischen Union den Mitgliedstaaten als Empfehlung mit der Aufforderung übergeben, sich daran zu beteiligen. Gestützt auf Transparenz und gegenseitiges Vertrauen sollte der EQF ein gemeinsamer Bezugsrahmen von der beruflichen Bildung bis zum Hochschulwesen und ein Übersetzungsinstrument zwischen den Qualifikationssystemen der europäischen Mitgliedsländer sein. Eine lernergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen sollte als Basis dienen, unabhängig von Institutionen und Lernwegen, die zur Qualifikation führen. Non-formale und informelle Lernergebnisse sollten Berücksichtigung finden. Bis 2012 sollten in europäischen Ländern alle neu ausgestellten Qualifikationsbestätigungen mit dem Hinweis versehen sein, in welche der acht Niveaustufen des EQF die damit erreichten Lernergebnisse einzuordnen sind – Niveaustufen, die jeweils den Grad von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (im Sinne von Selbstständigkeit und Verantwortungsgrad) angeben. Die Spanne reicht von geringen grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten mit der Fähigkeit, nach Anweisungen

tätig zu sein, bis zu höchster Eigenständigkeit, Verantwortung, Innovationsfähigkeit und Kreativität. Über Grenzen hinweg würde diese gemeinsame „Sprache“ der Lernergebnisse auf acht Niveaus dann verstanden, würde eine Brücke zur gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen sein, die der Verschiedenartigkeit der Ausbildungssysteme in den europäischen Ländern gerecht würde. So Absicht und Hoffnung.

EQF, ein supranationales Steuerungsinstrument

Mit dem EQF wird „lifelong learning“ europäisch, Länder überspannend gedacht. Ein europäischer Bildungsraum wird eröffnet. Der EQF ist nicht zweckfrei angelegt, sondern steuert europäische und – vielfach in Nebeneffekten – nationale Bildungspolitik.

Wirtschaftsmotivierte Instrumentalisierung der Bildung

Die EU-Regierungschefs haben in einem Sondergipfel in Lissabon (2000) ein europäisches Ziel der Superlative formuliert: die Europäische Union zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“, „der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Vgl. Europäischer Rat 2000, Kapitel I Beschäftigung, Wirtschaftsreform und sozialer Zusammenhalt).

Der EQF ist einer der bildungspolitischen Beiträge für dieses ambitionierte europäische Ziel. Er ist wirtschaftlich motiviert: Bildung als Mittel zum wirtschaftlichen Erfolg Europas. In einer florierenden Wirtschaft muss der sich wandelnde Arbeitsmarkt mit passend ausgebildeten Arbeitskräften versorgt werden. Arbeitskräfte aus ganz Europa stehen zur Verfügung – theoretisch. Die Wanderbewegung von europäischen Arbeitskräften kann aber nur einsetzen, wenn die nationalen Arbeitsmärkte qualifizierte Arbeitskräfte aus den EU-Ländern aufnehmen. Voraussetzung dazu wäre, dass einschätzbar ist, welche Qualifikation eine Arbeitskraft aus einem europäischen Land besitzt, was einer Person aufgrund ihrer Ausbildung(en) und Erfahrungen zumutbar ist.

Der europäische Wirtschaftsraum – noch dazu jener mit allen Superlativen – verlangt nach einem *europäischen* Arbeitsmarkt ohne Barrieren und Grenzen.

Um flexibel und mobil zu sein, bedarf es mehrerer Voraussetzungen:

Flexibilität und Mobilität müssen als anzustrebende Werte empfunden werden. Die Sprache sollte keine Barriere sein. Kulturelle Änderungen im Umfeld und eine gewisse Anpassungsleistung müssen als herausfordernd, spannend und bereichernd erlebt werden. Die Qualifikation der „Mobilen“ muss transparent und bewertbar sein. Jene, die ihre Arbeitskraft in Europa anbieten, müssen auf ein Referenzsystem verweisen können, nicht zuletzt, um selbstsicher auftreten und Arbeitsrechte einfordern zu können.

Ein nicht unwesentlicher Beitrag dazu ist der gemeinsame Referenzrahmen des EQF. Die meisten EU-Länder (auch einige andere) haben sich in einen Entwicklungsprozess für nationale Qualifikationsrahmen (NQR) begeben. Seine Details liegen in der Gestaltungsmacht jedes Landes. Im EQF werden alle – in einem Metarahmen – zusammengeführt. Auch in Österreich wird an einem NQR gearbeitet.

Der „Trojaner“-Effekt

Der EQF birgt die Chance zu strukturellen Veränderungen im Bildungssystem der Nationalstaaten in sich. Ob dies von allen begrüßt wird, sei dahingestellt. Die in Entwicklung befindlichen Nationalen Qualifikationsrahmen orientieren sich am EQF unter Berücksichtigung der nationalen Eigenheiten. Die Steuerkraft liegt in Details des europäischen Dokuments, die wie „Trojaner“² ihre Wirkung entfalten, sobald man sich auf die Grundgedanken des EQF/NQR einlässt. Dies soll an ein paar Punkten verdeutlicht werden.

Qualifikationen

Alle Qualifikationen sollen in einer Systematik erfasst werden. Qualifikationen sind „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“ (Europäische Kommission 2008, Anhang, S. 1). Jeder Qualifikation liegt künftig ein Qualifikationsprofil zugrunde, das beschreibt, was Personen mit abgeschlossener Qualifikation wissen, können, in der Lage sind zu tun. Jedes Qualifikationsprofil ist an das Berufsprofil und dessen Anforderungen gebunden.

Bei neu entwickelten Qualifikationen sollte dann wohl ebenfalls der NQR als Referenzrahmen dienen. Diese Neuerung rückt Qualifikationen deutlich näher an die Berufspraxis.

Nicht gleichartig, aber gleichwertig

Die Herstellung einer Gleichwertigkeit von formalem, non-formalem und informellem Lernen wird im NQR gefordert. Was wir außerhalb der formalen Bildungswege lernen, macht so viel aus (von 60–80 % allen Lernens wird gesprochen), dass es bei genauer Betrachtung eine unglaubliche Verschwendung ist, diesem Umstand nicht gerecht zu werden. Konsequenterweise gedacht, liegt hier der Schlüssel für lebensbegleitendes Lernen.

Der NQR nimmt mehrmals darauf Bezug – dort, wo er die Validierung nicht formalen und informellen Lernens betont und wenn geschrieben steht: „Jedes Qualifikations-

2 Der Ausdruck stammt aus der Computersprache.

niveau sollte grundsätzlich auf verschiedenen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein“ (Europäische Kommission 2008, S. 5).

Validierung von non-formalem und informellem Lernen

Der NQR wirkt wie ein Katalysator, der die Bemühungen um Validierung non-formalen und informellen Lernens vorantreibt. Das geschieht in den EU-Staaten unterschiedlich in der Intensität des Wollens und in der Geschwindigkeit der Umsetzung. Beides hängt jeweils von bildungspolitischen, wirtschaftlichen und sozialen Faktoren ab.

Cedefop³ bezeichnet Validierung als „Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens“ (Cedefop 2008, S. 13). Die Qualität dieses gesamten Prozesses ist ausschlaggebend dafür, welcher Wert dem Ergebnis (zum Beispiel Zertifikat) zugemessen wird. Ziel ist es, diese „Lernleistungen en passant“, diese bedeutenden Ressourcen der Menschen transparent zu machen und ihnen einen gebührenden Wert zu verleihen.

In einer Studie hat Cedefop die europäischen Bemühungen auf diesem Gebiet untersucht und drei Motive bzw. Anwendungen festgestellt: Validierung als Zugangshilfe und „Türöffner“ zum formalen Bildungssystem; als Integrationshilfe und Förderung von Chancengleichheit für benachteiligte Gruppen (auch aus demografischen Gründen); als Personalentwicklungsinstrument in Unternehmen (vgl. ebenda, S. 7 f.).

In EU-Dokumenten und in Entschliefungen der für Bildung und Beschäftigung zuständigen Minister/-innen wird seit Längerem die Valorisierung von Lernen betont. Sie wird offensichtlich als Bestandteil europäischer und nationaler Strategien zum lebensbegleitenden Lernen und als „potenzielle Brücke zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, Lernen und Arbeit“ betrachtet (ebenda, S. 10).

Andersartig, aber gleichwertig

Wenn jedes Qualifikationsniveau prinzipiell auf verschiedenen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein soll, bezieht sich das auf die acht Niveaustufen des NQR. Die Qualifikationen sind an Lernergebnissen ausgerichtet formuliert und beschreiben detailliert, welcher Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen es bezüglich dieses Qualifikationsprofils bedarf, unabhängig von vermittelnder Instanz, von räumlichen und zeitlichen Vorgaben. Diese Beschreibung ist ausschlaggebend dafür, in welche der acht Niveaustufen die Einordnung in den NQR vorgenommen wird. Auf welche Art und Weise diese Qualifikationsanforderungen erreicht werden, ist Nebensache.

Das aber bedeutet, dass unsere traditionellen Bildungswege innerhalb des formalen Systems nicht die einzig anerkannten Wege zum Erlangen einer Qualifikation sein können – auf welchem NQR-Niveau auch immer.

Besonders im Zuge der Diskussion von Anerkennung und Berechtigungen, von Bescheinigungen und Vergabe von Zertifikaten – wie dies derzeit im Zuge der Einfüh-

3 Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung.

rung des NQR geschieht – ist dieser Punkt heiß umstritten. Manche sprechen von einer stattfindenden Wertediskussion, das klingt philosophisch und intellektuell. Es geht aber vielmehr um Macht und Ansehen, um die Wertigkeit, die den strukturell abgesicherten Bildungs- bzw. Qualifikationsabschlüssen zugeschrieben wird, die sie in Alleinstellung vergeben dürfen. Derzeit stehen die Universitäten eindeutig an der Spitze der Wertigkeitsskala. Für sie scheinen auch die Niveaustufen 6, 7 und 8 reserviert zu sein. In Österreich soll es aber auch anderen Qualifikationen möglich sein, auf diesen Niveaustufen eingeordnet zu werden.

Andersartig, aber gleichwertig! Andersartig und gleichwertig?

Obwohl immer wieder betont wird, der NQR habe „ausschließlich orientierende und keine regulierende Funktion“ (Loisch/Mayr/Tritscher-Archan 2010, S. 2), wird deutlich, dass er massiv gestaltend und steuernd wirkt.

Durchlässigkeit

Ein Motiv für lebensbegleitendes Lernen ist unter anderem Bildungs-, Berufs- und schließlich soziale Mobilität. Sie wird vielen erschwert, wenn die Übergänge zwischen Bildungslaufbahnen unmöglich oder besonders hürdenreich sind. Die Berechtigungsstruktur von Bildungsabschlüssen in Österreich ist zurzeit eher selektiv, ausschließend, ein Zuweisungssystem zu Beruf und sozialem Status.

Durchlässigkeit bedeutet, dass es nicht nur eine, sondern unterschiedliche Zugangsberechtigungen zu Bildungs- und Ausbildungswegen gibt. Durchlässigkeit bedeutet auch, dass bereits erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen (wie und wo auch immer erworben) Anerkennung finden – soweit sie für die anzustrebende Qualifikation von Bedeutung sind. Lebensbegleitendes Lernen würde dem Namen entsprechend Leben, Beruf und (Aus-)Bildung wie ein Band durchziehen.

Welch große Bedeutung damit einer umfassenden Bildungs- und Laufbahnberatung zukommt, kann hier nur erwähnt werden.

Wenn im NQR jedes Qualifikationsniveau auf verschiedenen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein soll, wenn die „Anrechnung und Akkumulierung von Studienleistungen an Hochschulen und bei der Berufsausbildung zu fördern“ sind (Europäische Kommission 2008, S.10), ist dies auch als Aufruf zur Durchlässigkeit im Bildungssystem zu verstehen.

Lernergebnis- und kompetenzorientiert

Wurden bisher strukturelle Änderungsanstöße durch den EQR/NQR thematisiert, so sollen nun noch zwei Dimensionen betrachtet werden, die zudem pädagogisch bedeutend sind:

Die Orientierung an *Lernergebnissen* ändert pädagogisches Handeln von Lehrenden. Lernergebnisse sind alle Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, über die Lernende am Ende eines formalen, non-formalen oder informellen Lernprozesses verfügen.

Theoretisch wissen alle, dass *Lehren* keineswegs bedeutet, dass jemand tatsächlich etwas *lernt*. Dennoch betrachteten bisher viele Lehrende ihre Aufgabe als erledigt, wenn sie den vorgesehenen „Stoff durchgemacht hatten“. Jetzt aber stehen die Lernenden im Mittelpunkt und die Lernziele, die sie erreichen sollen.

Das bedarf der Vereinbarung von Lernzielen und gemeinsamer Anstrengungen von Lehrenden und Lernenden. Lehrende müssen sich auf einen gemeinsamen Lern-Prozess einlassen; den Lernstand der Lernenden eruieren, Lernergebnis- bzw. Lernfortschrittskontrollen einführen, bei Bedarf individuell fördern, die Selbsttätigkeit der Lernenden fördern und fordern, das Erleben von Selbstwirksamkeit ermöglichen. *Kompetenzorientierung* ergibt sich daraus, dass die Lernergebnisse im NQR in den Deskriptoren Kenntnisse, Fertigkeiten und *Kompetenzen* angegeben werden. Sind Kompetenzen die Lernziele, erhebt sich die Frage nach deren Aneignungsform und Feststellungsverfahren.

Genau genommen ist die Kompetenzorientierung ein Paradigmenwechsel in der Pädagogik. Wer kompetenzorientiert unterrichten will, muss sich umstellen: Die Rolle der Lehrenden ändert sich; methodisch ist kompetenzorientiertes Lehren eine Herausforderung; das Feststellen von Kompetenzen bedarf eigener Verfahren.

Ein paar Stichworte dazu: Die Wissensvermittlerrolle verringert sich, Kompetenzen können nicht im herkömmlichen Sinn weitergegeben werden. Das englische „facilitate“ kommt der neuen Rolle schon näher. Die Autonomie der Lernenden muss zwangsläufig gefördert werden (kollektiv wie individuell) und geht mit Kontrollverlust aufseiten der Lehrenden einher. Methodisch muss der Kompetenzerwerb in seiner Ganzheit ermöglicht werden, Lehr-Inhalte erhalten Sinn und Berechtigung aus dem Handlungskontext der Lernenden heraus. Lebensnähe, Realitätsbezug, Anwendung, Experiment, Aufgabenbewältigung, Lernen am Projekt und in Gemeinschaft sind ein Muss. Im Feststellungsverfahren von Kompetenzen sind Daten und Fakten Nebensache, Kompetenzen zeigen sich in der Bewältigung von Situationen. Diese Performance für gewünschte Kompetenzen muss ermöglicht werden.

In der Erwachsenenbildung scheint vieles leichter zu sein. In Ausbildungen für Lehrende in der Erwachsenenbildung zeigt sich jedoch, dass vor allem das Verständnis der eigenen Rolle eine Hürde ist. Sobald sich das Selbstverständnis ändert, Verantwortung auch abgegeben, Kontrollverlust verkraftet wird, scheinen kompetenzorientierte Planung, Unterricht und Evaluation gut und kreativ bewältigt zu werden.⁴

Kompetenzen sind das innere Vermögen einer Person und speisen sich bei Weitem nicht nur aus organisierten Lernarrangements. Wenn Kompetenzen erfasst und bewertet werden, ist ihre Aneignungsform nicht von Bedeutung. Aneignungswege müssen gleich-gültig sein. Sind Qualifikationsanwärter/-innen – ein adäquates Feststellungsverfahren vorausgesetzt – in der Lage, die verlangten Kompetenzen zu zeigen, zählt dieses Lernergebnis, nichts sonst. Die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lern-

4 Erfahrungen aus eigener Lehrtätigkeit in Ausbildungsgängen.

wege wird zwar intellektuell von vielen bejaht und begrüßt. Vor den Konsequenzen dieser Forderung schrecken jedoch auch viele Pädagogen/-innen zurück.

Aus den angeführten Punkten sollte deutlich geworden sein, welche steuernde Kraft dem EQF/NQR innewohnt. Werden die Anliegen umgesetzt, rüttelt das an der bisherigen Architektur des Bildungssystems, am Selbstverständnis und am Zusammenwirken aller seiner Teile. Bildungspolitische und pädagogische Konsequenzen sind zu erwarten.

Gelebter NQR

Alle angeführten steuernden Details, ausgelöst durch die Debatte um den NQR, finden Parallelen in einer speziellen Maßnahme der österreichischen Erwachsenenbildung. Es handelt sich um die Weiterbildungsakademie Österreich, eine Qualifizierung für Erwachsenenbildner/-innen, die aus Gründen und mit dem Ziel der Professionalisierung der Erwachsenenbildung 2007 ins Leben gerufen wurde.

Zuvor aber generell ein Blick auf die Professionalisierungsbestrebungen der Erwachsenenbildung in Österreich.

Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (EB)

Vergleicht man Publikationen zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (EB), so scheint es, als wären die Experten/-innen völlig uneins. Die Meinungen zur aktuellen Lage reichen vom Orten deutlichen Fortschreitens der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung bis hin zur Feststellung völligen Stillstands. Manche konstatieren generell die Nicht-Existenz von Professionsmerkmalen, sodass von einer Profession „Erwachsenenbildung“ gar nicht gesprochen werden könne.

Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass die Erwachsenenbildung in Österreich sich sukzessiv auf einem Weg zur Professionalisierung bewegt. Professionalisierung, verstanden als der Prozess, zu einem Höchststand von Professionalität zu gelangen. Mit dem Begriff Professionalität rücken Qualität und Standards ins Blickfeld, die – im Rückblick wird es deutlich – in jeder Epoche, gesellschaftlich und bildungspolitisch motiviert, je einen anderen Fokus, ja eine andere Bedeutung hatten. Schritte der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, wie sie seit rund 60 Jahren zu bemerken sind, werden im Folgenden kurz umrissen.

Schritte der Professionalisierung

Strukturen werden etabliert:

In Österreich formierte sich die Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg neu. Die Struktur einer neuen Weiterbildungslandschaft wuchs. An einen gemeinsa-

men Bildungssektor (ähnlich der Schulen) war nicht zu denken. Staatlicher Einfluss wurde rigoros zurückgewiesen. Alle Kräfte der Gesellschaft fanden sich mit ihren Erwachsenenbildungseinrichtungen – nach der dunklen Zeit nationalsozialistischer Herrschaft – interessenspolitisch getrennt, aber nachbarschaftlich wieder oder neu ein. Ein pluralistisches Gefüge entstand. Man war bemüht, sich zu profilieren und abzugrenzen. Den Aufbau bewerkstelligten engagierte Personen und Persönlichkeiten – teilweise Autodidakten/-innen, was Pädagogik oder Erwachsenenbildung betrifft.

Dachverbände entstehen

Gemeinnützige österreichweit tätige Erwachsenenbildungseinrichtungen gründeten in den 50er-Jahren im letzten Jahrhundert Verbände in den Ländern und bundesweite Dachverbände. Ihre Aufgaben waren Außenvertretung der Mitglieder sowie Informations- und Serviceleistungen nach innen. Zusätzlich aber wurden innerhalb der Verbandstätigkeit die praxisgebundenen Sachzwänge und der ausschließlich an Praxis ausgerichtete Blick gelockert, die Beschäftigung mit übergeordneten Themen und Reflexion aus Distanz zumindest möglich. Wertet man das als Voraussetzung von Professionalität, kann die Gründung der Dachverbände als Professionalisierungsschritt gelten. Professionalisierung ist als ein bis heute andauernder Prozess zu sehen.

Verberuflichung setzt ein

Galt die Tätigkeit als Erwachsenenbildner/-in zu Beginn eher als Dienst an der Gemeinschaft, in mehr oder minder missionarischer Absicht, in der Freizeit, mit hohem Engagement und unentgeltlich ausgeübt, so setzte nun eine Verberuflichung ein. Ab dem Beginn der 70er-Jahre wurden mehr Beschäftigungsverhältnisse in den Institutionen der Erwachsenenbildung geschaffen (vgl. das Onlineportal Knowledgebase Erwachsenenbildung, Historiografie, Zweite Republik, Professionalisierung). Diese Personen konzipierten, planten, organisierten Bildung. Die Bezeichnung „pädagogische/-r Mitarbeiter/-in“ wurde geläufig. Kaum jemand von diesen Mitarbeitern/-innen hatte jedoch eine pädagogische Ausbildung und wenn, dann als Lehrende für den Unterricht in Schulen. Obwohl sie ähnliche Aufgaben in den verschiedenen EB-Institutionen zu erfüllen hatten, entstand kein überinstitutionell vereinbartes Tätigkeits-, Anforderungs- oder Qualifikationsprofil für pädagogische Mitarbeiter/-innen in der Erwachsenenbildung.

Verrechtlichung sichert öffentliche Zuwendungen

Bildungspolitisch bedeutsam und gar nicht hoch genug zu würdigen war die gesetzliche Verankerung der Erwachsenenbildung 1973. Obwohl als Kann-Bestimmung festgelegt und unter einem Prozent des Bildungsbudgets, ist doch die Förderung durch die öffentliche Hand bis heute eine Grundlage für die EB-Einrichtungen im engeren Sinn, die gemeinnützig und österreichweit tätig sind. Vor allem, dass Erwachsenenbildung eine Verankerung im „Bildungsministerium“ hat, dass – wie problematisch zu manchen Zeiten auch immer – es eine Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildung und Bund gibt und in letzter Zeit wieder vermehrt inhaltliche Impulse mit

Nachdruck (auch über finanzielle Mittel) aus dem BMUKK⁵ kommen, hat viel mit Professionalisierungsschritten zu tun. Aktuelle Themen sind unter anderem Projektförderung, Leistungsvereinbarungen und Qualitätssicherung. Das kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Erwachsenenbildung bildungspolitisch eine Randposition einnimmt. Versuche, die Erwachsenenbildung zu einem gleichberechtigten Sektor des Bildungswesens neben Schule und Universität aufzuwerten, sind gescheitert. Im Hinblick auf Professionalisierungsziele waren und sind Zeiten von Rückzug des Bundes und Sparmaßnahmen für die Erwachsenenbildung fatal.

Zusammenschluss für gemeinsame Vorhaben

Zurück zur gesetzlichen Verankerung. Kurz davor, 1972, wurde die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) gegründet. Sie besteht bis heute und ist eine lose, aber doch sehr stabile Plattform für die Interessen aller bedeutenden Erwachsenenbildungs-Dachverbände Österreichs. Gemeinsame Anliegen der Erwachsenenbildung werden von der KEBÖ artikuliert. Bereits bei ihrer Gründung gab es unter anderem die Absicht, überinstitutionelle Aus- und Weiterbildung für Mitarbeiter/-innen der Erwachsenenbildung und damit Professionalität voranzutreiben.

Kooperative Kultur

Ende der 70er-Jahre hatte das „Bildungsministerium“ den sogenannten „Entwicklungsplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung in Österreich“ entworfen, in den alle zehn KEBÖ-Verbände eingebunden waren. Er war auf das Beheben von Defiziten in der EB ausgerichtet und forderte Kooperation unter den heterogenen EB-Einrichtungen und mit dem „Bildungsministerium“. Ab 1980 gab es in diesem Rahmen viele Anstöße zur Veränderung und finanzielle Unterstützung. Manches ließ sich nicht verwirklichen, anderes wirkt bis heute professionalitätsfördernd. Es entstanden innovative Projekte und Produkte – unter anderem überinstitutionelle Aus- und Weiterbildungsangebote für Mitarbeiter/-innen in der österreichischen Erwachsenenbildung.⁶ Es wurden Lehrgänge (teils universitären Charakters) etwa für die Zielgruppe Bildungsmanager/-innen und Bildungsberater/-innen oder der Grundlehrgang „eb-basics“ für Erwachsenenbildner/-innen etabliert, die seit vielen Jahren (mit Adaptionen) am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung angeboten werden.

Einzigartiges eigenes EB-Bildungshaus

Betrachten wir die Qualifizierung und Weiterbildung des pädagogischen Personals als bedeutende Qualitätsmarke und Professionalisierungsschritt, dann muss das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) an vorderer Stelle genannt werden. Das betreffende Grundstück samt Häusern (am Wolfgangsee) ging 1955 in den Besitz der

5 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

6 Die heutige Weiterbildungsakademie Österreich (wba), das Referenzsystem für die Qualifizierung von Erwachsenenbildnern/-innen, ist Kernaufgabe des „Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung“. Es versteht sich als Gemeinschaftsinitiative zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Erwachsenenbildung.

Republik Österreich über.⁷ Diese heute „nachgeordnete Dienststelle“ des „Bildungsministeriums“, Abteilung Erwachsenenbildung, ist ein *Bildungshaus*, ein Seminarhotel, in dem sich das pädagogisch konzipierte Bildungsangebot seit dem Jahr 1957 in Richtung Erwachsenenbildung entwickelt hat. Seit 1973 widmet sich das bifeb intensiv der Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern/-innen (auch Multiplikatoren/-innen) und Bibliothekaren/-innen. Parallel dazu war dieses Haus immer ein Ort überinstitutioneller, oft leidenschaftlicher, immer kritischer Auseinandersetzungen und Dialoge.

Auch alle Dachverbände der Erwachsenenbildung hatten für ihre – haupt-, neben- und freiberuflichen sowie ehrenamtlichen – Mitarbeiter/-innen sukzessiv interne Aus- und Weiterbildung aufgebaut. Das hatte Einfluss auf die Professionalität der handelnden Personen. Überinstitutionelle Weiterbildung, mit Blick über den Tellerrand, bot und bietet bis heute vor allem das bifeb.

„Geschenktes“ pädagogisches und akademisches Personal

„Beschäftigungs- und stellenlose Lehrer in der Erwachsenenbildung“ hieß der Posten, unter dem das „Bildungsministerium“ in den 80er-Jahren Personalsubventionen für junge Akademiker/-innen an Erwachsenenbildungs-Verbände überwies. Pädagogen/-innen für höhere Schule, die damals schwer in Gymnasien unterkamen und stellenlos waren, fanden Beschäftigung als pädagogische Mitarbeiter/-innen. Später kam eine ministeriell gestützte Personalförderungsmaßnahme dazu, durch die der Personalstand durch Akademiker/-innen weiter erhöht wurde.

Pädagogikstudierende mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung hingegen sickerten sehr spärlich in die Erwachsenenbildung ein. Lange fand man sie eher in anderen Berufsfeldern. Werner Lenz vermutete, dass der Auswahlmechanismus für Personal in den Einrichtungen der traditionellen Erwachsenenbildung eher über ideologische Zugehörigkeit als über pädagogisch-wissenschaftliche Ausbildung läuft (vgl. Lenz 2005, S. 13).

Das aufgestockte „pädagogische“ hauptberufliche Personal war ein bedeutender Faktor. Es gab Rahmen-Regeln für seinen Arbeitseinsatz. Man nahm ihre Präsenz jedoch nicht zum Anlass, gemeinsame Standards und Qualifikationsprofile für diese Berufsgruppe zu etablieren.

Theorie und Praxis, Wissenschaft und EB

Das Verhältnis zwischen dem Berufsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Wissenschaft blieb ein kühles. Beide Seiten warfen einander einen gewissen Hochmut vor und hatten das Gefühl von Ferne, auch von Geringschätzung. Möglicherweise ist es typisch für Österreich: Für Festreden sind Wissenschaftler/-innen in der Erwachsenenbildung hoch geschätzt, ansonsten hält man sich Wissenschaftliches eher vom

7 Vgl. die höchst interessante Geschichte dieses Anwesens in: Christian Kloyber, Christian Wasmeier: Das Bürglgut. Von der Großbürgerlichkeit zur Restitution. Studienverlag Innsbruck, Wien, Bozen 2011.

Leib (außer es bestätigt die eigene Praxis). Die Wissenschaft wiederum signalisiert zwar Praxisnähe, erschöpft sich aber oft in kritischer Analyse eben dieser Praxis.

Wissenschaftliche Forschung als Professionalisierungsbeitrag wurde in der Praxis nur wenig angenommen.⁸ Diese Einstellung änderte sich – meiner Wahrnehmung nach – auch nicht grundlegend, nachdem vier Erwachsenenbildungsverbände in den frühen 70ern eigene oder einrichtungsnahe „Forschungs-Institute“ einrichteten⁹. Höflich wurden die Verdienste bezüglich Grundlagenforschung und dergleichen anerkannt, auf die Praxis hatte dies wenig Auswirkung¹⁰. Heute – das mag auch mit der gestiegenen Anzahl von Akademikern/-innen in konzipierenden Positionen innerhalb der Erwachsenenbildung zusammenhängen, die aus Studienzeiten gewöhnt sind, sich auf Forschungsbefunde zu stützen – finden sich zumindest in Projektanträgen, Konzepten und Publikationen vermehrt Bezüge zu den publizierten Ergebnissen eben erwähnter Forschungseinrichtungen.

Im letzten Jahrzehnt hat sich die Universität an Entwicklungsarbeiten im Sinne der Erwachsenenbildung – überinstitutionell – deutlich stärker beteiligt und ist so der Erwachsenenbildungspraxis wirklich nahe gekommen. So zum Beispiel geschehen bei der Entwicklung von österreichweit und überinstitutionell gültigen Qualitätsstandards oder bei der Weiterbildungsakademie Österreich. In diesen Kooperationsprojekten war und ist die kritische wissenschaftliche Position willkommen, geschätzt und erweist sich als besonders wertvoll. In Kooperationsmodellen dieser Art wird die Expertise beider Seiten (Theorie und Praxis) ernst genommen und wertgeschätzt. Dieser Umstand scheint das gegenseitige Vertrauen zu stärken und, fast nebenbei, die Verzahnung von Theorie und Praxis nachhaltig zu fördern.¹¹

8 Erwachsenenbildung war und ist Teildisziplin eines Pädagogikstudiums. Die erste Professur für Erwachsenenbildung gab es 1972 an der Universität Wien, die nächste 1984 in Graz, eine im Interuniversitären Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung, die nächste 2002 in Klagenfurt für „Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung“ (vgl. Lenz 2005, S.10f.). Erst mit der Umstellung auf die dreigeteilten Universitätsabschlüsse der Universitäten nach der Bologna-Struktur wurde vielfältige universitäre Aus- und Weiterbildung für Erwachsenenbildner/-innen geschaffen. Pädagogische Hochschulen und Universitäten bieten Universitätslehrgänge und Masterlehrgänge für Erwachsenenbildner/-innen, die lehren, beraten, Bildung managen oder in Bibliotheken tätig sind – in Universitätslehrgängen wie „Professional Teaching and Training“ oder „Bildungs- und Berufsberatung“ an der Donau-Universität Krems, „Library and Information Studies“ an der Universität Wien, in den Masterlehrgängen „Weiterbildung – Lebensbegleitende Bildung“ an der Karl-Franzens-Universität in Graz oder „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ an der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt (vgl. auch universitäre Aus- und Weiterbildung im Internet).

9 Das heute noch existierende Institut des Rings Österreichischer Bildungswerke heißt „Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung“ (1970 gegründet), die „Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle“ des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen wurde – mit Unterbrechung aus finanziellen Gründen – zweimal mit leicht unterschiedlichen Namen gegründet (1970 und 1990). Auf Initiative des Berufsförderungsinstituts – mit Unterstützung der Interessenvertretungen für Arbeitnehmer/-innen und der BM für Arbeit und Soziales sowie Wissenschaft und Forschung – wurde das „Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung“ (öibf) 1970 gegründet. Der Träger des Wirtschaftsförderungsinstituts, die Wirtschaftskammer Österreich, hat gemeinsam mit der Industriellenvereinigung 1975 das „Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft“ (ibw) gegründet.

10 Dies wurde selbst über 20 Jahre hinweg bei den Volkshochschulen beobachtet. Möglicherweise haben die anderen Erwachsenenbildungs-Verbände andere Erfahrungen damit.

11 Selbstverständlich sind für das Gelingen auch – nicht nur im kleinräumigen Österreich – die handelnden Personen ausschlaggebend.

Mit dem 2011 gestarteten Universitätslehrgang „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ an der Universität Klagenfurt, der nur berufsbegleitend absolviert werden kann, ist ein neuer Weg der Kooperation von EB und Universität und die ausdrückliche Verbindung von Wissenschaft und Praxis eingeleitet.

Sowohl die Weiterbildungsakademie als auch der neue Universitätslehrgang sind Meilensteine in der Professionalisierung der EB in Österreich.

Infrastruktur

In den 80er-Jahren kam es vermehrt zum Schaffen eigener geeigneter Räumlichkeiten, sogar von Häusern für die Erwachsenenbildung. Auch das kann als Ausdruck erwachsenenpädagogischen Verständnisses gedeutet werden, denn optimale Rahmenbedingungen unterstützten die Bildungsarbeit mit Erwachsenen ganz wesentlich. Die finanzielle Unterstützung durch die Träger der Einrichtung und/oder Gemeinden konnte zudem als Ausdruck für einen Bedeutungszuwachs der Erwachsenenbildung betrachtet werden.

Qualitätssicherung

Der nächste Professionalisierungsschritt war die Einführung von Qualitätssicherungssystemen in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Transferiert und gleichsam übersetzt fanden diese Managementsysteme wirtschaftlichen Ursprungs als sogenannte Branchenversion Eingang in die Institutionen der Erwachsenenbildung. Dieser Prozess hat in der Erwachsenenbildung Anfang der 90er-Jahre begonnen (war vorerst auf große Ablehnung gestoßen) und ist weiterhin im Gang. Aufgrund dieser Prozesse innerhalb der Einrichtungen, durch die intensive Beschäftigung mit der eigenen Organisation, mit der Leitbildentwicklung, den zentralen Arbeitsabläufen, mit Leitung, Controlling u. a. und durch die Rückmeldungen von außen in den Testierungs-/Zertifizierungsverfahren beschäftigten sich so viele der Erwachsenenbildungseinrichtungen mit sich und der Entwicklung und Sicherung von Qualität wie nie zuvor. Die lang anstehende Entwicklung der Organisation fand vielfach statt. Das Kerngeschäft – die erwachsenenpädagogische Arbeit – blieb von den Qualitätssicherungsmaßnahmen meist unberührt (wenn man von den nun standardisiert eingesetzten Feedbackbögen in Bildungsveranstaltungen absieht).

Die Professionalisierungsbestrebungen auf der Organisationsebene gipfelten in einem österreichischen Qualitätssicherungssystem für Erwachsenenbildungs-Einrichtungen. Das sogenannte „Ö-Cert ist ein übergeordnetes Anerkennungsverfahren für bestehende Qualitätsverfahren und -systeme. Ziel des Qualitätsrahmens ist es, die gegenseitige Anerkennung von qualitätssichernden Maßnahmen der Bildungsorganisationen zwischen den einzelnen Bundesländern sowie zwischen dem Bund und den Ländern sicherzustellen“ (Gruber/Schlögl 2011, S. 1). Bund und Länder sind am Modell beteiligt. Das Ö-Cert wirkt steuernd in Richtung Professionalität, auch im Sinne von Verbraucherschutz.

Berufs- und Qualifikationsprofil

Über die Zeiten hinweg taucht immer wieder eine Idee auf: Die Forderung nach einer nach überinstitutionellen Standards gestalteten Qualifikation von Mitarbeitern/-innen in der Erwachsenenbildung. Schon früh wurde diese Notwendigkeit geäußert. Dann wurde nur die Idee hoch gehalten, in Fachgesprächen betont, an die nächste Generation von Erwachsenenbildnern/-innen weitergegeben. Schließlich nahm diese Idee Gestalt an und ist heute umgesetzt.

Mit der Entwicklung der Weiterbildungsakademie Österreich – *dem* Qualifizierungssystem für ihre Mitarbeiter/-innen – hat die Erwachsenenbildung einen an Theorie und Praxis orientierten großen Professionalisierungsschritt gemacht.

Qualifizierung von Erwachsenenbildnern/-innen

Weiterbildungsakademie Österreich

Mit der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) hat sich die Erwachsenenbildung Standards sowie ein Berufs- und Qualifikationsprofil geschaffen. Aus den Anforderungen des Berufsfeldes heraus wurde ein Referenzrahmen für die Qualifikation von Erwachsenenbildnern/-innen entwickelt.

„Was müssen Erwachsenenbildner/-innen wissen, können und in der Lage sein zu tun?“ Diese Frage stand am Beginn aller Überlegungen zur heutigen wba.

Dreizehn Erwachsenenbildungs-Experten/-innen¹² haben in einem intensiven dreijährigen Prozess nicht nur die Curricula entwickelt, sondern auch alle strukturellen Besonderheiten, alle Abläufe, Rechtsfragen und Formalitäten geklärt. Nachdem es sich bei der wba um eine virtuelle Akademie und ein Anerkennungsverfahren von Kompetenzen handelt, betrat diese konzeptive Gruppe konzeptionelles, pädagogisches und bildungspolitisches Neuland. Ein fünfköpfiger wissenschaftlicher Beirat (aus Erwachsenenbildung und Universität) fungierte als beratendes Organ mit Außenblick.

Die breite Beteiligung von Stakeholdern und Experten/-innen der Erwachsenenbildung erweist sich bis heute als ein tragendes Element dafür, dass die Akzeptanz dieser Qualifizierungseinrichtung hoch bleibt.

Im Februar 2007 wurde die Weiterbildungsakademie eröffnet. Ihre Besonderheiten:

- Sie ist eine Akademie mit vorgegebenen Curricula und Standards. Alle Anforderungen finden Interessierte auf www.wba.or.at. Erwachsenenbildner/-innen

12 Berufsvertreter/-innen höchsten Ranges und wissenschaftliche Experten/-innen für Erwachsenenbildung haben sich an der Entwicklung beteiligt. „Höchster Rang“ bezieht sich sowohl auf die Expertise der Beteiligten als auch auf ihre formal hohen Positionen in der Erwachsenenbildung und an Universitäten.

müssen die darin definierten Kompetenzen nachweisen – gleichgültig, wie und wo diese erworben wurden.

- Die wba spricht vier Tätigkeitsgruppen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an: Lehrende/Trainer/-innen, Bildungsmanager/-innen, Berater/-innen und Bibliothekare/-innen.¹³
- Zwei Qualifikationen werden angeboten: Das wba-Zertifikat und das darauf aufbauende wba-Diplom (mit Schwerpunktsetzung für jede der vier eben erwähnten Gruppen). Beide Abschlüsse stellen jeweils eine Gesamtqualifikation mit wesentlichen Wechselwirkungen einzelner Curriculumsteile dar.
- Die wba ist kein Bildungsanbieter, sie ist ein *kompetenzorientiertes Anerkennungsverfahren*. Die wba anerkennt über unterschiedliche Feststellungsschritte berufsfeldbezogene Kompetenzen. Aus den unterschiedlichen Definitionen von Kompetenz sind für die wba mehrere Punkte wesentlich:
 - Sie versteht unter Kompetenz das Ensemble von Kenntnissen, Fertigkeiten, Haltungen sowie von reflexivem Vermögen bis hin zum Grad der Selbstständigkeit und Verantwortung im berufsfeldbezogenen Handeln.
 - Sie geht davon aus, dass die geforderten Kompetenzen auf vielfältigste Weise – formal, non-formal und informell – erworben wurden und dass demgemäß die Kompetenznachweise in der wba breit, unterschiedlich und alternativ-kreativ angelegt sein müssen. Nachweise reichen von Zeugnissen, selbst verfassten Schriftstücken, Kompetenzbestätigungen bis zu Wissenstest, Kolloquium und Assessment.
 - Sie schreibt der Kompetenz eine potenzielle und eine von anderen wahrnehmbare, erkennbare Seite zu. Mit dem Assessment in der sogenannten Zertifizierungswerkstatt wurde ein Feststellungsverfahren gewählt, das die Performance von Erwachsenenbildnern/-innen in berufsbezogenen Kontexten beobacht- und bewertbar macht. Im professionellen Handeln der wba-Studierenden muss sich – wiederholbar und gleichzeitig veränderten Umständen entsprechend wandelbar – deren Kompetenz zeigen.
 - Sie legt darauf Wert, dass – angesichts der Kompetenz als inneren Vermögen, im gesellschaftlichen Kontext erworben, individuell ausgeformt – der reflexiven Fähigkeit von Erwachsenenbildnern/-innen ein hoher Stellenwert eingeräumt wird (vgl. das noch unveröffentlichte lernergebnisorientiert verfasste Curriculum der wba, Vorspann, 2011).
- Die wba selbst bietet keine Weiterbildungsangebote an. Sie akkreditiert jedoch Weiterbildungsangebote von Bildungsveranstaltern, soweit diese inhaltlich (auch in Teilen) geforderte Curriculumsteile abdecken. Die akkreditierten Angebote stehen für Interessierte auf der wba-Website.
- Ein Feststellungsverfahren durch den sogenannten Akkreditierungsrat regelt die Überprüfung der Akkreditierungen ebenso wie die von wba-Studierenden eingereichten Kompetenznachweise.

13 In Österreich zählen die öffentlichen Bibliotheken zur Erwachsenenbildung.

- Alle anderen Abläufe werden online abgewickelt. In der Geschäftsstelle der wba sind fünf Personen (die meisten in Teilzeit) beschäftigt. Jede/-r wba-Student/-in hat in einer dieser Personen eine Betreuerin.¹⁴

Nahtstelle Erwachsenenbildung und Universität

Bildungspolitisch ist er ein Meilenstein in der österreichischen Erwachsenenbildung: der Universitätslehrgang Erwachsenenbildung/Weiterbildung, ein berufsbegleitendes Masterstudium.

Dieser akademische Bildungsweg wird als bedeutender Schritt zur Professionalisierung und Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung, ebenso als Vorzeigemodell für die Durchlässigkeit und gelungene Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule betrachtet (vgl. BM Schmied 2011, S. 2).

Im Frühjahr 2011 startete der Universitätslehrgang mit Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind (mindestens drei Jahre einschlägige Berufserfahrung sind Voraussetzung) und einen universitären Abschluss oder das wba-Diplom aufweisen können. Durch berufspraktische Kompetenz und Weiterbildung, über den Nachweis aller Kompetenzen, die in der wba gemäß dem Berufsprofil verlangt werden – über diesen Weg ist es damit auch berufserfahrenen Nicht-Akademikern/-innen möglich, einen akademischen Abschluss zu erlangen. Außer dieser Zugangsberechtigung werden – gemäß den Inhalten des Curriculums im Universitätslehrgang – auch inhaltlich Teile aus der wba anerkannt.¹⁵ Das Kompetenzanerkennungsverfahren der wba ist hier „Türöffner“ zur Universität. Auf akademischem Terrain ist das nicht unumstritten.

Der Universitätslehrgang wurde von der Universität Klagenfurt gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung sowie mit Vertretern/-innen des „Bildungsministeriums“, der wba und von Erwachsenenbildungseinrichtungen entwickelt.

Derzeitiger Stand der wba

Im April 2011, nach guten vier Jahren des Bestehens der wba, gab es ein Jubiläum: 1.000 Anmeldungen waren zu verzeichnen, rund 370 wba-Zertifikate und 100 wba-Diplome vergeben¹⁶, 561 Bildungsangebote aus 114 Anbietereinrichtungen akkreditiert.

¹⁴ Es sind alle Frauen.

¹⁵ Auch bei anderen Masterlehrgängen ist eine Anrechnung der in der wba anerkannten Kompetenzen möglich. Das betrifft die Hochschullehrgänge der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in Linz ab dem Sommersemester 2011: Erwachsenenbildung, Bildungsmanagement und Schulentwicklung sowie Sucht- und Gewaltprävention in pädagogischen Handlungsfeldern.

¹⁶ Mit dem Stand 27.11.2011 zeigt die Statistik 1122 Anmeldungen, 427 Personen mit abgeschlossenem wba-Zertifikat, 100 Personen mit absolvierten wba-Diplom(en). Insgesamt wurden bis zum Stichtag 113 wba-Diplome in den vier Schwerpunkten vergeben.

Das Bildungsministerium stellt Finanzmittel zur Verfügung (für die wba selbst, für Erwachsenenbildungs-Institutionen und Personen, die die wba als Qualifikationsrahmen nützen).

Das verantwortliche „Kooperative System der Erwachsenenbildung“ steht mit Engagement hinter ihrem „Produkt“ und ist an dessen Weiterentwicklung aktiv beteiligt. Im Lenkungsgremium sind alle mitwirkenden Institutionen vertreten.

Die Prinzipien des in Österreich in Entwicklung befindlichen NQR machen die Nähe der wba zu dessen Anliegen deutlich. Eine Einstufung der wba in den NQR scheint naheliegend. 2009 hat das Lenkungsgremium beschlossen, die wba-Curricula in eine lernergebnisorientierte Sprache umzuformulieren. Eine eventuelle Einstufung in den NQR sollte mitgedacht werden. 2010 begann die Übersetzungsarbeit. Im Mai 2011 hat das Lenkungsgremium die lernergebnisorientierte Fassung des wba-Zertifikats einstimmig angenommen. Die vier wba-Diplome wurden im Herbst 2011 zur Begutachtung vorgelegt. Die wba hatte in der ersten Phase des Entstehens mit lernergebnisorientiert formulierten Berufsprofilen begonnen und ist nun darauf zurückgekommen.

Mit der Übersetzung in eine lernergebnisorientierte Formulierung aller verlangten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen haben diese Qualifikationsprofile noch an Klarheit und Kontur gewonnen. Die Curricula sind transparenter geworden, auch fordernder, genauer, richtungweisend für Erwachsenenbildner/-innen ebenso wie für die Anbieter von Qualifikationen und Weiterbildung. Weitaus deutlicher als in der Erstfassung wird aufgezeigt, wie viel den wba-Studierenden abverlangt wird und welche Bedeutung die erfahrungsgestützten berufsfeldbezogenen Kompetenzen in dieser Qualifikation haben. Das kommt in einer Neubewertung dieser zum Beispiel im Assessment demonstrierten Leistungen zum Ausdruck. In einem Vorspann wurden Begriffsdefinitionen eingefügt.

Insgesamt zeigt sich, dass die wba-Curricula im NQR den Stufen 5 (Zertifikat) und 6 (Diplom) entsprechen könnten.

Der Gewinn für alle Beteiligten (Interessenten, wba-Studierende, Bildungsanbieter und wba selbst) aus diesen Neufassungen erweist sich als so groß, dass das Lenkungsgremium beschlossen hat, die neuen Curricula demnächst einzuführen – unabhängig davon, ob eine Einstufung in den NQR später sinnvoll und faktisch möglich sein wird.

NQR trifft wba

Bisher sollte deutlich geworden sein, dass die wba in ihrer Konzeption vieles vorweggenommen bzw. eingelöst hat, was auch Anliegen des EQF/NQR ist.

Zusammengefasst sind dies:

Berufsprofile für Erwachsenenbildner/-innen (ob haupt-, neben-, freiberuflich oder ehrenamtlich tätig) wurden erstellt, aus denen *Qualifikationsprofile* und Curricula mit den verlangten Kompetenzen entwickelt wurden.

Die *lernergebnisorientierte* Beschreibung der Curricula wurde vorgenommen.

Kompetenzorientierung ist die Grundlage der wba. Sie ist ein kompetenzorientiertes *Anerkennungssystem*. Anerkennung und Akkumulierung von Lernleistungen gehören zum Prinzip der wba.

Die wba lebt *Durchlässigkeit*, indem sie Kompetenznachweise anerkennt, die aus formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen stammen. Sie sucht ihrerseits anerkennende Stellen bei weiterführenden Bildungsabschlüssen, damit die wba keine Bildungssackgasse für ihre Absolventen/-innen ist.

Sie ist ein *Validierungsprozess* (mit Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens). Mit der Anerkennung von Kompetenzen aus der wba in Universitätslehrgängen setzt sich dieser Prozess fort und gewinnt an Anerkennung (im Sinne von Wertigkeit).

Mit der wba gibt es zwei standardisierte *Qualifikationen* für Personen, die in erwachsenenbildungsrelevanten Feldern lehrend, beratend, als Bildungsmanager/-innen oder Bibliothekare/-innen tätig sind.

Professionalisierungsbeitrag der wba in Bezug auf die EB

Dieser Beitrag ging von den Gestaltungsmöglichkeiten und Steuerungsprozessen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus. Die weiteren Überlegungen haben zum EQF bzw. NQR einerseits und zu Professionalisierungsschritten in der EB andererseits geführt; beides steuerungsmächtige, meist bildungspolitisch motivierte Instrumente bzw. Faktoren. In der Weiterbildungsakademie Österreich traf beides zusammen: An ihr kann einiges abgelesen werden, was an Steuerungskraft im NQR liegt, und sie kann selbst als gestaltgebender Professionalisierungsbeitrag bezeichnet werden. Dazu ein paar Anhaltspunkte.

Berufsbild und Qualifikation

Der Bildungssektor Erwachsenenbildung hat sich – in gemeinsamer Entwicklungsarbeit – ein Berufsprofil, genauer gesagt für vier ihrer bedeutendsten Mitarbeiter/-innen-Gruppen geschaffen. Dieses Berufsprofil ist theoretisch anerkannt und sollte letztlich Einfluss auf die Praxis, die Tätigkeit, die Aufgaben, die Anforderungen oder auf die Qualität der Praxis haben. Es ist jedenfalls Tatsache, dass ab dem Bestehen der wba um einige hundert bestens qualifizierte Erwachsenenbildner/-innen mehr tätig sind.

Anerkannte und angesehene berufliche Qualifikation

Niemand konnte voraussehen, ob die Qualifikationsabschlüsse der wba praktisch (in Institutionen, durch Arbeitgeber/-innen und bei Erwachsenenbildnern/-innen) Anerkennung finden würde. Die Idee der gesamten Weiterbildungsakademie war zwar ziemlich komplex, aber griffig, hatte Kraft und Feuer, gab Hoffnung und schien im

richtigen Moment – zeitgleich mit bildungspolitischen internationalen Diskussionen – Vorstellungen zu artikulieren und lang schwelende wie aktuelle Bedürfnisse aufzugreifen. Es gab und gibt von vielen Seiten starke und breite Unterstützung, sie trug und trägt wesentlich zum Erfolg bei. Eine Verankerung in den NQR würde die Wertigkeit der wba-Qualifikationen noch über einen zweiten Weg verdeutlichen. Durch die internationale Transparenz könnte der gesamte Berufsstand eine Wertsteigerung erfahren.

Identitätsstiftung

Über die gemeinsamen Standards, das Erreichen eines quer durch Österreich, über Institutionsgrenzen hinaus anerkannten Erwachsenenbildungs-Zertifikats stellt sich bei etlichen wba-Absolventen/-innen Bewusstsein und Gefühl ein: „Ich bin ein Erwachsenenbildner, eine Erwachsenenbildnerin“. Vorher danach gefragt, hätte das kaum jemand so wahrgenommen.

Übrigens: Knapp 50 Prozent der Teilnehmer/-innen kommen aus den Erwachsenenbildungseinrichtungen der KEBÖ, die andere Hälfte kommt aus Bildungsabteilungen von Firmen oder dem öffentlichen Dienst, aus Beratungsstellen mit einem Auftrag zur Bildungsberatung, Schulungseinrichtungen, Universitäten. Es gibt Angestellte oder Selbstständige, die Bildungsangebote oder sich selbst als Trainer/-in oder Referent/-in anbieten und so weiter. Die Qualifikationsabschlüsse der wba haben für viele Absolventen/-innen etwas Verbindendes und fördern erwachsenenbildnerische Identität. Dass sich damit ein ganzer Berufsstand selbst (erstmalig, neu oder besser) wahrnimmt oder selbstbewusst an die Öffentlichkeit tritt, ist aber noch nicht gesagt.

wba-Standards auch in Weiterbildungsangeboten der Branche

Was sich eindeutig geändert hat, ist die interne Aus- und Weiterbildung durch EBDachverbände. Diese reichen passende Weiterbildungsangebote zur Akkreditierung in der wba ein und werben damit. Viele richten mehr und mehr Teile ihrer internen Weiterbildungsangebote an den Anforderungen der wba aus.

Qualifiziertes Personal

„Leiter/-innen von Bildungsinstitutionen verfügen mit dem Curriculum der Weiterbildungsakademie über ein hervorragendes Instrument für ihre Personal- und Organisationsentwicklung. Das wba-Zertifikat und -Diplom motiviert Verantwortliche und Mitarbeiter/-innen gleichermaßen zu systematischer Weiterbildungsplanung“ – Margarete Wallmann, Direktorin des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (Träger der wba) auf der Website der wba (<http://www.wba.or.at>, Anbieter, Vorteile). Hoffnung oder Realität? Dort, wo Mitarbeiter/-innen mit ihren Ressourcen geschätzt werden, wo Wert gelegt wird auf Weiterbildung, entfaltet die wba als Personalentwicklungsinstrument ihr volles Potenzial.

Qualitätssicherung

Ohne Zweifel ist die systematische Entwicklung und Sicherstellung von Qualität ein Professionalisierungsweg. Mit den Qualitätsmanagementsystemen ist die Organisa-

tion, der Betrieb, im Fokus. Die Qualifikation der Mitarbeiter/-innen ist in allen Systemen (von ISO bis LQW) *ein* offenzulegender und nachzuweisender Qualitätsfaktor. Die Weiterbildungsakademie bietet allen Bildungsorganisationen eine Qualifikation ihrer Mitarbeiter/-innen, die in jedem Qualitätsmanagementsystem als qualitätssichernde Maßnahme Anerkennung findet.

Wertschätzender Umgang mit Menschen und Ressourcen

Die EB verfügt über ein ungeheures Potenzial. Das sind ihre Mitarbeiter/-innen (haupt-, neben, freiberuflich oder ehrenamtlich), die aus ihren Lebens- und bisherigen Berufsbezügen all ihre Kompetenzen einbringen. Ich behaupte, dass es ein professionelles Merkmal einer Profession ist, wertschätzend mit diesen Ressourcen ihrer Mitarbeiter/-innen umzugehen. Mit der Einführung eines Feststellungs- bzw. wba-Anerkennungssystems für bereits Erlerntes, Erworbenes, wird eine generell wertschätzende Haltung deutlich. Dieses Denken und Handeln ist ressourcenorientiert¹⁷, letztlich auch ökonomisch.

Initiativ, kreativ, zukunftsweisend

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung hat mit der Entwicklung und Etablierung der wba (anderen und sich selbst) gezeigt, dass sie fähig ist, gemeinsam eine innovative, kreative, ungewöhnliche, zukunftsweisende und erfolgreiche Initiative zu setzen. Mit dem Universitätslehrgang „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ haben sich die Universität Klagenfurt (namentlich Elke Gruber) und der Bildungssektor Erwachsenenbildung ein weiteres Mal initiativ, kreativ und bildungspolitisch fortschrittlich wie mutig erwiesen.

Weitere Akademisierung

In der wba sind rund 50 Prozent der Teilnehmer/-innen Akademiker/-innen.

Die wba trägt insofern dazu bei, den Anteil an Akademikern/-innen in der Erwachsenenbildung weiter zu erhöhen, indem wba-Absolventen/-innen sich akademisch weiterbilden. Geschätzte 20 Prozent der wba-Diplomanden/-innen beginnen eine akademische Weiterbildung oder setzen abgebrochene Studien fort.¹⁸ Im Gespräch sagen manche von ihnen, die wba habe ihnen Mut, Bestätigung, Anreiz und Energie gegeben, sich (wieder) an die Universität zu wagen.

Alles in allem scheint die wba Weiterbildungsaktivitäten anzustoßen und animierend zu wirken.

17 Im Gegensatz zu defizitorientiert.

18 Der neue Universitätslehrgang „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ ist nur einer dieser akademischen Wege, den 18 wba-Absolventen/-innen eingeschlagen haben (12 sind wba-Diplomanden/-innen, sechs haben das wba-Zertifikat). Von fünf anderen wba-Diplomanden/-innen gibt es nach persönlicher Aussagen unterschiedliche akademische Weiterbildungsaktivitäten: Studien an der Pädagogischen Hochschule in Linz, wieder aufgenommene Studien in Wien bzw. in Innsbruck und zuletzt gab es die Mail-Nachricht von einem Bachelorabschluss an der Universität Krems. Das sind Nachrichten von jenen wba-Absolventen/-innen, die zufällig Kontakt zu handelnden Personen in der wba haben. Weitere ähnliche Aktivitäten können angenommen werden. Eine geplante Erhebung bei allen wba-Absolventen/-innen soll demnächst u. a. auch darüber gesicherte Auskunft geben.

Unterstütztes Vorzeigeprojekt

In der Wahrnehmung des BMUKK scheint die Erwachsenenbildung durch die Weiterbildungsakademie an Kontur gewonnen zu haben. Die Erwachsenenbildung zeigt sich im gemeinsamen Auftreten mit der wba enig, handlungsfähig, qualitativ und erfolgreich. Die wba wird vom BMUKK als Erfolgsmodell vorgezeigt. Die Unterstützung der wba durch das „Bildungsministerium“ zeigt sich finanziell, aber auch daran, dass in vielen Aktivitäten, in Dokumenten, in Projekten des „Bildungsministeriums“ die wba nicht nur erwähnt wird, sondern auch – zum Beispiel bei öffentlich finanzierten Projekten – die eingesetzten Mitarbeiter/-innen zu einem gewissen Prozentsatz wba-zertifiziert sein müssen. Schließlich ermöglichte das BMUKK 2008 bis 2010 – über die Erwachsenenbildungsverbände – auch eine finanzielle Unterstützung jener Personen, die ein wba-Zertifikat erlangen wollten.¹⁹

Eingang in Förderrichtlinien gefunden

Neben der finanziellen Förderung durch den Bund gibt es mittlerweile unterschiedliche fördernde Stellen in den Ländern, die wba-Studierende finanziell unterstützen – ein Zeichen öffentlicher Akzeptanz.

Überprüfung der Realität

Die hier beschriebenen Wirkungen der wba auf die Professionalität der EB gründen auf Beobachtungen und reflexiven Überlegungen. Beides muss vorerst empirische Untersuchungen ersetzen. Zu einigen Punkten wird jedoch, beginnend im Herbst 2011, eine externe Evaluationsstudie hauptsächlich auf Interviewbasis durchgeführt (Universität Klagenfurt). Die Fragen werden sich auf die Bedeutung, Auswirkungen und den Nutzen der wba beziehen und zwar im Hinblick auf die Erwachsenenbildung generell, auf die Außenwirkung zum Beispiel bei Vertretern/-innen anderer Bildungssektoren und – an wba-Absolventen/-innen gerichtet – auf Nutzen und Bedeutung hinsichtlich ihrer erwachsenenbildnerischen Tätigkeit oder beruflichen Veränderungen.

Die Weiterbildungsakademie ist in Professionalisierungsabsicht entwickelt und gegründet worden. Die Antworten auf die Frage, wie Absolventen/-innen, Vertreter/-innen der Erwachsenenbildung und wie andere die wba und ihren Professionalisierungsbeitrag für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich beurteilen, darf mit Spannung erwartet werden.

¹⁹ An der Statistik der wba lässt sich in diesem Zeitraum ein Anstieg von Anmeldungen, also die Wirksamkeit dieser Maßnahme, gut ablesen.

Literaturverzeichnis

- BMUKK und BMWF (2008):** Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich, Wien.
- Bundesministerin Claudia Schmied (2011):** In: Programm aktuell, Themen – Angebote – Perspektiven. Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, Strobl.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (o.J.):** Universitäre Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildner/-innen. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/aus_weiterbildung/uni.php#ulg [Stand 27.11.2011].
- Cedefop (2008):** [Valid]ierung nicht-formalen und informellen Lernens in Europa. Momentaufnahme 2007. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4073_de.pdf [Stand 26.06.2011].
- Hses, Christiane/Zech, Rainer (2003):** Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: Gary, Christian/Schlögl, Peter (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung Wien, S. 184–213.
- European Commission (2008):** The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), Luxembourg Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_en.pdf [Stand 28.12.2010].
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2008):** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Europäischer Rat (2000):** Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Online im Internet: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [Stand 24.06.2011].
- Gruber, Elke/Schlögl, Peter (2011):** Das Ö-Cert – ein bundesweiter Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 12, Wien. S. 11–22.
- Knowledgebase Erwachsenenbildung (o.J.):** Histografie. Online im Internet: <http://www.adulteducation.at/de/histografie/ausstellung/> [Stand 07.06.2011].
- Lenz, Werner (Hrsg.) (2005):** Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“ Wien: LIT.
- Loisch, Ursula Christine/Mayr, Thomas/Tritscher-Archan, Sabine (2010):** Kriterien zur Zuordnung von Qualifikationen zum NQR. Hrsg. vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien.
- Markowitsch, Jörg (Hrsg.) (2009):** Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Studies in Lifelong Learning. In: Jütte, Wolfgang/Markowitsch, Jörg/Pellert, Ada: Wien: LIT.

Weiterbildungsakademie Österreich – Erfolgskriterien und Risikofaktoren eines Kooperationsprojektes der österreichischen Erwachsenenbildung – ein E-Mail-Dialog

CHRISTIAN OCENASEK/KARIN REISINGER

Karin Reisinger und Christian Ocenasek unterhalten sich über die Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Beide waren an der Konzeption beteiligt und arbeiten seit der Gründung für die wba.

Karin Reisinger, Soziologin und Pädagogin, war viele Jahre im Bereich der Erwachsenenbildung als Trainerin und Beraterin tätig, bevor sie 2004 als Projektmitarbeiterin für das esf-Projekt „Weiterbildungsakademie“ tätig wurde. In drei Jahren Konzeptphase wurde die wba bis in das kleinste Detail geplant und an den Strukturen und organisatorischen Abläufen gefeilt. 2008 übernahm Karin Reisinger die Leitung der wba von der bisherigen Projektleiterin und ersten Geschäftsführerin Anneliese Heilingner.

Christian Ocenasek ist Landschaftsökologe und Quereinsteiger in die Erwachsenenbildung. Unterschiedliche Aufgaben führten ihn dorthin: Lehrtätigkeit für neue Berufe (Umweltberatung), Personalentwicklung beim Aufbau neuer Organisationen und Vermittlung bei Konflikten in Umweltstreitigkeiten. Heute arbeitet Christian Ocenasek als Geschäftsfeldleiter für das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) sowie als Supervisor, Mediator und Organisationsentwickler.

Kurzbeschreibung der wba¹:

Die wba ist ein vom Kooperativen System der österreichischen Erwachsenenbildung² getragenes Zertifizierungs- und Anerkennungssystem für Erwachsenenbildner/-innen in den Bereichen Bildungsmanagement, Beratung, Lehren/Gruppenleitung/Training sowie Bibliothekswesen und Informationsmanagement. Im Februar 2007 startete die operative Umsetzung der wba. Nach derzeitigem Stand (Januar 2012) können über 1150 eingeschriebene Personen und mehr als 550 Abschlüsse (445 wba-Zertifikate und 113 wba-Diplome) vorgewiesen werden.

In diesem E-Mail-Dialog geben die Autorin und der Autor Einblicke in die Motive zur Gründung und in die Entstehungsgeschichte der wba. Karin Reisinger und Christian Ocenasek setzen sich mit dem Berufsbild und dem Kompetenzprofil des/der Erwachsenenbildners/-in auseinander. Die wba wird dabei auch in einen internationalen Kontext gestellt. Fragen der Qualitätsentwicklung aus Sicht der Bildungsorganisationen und der Erwachsenenbildner/-innen und die Bemühungen um Lernergebnisorientierung werden angesprochen. Erwähnung finden auch die Herausforderungen an diesen neuen Typ von „Zertifizierungseinrichtung“, eine angemessene Balance zwischen Kompetenzfeststellung und Kompetenzanerkennung zu finden, sowie der wba-Organisationsaufbau und Organisationsabläufe. Weiters wird die Praxis der Beratung und Betreuung in der wba in Ansätzen skizziert. Aus den Erfahrungen mit der wba werden schließlich Herausforderungen für die Entwicklungsperspektiven der wba abgeleitet.

Ocenasek:

Die Geschichte erzählt von Pausengesprächen bei Veranstaltungen, gemeinsamen Autofahrten, Nebengesprächen bei Arbeitssitzungen. Verschiedene Persönlichkeiten der Erwachsenenbildungsszene waren involviert. Alle haben gemeinsam: Sie bezeichnen sich als Erwachsenenbildner/-innen, die Professionalität der Branche ist ihnen ein Anliegen. Sie orten das Fehlen eines Berufsbildes. Und das, obwohl in Österreich mehr als 100.000 Personen in der Erwachsenenbildung haupt-, nebenberuflich oder ehrenamtlich tätig sind. Für die tätigkeitsbegleitend erworbenen Kompetenzen gibt es keine Anerkennung. In der Erwachsenenbildung wird oft argumentiert, das Fehlen eines Berufsbildes ermögliche das flexible und bedarfsorientierte Agieren der Erwachsenenbildungseinrichtungen. Aber es müsste doch auch möglich sein, dem Beruf ein Profil zu geben, ohne diese Vorteile zu verlieren.

Ich bin 1996 in die Erwachsenenbildung eingestiegen und habe für eine ARGE der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) gearbeitet. Die Planungsgruppe der ARGE war eines jener Diskussionsforen, wo über die Zukunft der Branche häufig diskutiert wurde. Durch den EU-Beitritt wurden die Förderlandschaft geändert und Projektstrukturen begünstigt.

1 Laufend aktuelle Informationen sind im Internet unter www.wba.or.at abrufbar.

2 Das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung ist eine gemeinsame Professionalisierungsinitiative von zehn großen österreichischen Erwachsenenbildungsverbänden und dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb).

Die treibenden Kräfte in der Erwachsenenbildung hatten mit dem Verband Österreichischer Volkshochschulen den einreichenden Partner für ein kooperatives Projekt gefunden, in dem eine Lösung für diese Fragen gesucht wurde. In einer dreijährigen Planungsphase wurde in insgesamt 14 mehrtägigen Klausuren, zahlreichen Arbeitskreisen und Vorbereitungsarbeiten von circa 20 Personen die Weiterbildungsakademie (wba) „erfunden“. Dies beinhaltet sowohl eine Beschreibung der geforderten Kompetenzen für Erwachsenenbildner/-innen als auch die Planung der Strukturen, mit denen das Anerkennungssystem umgesetzt werden sollte.

Drei Dinge haben mich besonders beeindruckt:

Sehr umsichtig wurde versucht, alle relevanten erwachsenenbildungspolitischen Kräfte in den Entwicklungsprozess einzubinden.

Die Akteure in der Konzeptgruppe, die diese Kräfte repräsentiert haben, stellten sich – und das hat sich auch jetzt in der Umsetzungsphase nicht geändert – schonungslos allen Herausforderungen. Es gab – zumindest in allen wegweisenden Punkten – keine „faulen“ Kompromisse. Tragfähige Lösungen, die Bedenken, Anregungen, Interessen aus den unterschiedlichen Blickwinkeln aller Beteiligten integrieren, wurden gefunden.

Und dann fasziniert mich – nach mittlerweile vier Jahren Umsetzungserfahrung –, wie detailliert und genau diese Konzeptgruppe die zukünftigen Aufgaben und Tätigkeiten und die notwendigen Strukturen vorausgesehen und geplant hat.

Wie hast du deinen Einstieg erlebt?

Reisinger:

Ich wurde mit Beginn der Konzeptphase der wba als Mitarbeiterin engagiert. Zuvor war ich zwar schon einige Jahre als Trainerin und Beraterin in der Erwachsenenbildung tätig, dennoch war vieles für mich neu. Ich erinnere mich noch gut an das erste Treffen der Konzeptgruppe: Viele der dabei anwesenden Erwachsenenbildner/-innen waren schon im Vorfeld bei der Ideenentwicklung in unterschiedlichem Ausmaß involviert gewesen. Deutlich war eine Aufbruchstimmung und Euphorie spürbar. Bei diesem Treffen lernte ich einen Großteil der – auch heute noch – maßgeblich mitwirkenden Personen kennen.

Von Anfang an hat mich Anneliese Heilingner, Initiatorin der wba und Leiterin der Projektphase, kompetent und professionell mit dem neuen Arbeitsfeld vertraut gemacht.

Wie gingen wir nun bei der Entwicklung dieser neuen Einrichtung vor?

Am Beginn der dreijährigen Entwicklungsphase der wba hat die Konzeptgruppe die Kompetenzen des/der idealtypischen Erwachsenenbildners/-in erarbeitet. Wir listeten alle Kompetenzen auf, die Erwachsenenbildner/-innen für ihre tägliche Arbeit brau-

chen. Die Zwischenergebnisse wurden stets bei den Treffen der gesamten Konzeptgruppe vorgestellt und diskutiert. Die Ergebnisse dieser „Kompetenzprofile“, wie wir dies nun nannten, ergaben, so schien uns damals, Erwachsenenbildner/innen, die der berühmten „eierlegenden Wollmilchsau“ nahekamen. Interessant für die Entwicklung der Profession Erwachsenenbildung ist zu bemerken, dass unsere Vorstellungen vor allem im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen anscheinend Personen ohne Fehl und Tadel beinhalteten. Neben den personalen und sozialen Kompetenzen wurden auch u. a. Fachkompetenzen, Managementkompetenzen und methodisch-didaktische Kompetenzen aufgelistet.

In einem nächsten Schritt hat die Konzeptgruppe überlegt, wodurch die Kompetenzen nachweisbar sind. In sehr detaillierter Kleinarbeit wurden die notwendigen Kompetenzen sowie die verschiedenen Nachweismöglichkeiten beschrieben. Diese intensive Entwicklungsarbeit dauerte die gesamten drei Jahre über an.

Die vier Zielgruppen der wba – Berater/-innen, Bildungsmanager/-innen, Lehrende und Bibliothekare/-innen – wurden festgelegt. Eine zentrale Gruppe der Erwachsenenbildner/-innen sind Lehrende und Trainer/-innen, welche damit von Anfang an als Zielgruppe klar waren. Wir haben aber bewusst einen breiteren Zugang gewählt und wollten auch weitere Berufsprofile einbeziehen. Daraus folgte, dass im Bildungsmanagement und in der Beratung tätige Personen ebenfalls zur Zielgruppe gehören. Gerade die Bildungsberatung ist eine aufstrebende und immer wichtigere Gruppe, die wir nicht vernachlässigen wollten. In Österreich gehören auch jene Personen zur Erwachsenenbildung, die in öffentlichen Bibliotheken beschäftigt und dort bildend tätig sind. Daher wurde auch diese Zielgruppe integriert, was sich auch im wba-Curriculum widerspiegelt.

Der Multifunktionalität und Breite des Tätigkeitsfeldes von Erwachsenenbildnern/-innen entsprechend wurde als gemeinsame Grundqualifizierung das wba-Zertifikat eingeführt. Erst beim darauf aufbauenden wba-Diplom werden vertiefte Kenntnisse aus dem jeweiligen Fachbereich verlangt.

Ich gehe nun schon sehr ins Detail unserer Entwicklungsarbeit. Was hast du als besonders prägend in Erinnerung?

Ocenasek:

Ja, du gehst ins Detail – aber mit Recht. Es war ja eine besondere Leistung, einen Konsens über das Kompetenzprofil von Erwachsenenbildnern/-innen zu finden. Für ein Berufsbild ist das unbedingt notwendig.

In Gesprächen mit den Erwachsenenbildner/innen merke ich, wie viel Orientierung und berufliches Selbstverständnis es erzeugt, wenn mehr Gewissheit über unseren Beruf entsteht. In einem Grundlagenlehrgang, den ich seit 1996 betreue, habe ich regelmäßig abgefragt, wie die jungen Erwachsenenbildner/-innen ihren Beruf erklären. Da hat es immer Zögern und Unsicherheit gegeben. Wieso sollten wir als Er-

wachsenenbildner/-innen nicht auch lernen, unsere Tätigkeit so einfach zu beschreiben, wie es für viele Berufe selbstverständlich ist?

Ein zweiter Aspekt ist ebenfalls ganz wichtig. Auch die Erwachsenenbildungseinrichtungen lernen dazu. Sie gleichen ihre (Mitarbeiter/-innen-)Ausbildungen mit dem Kompetenzcurriculum ab. Diese bewusste Auseinandersetzung bringt zwangsläufig eine Qualitätssteigerung in der Aus- und berufsbegleitenden Fortbildung mit sich.

Aus internationaler Sicht ist weiter zu erwähnen, dass der EQR (europäische Qualifikationsrahmen) eine Vergleichbarkeit der Kompetenzen zwischen den EU-Ländern ermöglichen soll und Lernergebnisorientierung erfordert. Lernergebnisorientierung beinhaltet für mich zwei Zielsetzungen. Sie kann als didaktisches Prinzip zur Lernförderung betrachtet werden. Die Lernergebnisse der Lernenden können dadurch derart in den Mittelpunkt gestellt werden, dass diese von den Bildungsangeboten möglichst viel profitieren können. Also weg vom Lehrplan, hin zum individuellen, subjektiven Lernergebnis bezogen auf ein Kompetenzprofil – ein Ziel, das ich bedingungslos unterstütze.

Das zweite Ziel betrachte ich differenzierter. In diesem Sinne beschreiben Lernergebnisse Standards und erfordern die objektive Feststellung der Kompetenzen, im Prinzip ein Kompetenzfeststellungssystem, im klassischen Schuldenken würden wir von Prüfungen sprechen.

Die wba ist jedoch zum überwiegenden Teil ein Anerkennungssystem. Teilnahmebestätigungen, Nachweise über die praktische und theoretische Auseinandersetzung, zum Teil formal, zum Teil non-formal oder auch informell erworben, werden vom unabhängigen Akkreditierungsrat anerkannt. Die vom Kooperativen System festgelegten Kompetenzfeststellungsteile, im Wesentlichen sind dies die Zertifizierungswerkstatt und das Abschlusskolloquium, sind vom Umfang her betrachtet relativ gering. Ich bin ja gespannt, wie das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung diese Balance zwischen Anerkennung und Feststellung in Zukunft entwickeln wird.

Reisinger:

Du sprichst nun einen ganz wesentlichen Aspekt am Konzept der wba an. Die wba bietet keine Weiterbildungen an, durch den Akkreditierungsrat werden Kompetenzen anerkannt, die sich Personen im Laufe ihres beruflichen Lebens erworben haben, um ihre Funktion in der Erwachsenenbildung ausüben zu können. Anerkannt werden können Nachweise aus Schule und Universität, Weiterbildungen aus der klassischen Erwachsenenbildung (Kurse, Lehrgänge, Tagungen ...) sowie auch informell Erworbenes – also durch die tägliche Arbeit quasi nebenbei Erworbenes. Für jede Nachweisart gibt es spezifische Vorgaben, die für eine Anerkennung erfüllt sein müssen. Gerade bei den Nachweisen informell erworbener Kompetenzen begibt sich die wba dabei auf Neuland. Um dabei objektiv vorzugehen, gibt es den unabhängigen Akkreditierungsrat, der regelmäßig tagt, alle Nachweise überprüft und anerkennt – oder gegebenenfalls auch nicht. Insbesondere bei der Anerkennung von informell Erworbenem ist dieses

Gremium gefordert. Strittige Fragen werden zur Diskussion gestellt und eine die individuelle Situation berücksichtigende und realitätsangemessene Einschätzung der Kompetenzen vorgenommen.

Wenn ich zurückdenke, war die Ausgangslage für die Konzeptgruppe folgende:

1. Erwachsenenbildner/-innen bringen durch ihren Herkunftsberuf und durch die praktische Arbeit vielfältige Kompetenzen mit.
2. Es existiert in der Erwachsenenbildungslandschaft ein umfangreiches und qualitätsvolles Aus- und Weiterbildungssystem. Darauf soll aufgebaut werden.
3. Es geht also um eine Systematisierung der Erwachsenenbildung, um das Ermöglichen der Bündelung der Kompetenzen von Erwachsenenbildnern/-innen.

Ein neues Ausbildungssystem würde nur Doppelgleisigkeiten verursachen und damit für die Personen Zeit- und Ressourcenverschwendung bedeuten. Jetzt reichen die Erwachsenenbildner/-innen ihre Kompetenznachweise ein und bekommen nach Prüfung durch den Akkreditierungsrat Rückmeldung, welche Kompetenzbereiche des Curriculums anerkannt und wo noch „Lücken“ sind. Diese Lücken können dann gezielt durch Weiterbildungen gefüllt werden. Dabei werden die Erwachsenenbildner/-innen von ihrer persönlichen wba-Beraterin unterstützt.

Die wba ist ein Anerkennungssystem, es beinhaltet aber auch Kompetenzfeststellungsteile. Zentral ist hier die Zertifizierungswerkstatt zu nennen, die am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung durchgeführt wird. Diese Zertifizierungswerkstatt müssen alle Erwachsenenbildner/-innen in der wba – als Voraussetzung für den Abschluss des wba-Zertifikats – absolvieren.

In der Zertifizierungswerkstatt werden zentrale Kompetenzen der Erwachsenenbildner/-innen überprüft. Die Teilnehmer/-innen erhalten zu ihren personalen und sozialen Kompetenzen sowie zu ihrer Fachkompetenz in Bezug auf ihre erwachsenenbildnerische Tätigkeit qualitatives Feedback von Kollegen/-innen und den beobachtenden Leitern/-innen der Zertifizierungswerkstatt.

Bei der Zertifizierungswerkstatt ist weiters ein Multiple-Choice-Test zu bestehen, bei dem bildungstheoretische Kenntnisse nachzuweisen sind. Grundlage für diesen Test ist umfassende Literatur, die im Vorfeld zu lesen ist.

Positiv abgeschlossen wird die Zertifizierungswerkstatt, wenn sich die Personen den Aufgaben stellen, die angegebene Vorbereitung leisten, ihre sozialen, personalen und fachspezifischen Kompetenzen unter Beweis stellen, für Selbstreflexion und Fremdwahrnehmung offen sind und sich am Feedback zu den Kollegen/-innen aktiv beteiligen. Auf die eigene Reflexion der Praxis wird dabei höherer Wert gelegt als auf eine perfekte Performance. Bei begründeten gravierenden Mängeln kommt es zu einer negativen Beurteilung.

Auch wenn dieser Teil für viele wba-Studierende etwas angstbesetzt ist, ist ihr Feedback im Nachhinein zumeist ein äußerst positives.

Ziel der Zertifizierungswerkstatt ist auch, dass die Teilnehmer/-innen mit einem erweiterten Selbstbild, gestärktem Selbstbewusstsein und einer geschärften Identifikation mit ihrer Rolle als Erwachsenenbildner/-innen herausgehen. Dies wird in den Rückmeldungen oft bestätigt.

Die Zertifizierungswerkstatt findet am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl statt. Du bist dabei immer vor Ort.

Kannst du ein wenig über deine Erfahrungen berichten?

Ocenasek:

Zweieinhalb Tage setzen sich die Erwachsenenbildner/-innen in Sechsergruppen unter Begleitung und Beurteilung von Werkstattleitern/-innen mit ihren Kompetenzen auseinander – mittels einer Präsentation vorbereiteter Arbeiten, in Rollenspielen, in gemeinsam zu lösenden Aufgaben. Das Agieren bei den verschiedenen Aufgaben wird gemeinsam reflektiert, jeder/jede bekommt und gibt qualifiziertes Feedback – und letztlich bekommen alle von den Leitern/-innen auch eine Beurteilung. Beurteilt wird dabei nicht nur die Performance, sondern vor allem auch der Umgang mit der Kritik.

Dieses Vorgehen hat einen die Persönlichkeit fördernden Aspekt. Ich habe zahlreiche Gespräche mit Teilnehmern/-innen einige Zeit nach der Werkstatt geführt, die in diesen Tagen entscheidende Impulse für ihr Selbstverständnis im Beruf bekommen haben und sozusagen das kollegiale kritische Hinterfragen ihrer Tätigkeit als wichtigen Bestandteil der berufsbegleitenden Qualifizierung entdeckt haben. Die Angst, etwas falsch zu machen, hat sich nach diesen Rückmeldungen auch verringert. „Fehler“ werden zunehmend als lernfördernd gesehen. Der Mut, Misslingen in Kauf zu nehmen, hat uns ja schließlich – von Fall zu Fall – das Gehen lernen lassen.

Die Zertifizierungswerkstatt ist eine Beurteilungswerkstatt. Damit erfüllt sie auch die Funktion, auf Personen aufmerksam zu werden, die dem Profil eines/einer Erwachsenenbildners/-in nicht entsprechen und die ihr pädagogisches Handeln aus mangelnden sozialen und personalen Kompetenzen nicht angemessen umsetzen.

Der fördernde Nutzen der Zertifizierungswerkstatt führt zur Überlegung, die wba sollte mehr an solchen kompetenzfeststellenden Anteilen ins Curriculum aufnehmen.

Der Wert von Kompetenzfeststellungsverfahren steht für mich außer Zweifel, von der verpflichtenden Aufnahme ins Curriculum würde ich aber abraten. Zur Erklärung muss ich auf die Struktur des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung, das Träger der wba ist, eingehen.

Die österreichweit agierenden Erwachsenenbildungsverbände gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung – bifeb – sind Träger der wba. Als Bildungsanbieter sind sie Konkurrenten. Im Kooperativen System erkennen sie wechselseitig ihre Qualifizierungsmaßnahmen an, anerkennen auch die Qualifizierungsmaßnahmen anderer Bildungseinrichtungen, auch informell erworbene Kompetenzen, be-

rücksichtigen Dienstgeberbestätigungen und vieles mehr. Das alles unter genauen Vorgaben dafür, welche Kompetenz mit welchem Nachweis bestätigt werden kann. Nach diesen Vorgaben entscheidet der unabhängige Akkreditierungsrat über die Anerkennung der Anträge der Erwachsenenbildner/-innen. Das Kooperative System hat bewusst entschieden, dass die wba selbst kein Bildungsanbieter sein darf. Die einzigen exklusiven Elemente sind die Zertifizierungswerkstatt zum Abschluss des Zertifikats und das Kolloquium zum Abschluss des Diploms. Und dazu bedient sich die wba des bifeb – für die Zertifizierungswerkstatt – bzw. der Funktionäre/-innen der Verbände – für das Kolloquium.

Ich würde es sehr begrüßen, wenn Erwachsenenbildungseinrichtungen in Eigenregie weitere Kompetenzfeststellungsverfahren anbieten würden und die Ergebnisse dann wie alle anderen Nachweise auch – nach akkreditierten Qualitätskriterien – bei der wba eingereicht werden. Die wba selbst darf den Charakter einer Anerkennungseinrichtung nicht verlieren.

Reisinger:

Insgesamt erweisen sich die in der Projektphase ausgearbeiteten Kompetenzprofile und damit die von vornherein festgesetzten Zielgruppen in der täglichen Anerkennungsarbeit der wba als passend und handhabbar. Von Anfang an haben wir uns das Ziel gesetzt, möglichst alle beruflichen Gruppen in der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen. Jene, die beraten und managen, ebenso wie Personen, die lehren oder im Bibliothekswesen tätig sind. Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass in der Praxis der Anerkennungsarbeit gerade die Abgrenzung der Bereiche eine Herausforderung darstellt. Öfters etwa beschäftigen wir uns mit der Frage, ob die Beratungspraxis, die jemand anerkannt haben möchte, zur Erwachsenenbildung zu zählen ist. So können etwa Beratungen im Sinne von psychologischer Diagnostik nicht als erwachsenenbildnerische Beratung anerkannt werden. Auch die Abgrenzung zwischen Supportleistungen administrativer Natur und tatsächlicher „Managementtätigkeit“ beschäftigt uns immer wieder.

Alle wba-Studierenden müssen beim wba-Zertifikat, der „Grundstufe“ sozusagen, dieselben grundlegenden Kompetenzen nachweisen, die vier Zielgruppen widerspiegeln: didaktische Kompetenz, Managementkompetenz, Beratungskompetenz, Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement, soziale und personale Kompetenz und – was uns besonders wichtig ist – bildungstheoretische Kompetenz. Letztere können viele Erwachsenenbildner/-innen nicht nachweisen, auch wenn sie bereits jahrelang in diesem Feld tätig sind. Wir Mitarbeiter/-innen in der Geschäftsstelle haben dann die manchmal auch schwierige Aufgabe, den Personen zu vermitteln, warum es wichtig ist, sich auch theoretisch mit Erwachsenenbildung, also zum Beispiel Bildungs- und Lerntheorien auseinanderzusetzen. Im Nachhinein beurteilen die Personen diese theoretische Auseinandersetzung mit Bildung – in zumeist vom Kooperativen System angebotenen dreitägigen Seminaren – sehr positiv und merken, wie lustvoll und hilfreich für die Arbeit dies sein kann.

Bei der „Aufbaustufe“, dem wba-Diplom, ist eine Spezialisierung in einem der vier Bereiche und die vertiefte Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Schwerpunkt gefordert. Zum Beispiel müssen Berater/-innen eine Auseinandersetzung mit theoretisch fundierten Beratungskonzepten und mit beratungskonzeptunabhängigem spezifischem Fachwissen (beraterische Haltungen, Rolle und Aufgaben von Beratern/-innen etc.) nachweisen. Auf dieser Stufe wird der Nachweis von Qualifizierungen – optimalerweise in Form von Lehrgängen – verlangt, die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist auf dieser Stufe nur noch in geringerem Ausmaß möglich. Erwachsenenbildnerische Praxis muss auch auf dieser Stufe nachgewiesen werden, im Gegensatz zum wba-Zertifikat muss sich diese Praxis auf den angestrebten Schwerpunkt beim wba-Diplom beziehen.

Im Vergleich zum wba-Zertifikat wird beim wba-Diplom größerer Wert auf schriftliche Nachweisformen gelegt. So sind Rezensionen zu Fachliteratur und eine schriftliche Arbeit mit einer leitenden Fragestellung aus dem Fachbereich zu verfassen. Bei dieser Arbeit geht es im Besonderen um die Kompetenz, eigenes berufliches Handeln mit Bezug auf etabliertes Fachwissen im Bereich zu reflektieren.

Du hast ja langjährige Erfahrung in der Qualifizierung von Erwachsenenbildnern/-innen. Wie schätzt du das wba-Diplom in Bezug auf die Berufsgruppen und die Professionalisierung des Berufsbilds „Erwachsenenbildner/-in“ ein?

Ocenasek:

Das dem wba-Zertifikat und dem wba-Diplom zugrunde liegende Curriculum definiert den Beruf. Die Basis schafft das Zertifikat. Ein/-e Erwachsenenbildner/-in muss über grundlegende Erfahrung in allem, was für den Beruf bedeutend ist, verfügen. Die Diplome differenzieren den/die Erwachsenenbildner/-in in vier Berufsgruppen. In diesen Berufsgruppen sind vertiefte Kompetenzen gefordert. Interessant ist, dass die meisten langjährig aktiven Erwachsenenbildner/-innen über ausreichend vertiefte Kompetenzen in ihrem beruflichen Feld verfügen, es aber häufig an Basiswissen fehlt. Aus diesem Grund ist für mich das Zertifikat sogar bedeutender für das Berufsbild als die Diplome. Beim Tischler ist es ja auch nicht anders. Es braucht eine solide Basis, zum Beispiel in der Nutzung der Werkzeuge – egal ob diese für Möbel-, Bau- oder Montagetischlerei verwendet wird. Die ersten Lehrjahre sind es, die den Grundstock liefern.

Es ist gerade das Zertifikat, das Lücken schließt. Es gibt ja tatsächlich viele, die Jahrzehnte ohne bewusste Verknüpfung ihrer Kenntnisse mit bildungstheoretischen Grundlagen arbeiteten und dies jetzt nachholen.

Daher ist es für mich auch sehr passend, wenn es viele gibt, die nur das Zertifikat anstreben. Ich denke da vor allem an nebenberuflich und ehrenamtlich Tätige.

Das Diplom zeigt uns Unschärfen in den Berufsgruppen auf. Vor allem im Bereich der Beratung und im Informationsmanagement/Bibliothekswesen, auch im Bereich

des Bildungsmanagements, am wenigsten im Bereich Lehren/Gruppenleitung/Training.

Im Bibliothekswesen ist die geringe Resonanz – es gibt praktisch keine Bibliothekare/-innen in der wba – ein Indiz, diese Berufsgruppe noch einmal zu reflektieren.

Bei der Beratung hast du es bereits angesprochen. Wo ist die Grenze zwischen Beratung und Verkaufsgespräch? Wo ist der Unterschied zwischen reiner Informationsvermittlung und Beratung? Wann geht es nicht mehr um Bildungsberatung bzw. Lernberatung, sondern um therapeutische Leistungen?

Oder beim Bildungsmanagement. Was unterscheidet administrative Tätigkeit vom Management? Was braucht es mehr als die Managementkompetenzen, damit sich jemand mit Fug und Recht Erwachsenenbildner/-in mit Schwerpunkt Bildungsmanagement nennen darf?

Gerade weil vieles – und um es in die richtige Relation zu rücken – an den Rändern noch unklar ist, sind wir gefordert, unser berufliches Profil weiter zu schärfen.

Meine Erwartung ist: Je mehr Profil, desto mehr Professionalität. Und je klarer wir das Profil entwickeln, desto eindeutiger können sich Erwachsenenbildner/-innen auch dem Beruf zuordnen.

Reisinger:

Ja, die wba leistet einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung, bei der Entwicklung eines Berufsbilds und damit längerfristig zur Aufwertung und Sichtbarmachung der Branche. Erwachsenenbildner/-innen haben mitunter wenig Gefühl von Zugehörigkeit zur „Branche Erwachsenenbildung“. Unter den Erwachsenenbildnern/-innen in der wba sind unterschiedlichste Gruppen zu finden, von schon lange Zeit in klassischen Erwachsenenbildungseinrichtungen Tätigen bis zu freiberuflichen Beratern/-innen und AMS-Kursleitern/-innen, das Spektrum ist groß...

Besonders bei den Pionieren/-innen in der wba, also jenen Personen, die zu Beginn der wba Anfang 2007 ein wba-Zertifikat bzw. wba-Diplom anstrebten, war eine große Freude spürbar, dass es nun auch für ihre Tätigkeit ein Berufsbild und eine standardisierte Qualifizierung gibt. Die zumeist hoch qualifizierten Erwachsenenbildner/-innen schickten ihre Unterlagen voll Stolz an die wba und wiesen zumeist auch bereits einen Großteil der geforderten Kompetenzen nach.

Diese Gruppe ist nach wie vor stark vertreten. Dazu zählen zum Beispiel Lehrende in der klassischen Erwachsenenbildung – etwa in Volkshochschulen –, aber auch hochqualifizierte Bildungsmanager/-innen bzw. Leitungspersonen von Erwachsenenbildungseinrichtungen oder Personen der betrieblichen Weiterbildung. Diese Gruppe strebt die Zertifizierung weniger mit dem Hintergedanken der Qualifizierung an – für sie steht der Gedanke der Identifikation im Vordergrund.

Die Zielgruppe der wba ist im Laufe der Zeit vielfältiger geworden. Dazugekommen sind jene Personen, die bisher über keine abgeschlossene Ausbildung verfügen und für die ein wba-Zertifikat einen berufsbezogenen, anerkannten Abschluss darstellt.

Nicht unerheblich sind auch Personen mit Migrationshintergrund, die Aus- und Weiterbildung aus ihrer Heimat nachweisen können und diese beim wba-Zertifikat bzw. wba-Diplom einreichen können.

Eine besondere Herausforderung für die Betreuung und Beratung an der wba stellt die Gruppe dar, die ein wba-Zertifikat aus einem beruflichen Druck heraus anstrebt und nicht immer ganz freiwillig den Weg durch die wba durchläuft. Dabei handelt es sich zum Beispiel um Personen, die in Projekten tätig sind, die vom österreichischen Arbeitsmarktservice gefördert werden. Hier wird ein wba-Zertifikat in Verbindung mit Praxis als Berufsqualifikation und damit mögliche Voraussetzung für diese Tätigkeit anerkannt. Diese Personengruppe ist manchmal betreuungsintensiver, da die Motivation oftmals nicht sehr stark gegeben ist. Besonders nach dem Besuch der Zertifizierungswerkstatt sind aber auch viele dieser Personen von der Qualität des Abschlusses überzeugt. Das Kennenlernen der unterschiedlichen beruflichen Gruppen und Kulturen in der Erwachsenenbildung und das qualifizierte Feedback seitens der Leitung und anderer Teilnehmer/-innen wird vielfach als positiv und bestärkend erlebt.

In jedem Fall ist uns in der Geschäftsstelle der wba die professionelle und serviceorientierte Begleitung und Beratung ein großes Anliegen. Das wird von den Studierenden und Absolventen/-innen in ihren Feedbacks auch stets betont und honoriert. Auch wenn Serviceorientierung und Freundlichkeit eine Selbstverständlichkeit sein sollten, ist es das anscheinend nicht immer – zumindest kommt das in den Rückmeldungen zum Ausdruck.

Bereits zu Beginn unserer Tätigkeit wurde sichtbar, dass die Beratung und Begleitung für die wba-Studierenden Motivationsfaktor ist, um am Zertifizierungsprozess dranzubleiben. Nachdem seitens der wba keine Vorgaben bestehen, in welchem Zeitraum man die fehlenden Kompetenzen erwirbt, die Zertifizierungswerkstatt durchläuft und somit das wba-Zertifikat beziehungsweise wba-Diplom erwirbt, besteht die Gefahr, dass der anfängliche Enthusiasmus im täglichen Spannungsfeld zwischen beruflichen Ansprüchen und Privatleben nachlässt und die Zertifizierung aufgeschoben oder auch nicht abgeschlossen wird.

Die ursprüngliche Idee aus der Konzeptphase, die Beratung großteils an externe Berater/-innen in den Bundesländern auszulagern, hat sich bald als nicht handhabbar erwiesen. Die Erwachsenenbildner/-innen in der wba brauchen kontinuierliche Beratung durch eine vertraute Person, die vom Anfang bis zum Ende des Zertifizierungsprozesses für Fragen und Anliegen zur Verfügung steht und auch im Anerkennungsprozess ausreichend involviert ist, um gute Einschätzungen über die Anrechenbarkeit von Nachweisen treffen zu können.

Gleich in den ersten Monaten nach Start der wba wurde dieses Konzept geändert – beschlossen wurde die Änderung vom Lenkungsgremium, dem Steuerungsgremium der wba, das die inhaltlichen und pädagogischen Entscheidungen trifft.

Ocenasek:

Konzeptänderung ist vielleicht etwas viel gesagt. Ich sehe nicht, dass wir uns in dem Punkt geirrt hätten. Beratung war uns immer wichtig. Das Ausmaß des Beratungsbedarfs haben wir sicher unterschätzt.

Ich schätze es als eine der großen Errungenschaften ein, dass genau auf die Funktionen geachtet wird. Im Organisationsaufbau des Kooperativen Systems werden demokratische und partnerschaftliche Prinzipien verwirklicht.

Kooperativ bedeutet, dass die Erwachsenenbildungseinrichtungen miteinander und gemeinsam mit der öffentlichen Hand die strategische Ausrichtung entscheiden. Es heißt ja Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. Dazu wurden zwei Gremien eingerichtet. Das Kuratorium und das Lenkungsgremium. Das Lenkungsgremium steht dabei für die konzeptive Steuerung, es entscheidet Anpassungen innerhalb eines gewissen Rahmens, es diskutiert die strategische Ausrichtung und schlägt gegebenenfalls gravierende Änderungen dem Kuratorium vor. Das Kuratorium ist verantwortlich für die gesamte Ausrichtung. Es entscheidet die Strukturen, die Aufnahme von Mitgliedern und vertritt die wba nach außen. So wird das Prinzip der Gewaltentrennung umgesetzt.

Und von diesen Gremien inhaltlich bewusst unabhängig arbeitet der Akkreditierungsrat. Er ist das einzige Gremium, das über Anerkennung von Kompetenzen entscheidet.

Es entscheiden nicht die Erwachsenenbildungseinrichtungen selbst, wem welche Kompetenzen anerkannt werden, sondern diese unabhängigen Experten/-innen – nach dem Prinzip der Unabhängigkeit, der Unparteilichkeit, der Objektivität.

Die Geschäftsstelle der wba ist für alle Gremien die vorbereitende operative Einheit, ohne selbst entscheidungsbefugt zu sein.

Von allen Beteiligten fordert diese Konstruktion einen sehr bewussten Umgang mit der eigenen Rolle und Funktion. Aber eben dieser bewusste Umgang ist meines Erachtens eines der Qualitätskriterien der Weiterbildungsakademie.

Diese Rollenklarheit soll auch für die Erwachsenenbildner/-innen sichtbar werden. Gerade bei der Beratung ist dies von zentraler Bedeutung. Die unterscheidet sich deutlich von der Bildungsberatung in Bildungseinrichtungen, nachdem die wba eben kein Bildungsanbieter ist. Sie berät anbieterunabhängig und hat zu allen Anbietern eine Äquidistanz einzuhalten. Aber von den damit verbundenen praktischen Herausforderungen kannst du sicher mehr berichten.

Reisinger:

Du sagst es: Wir sind bei der Beratung unserer Studierenden mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert. Wir haben teilweise sehr persönlichen Kontakt zu den Stu-

dierenden, müssen aber möglichst objektiv agieren und klarstellen, dass die Entscheidungen nicht von uns getroffen werden.

Vielleicht stelle ich hier kurz vor, wie die Beratung durch den Zertifizierungsprozess normalerweise abläuft.

Für alle gibt es im Vorfeld die Möglichkeit einer kostenlosen persönlichen oder telefonischen Erstberatung, die auch von vielen Erwachsenenbildnern/-innen in Anspruch genommen wird, egal ob sie sich danach bei der wba einschreiben oder nicht. Nach dem Einreichen des Portfolios (d. h. der Einsendung sämtlicher Bildungsnachweise) findet ein erster Kontakt der wba-Studierenden mit der zukünftigen wba-Betreuerin statt. Erste Fragen zu den eingereichten Nachweisen werden geklärt und die Vorgehensweise wird dargelegt. Jedes Portfolio wird anschließend dem fünfmal jährlich tagenden Akkreditierungsrat vorgelegt, der die Entscheidung über Anerkennung oder Ablehnung einzelner Kompetenznachweise fällt.

Anschließend bekommen die Studierenden ihre persönliche Standortbestimmung zugesandt, die sie über angerechnete und fehlende Kompetenzen informiert. Nicht selten kommt es dabei zu neuem Klärungsbedarf – je nach Entscheidung des Akkreditierungsrates.

Für die Studierenden ist es während des gesamten Zertifizierungsprozesses möglich, Nachreichungen einzubringen – als wba-Beraterin unterstützen wir die Studierenden dabei, wie einzelne, fehlende Kompetenzen nachgewiesen werden können. Speziell im Bereich der informell erworbenen Kompetenzen – also solcher Kompetenzen, die meist während des Arbeitens „nebenbei“ erworben wurden – erarbeitet die wba-Beraterin mit dem/der wba-Studierenden Möglichkeiten, wie diese nachvollziehbar und den Vorgaben des Akkreditierungsrats entsprechend vorgelegt werden können.

Die Begleitung durch die Geschäftsstelle der wba ist demnach ein mehrphasiger Kommunikationsprozess, der den Einreichphasen der Nachweise entspricht. Die Studierenden schätzen diese Möglichkeit und heben in den Feedbacks stets hervor, wie wichtig und hilfreich diese Unterstützung und Begleitung durch den Zertifizierungsprozess für sie war. Die Beratung ist zweifellos eine Stärke der Geschäftsstelle der wba; die große Bedeutung und das Ausmaß der Beratung ist uns aber erst in der ersten Umsetzungsphase bewusst geworden.

Der aktuellen Statistik nach beträgt der durchschnittliche Zeitaufwand von der Standortbestimmung bis zum wba-Zertifikat etwas mehr als sieben Monate. Vom wba-Zertifikat bis zum wba-Diplom ist mit weiteren sieben Monaten zu rechnen. Das zeigt, dass der Weg durch die wba in einer angemessenen Zeit machbar ist – einen wesentlichen Beitrag dazu liefern sicherlich auch die Beratungsleistungen der wba-Mitarbeiter/-innen.

Beim Akkreditierungsrat und auch bei den anderen Gremien der wba zeigt sich, dass die Strukturen des Kooperativen Systems wohldurchdacht und tragfähig sind. Die mittlerweile vierjährige Erfahrung lässt darauf schließen, dass uns noch viele Aufgaben und Herausforderungen bevorstehen. Was, denkst du, wird die Zukunft bringen?

Ocenasek:

Zuerst will ich betonen:

Mit der Weiterbildungsakademie ist der österreichischen Erwachsenenbildung etwas ganz Besonderes gelungen:

- ein Impuls zur Etablierung des Berufs Erwachsenenbildner/in wurde gesetzt
- dem Beruf wird dadurch Profil gegeben
- mit den Gremien des Kooperativen Systems wurde die Struktur für das Anerkennungssystem der wba aufgebaut
- die Erwachsenenbildung hat ihre Kooperationsfähigkeit gestärkt

Generell birgt das Setzen von Standards auch Risiken. Der Schein (das Zertifikat, das Diplom) ist nur ein Abbild der tatsächlichen Kompetenz. Kann dieses Abbild die Realität gut widerspiegeln? Diese Frage muss ein ständiges Thema bleiben. Daran knüpfen sich viele Fragen wie: Woran erkennt ein Anerkennungssystem die Qualität hinter den verschiedenen Nachweisen? Welche Nachweise dürfen vielleicht mangels Qualität nicht mehr anerkannt werden? Reicht der Teil an Kompetenzfeststellungsverfahren, der zurzeit in der wba vorgesehen ist, und wie kann die Qualität dieser Verfahren laufend verbessert werden? Wie bleibt das Anerkennungssystem anpassungsfähig, ohne die Zuverlässigkeit zu verlieren?

Es gilt auch zu verhindern, dass sich das wba-Zertifikat in Richtung Berufsberechtigung entwickelt. Dass – wie das Verfassungsrecht festlegt – der „Privatunterricht“ frei ist, hat Sinn. Es ist wertvoll, dass Experten/-innen verschiedenster Branchen auch ohne Lehrberechtigung ihr Wissen weitergeben.

Und auch die Entwicklung des Berufsbilds ist noch lange nicht abgeschlossen. Eine Reihe von Fragen wird uns weiterhin beschäftigen, wie zum Beispiel:

Wer genau ist ein Erwachsenenbildner/eine Erwachsenenbildnerin? Schon die Unterscheidung der vier „Berufsgruppen“ Bildungsmanagement, Beratung, Lehren/Gruppenleitung/Training, Informationsmanagement und Bibliothekswesen bringt fließende Übergänge mit sich.

Ab wann wird Management im Bildungsbereich tatsächlich zur erwachsenenbildnerischen Tätigkeit und ist nicht reines Veranstaltungsmanagement und Verwaltung? Oder wo wird in der gesamten Beratungslandschaft die Bildungsberatung gut verortet – in einer Form, in der die verschiedenen Beratungsberufe sich in ihren Leistungen gut ergänzen können?

Oder auch: Wie wird sinnvoll der Unterschied zwischen Bildungswissenschaftlern/-innen und Erwachsenenbildnern/-innen markiert?

Trotz aller offenen Fragen: Die wba hat sich vom Projekt zu einer nicht mehr wegzudenkenden Institution entwickelt. Die breite Kooperationsbasis ist mit ein Erfolgsfaktor für dieses europaweit beispielhafte System der Anerkennung und Zertifizierung.

Qualifizierung des Weiterbildungspersonals: Ergebnisse aus dem begleitenden Evaluationsprozess der Weiterbildungsakademie Österreich

ANITA BRÜNNER/ELKE GRUBER/SUSANNE HUSS

Einleitung

Ziel des folgenden Beitrages ist es, einen Einblick in die Entwicklung des Kompetenzanerkennungsmodells der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) zu geben. Dies erfolgt anhand der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der wba, die Kernstück des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (bifeb) ist. Im ersten Teil des Beitrags wird das Modell der Kompetenzanerkennung näher beschrieben, bevor auf die allgemeine Struktur der wba eingegangen wird. Im zweiten Teil wird die erste Phase der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation (2007 bis 2009) thematisiert. Hier werden Konzept und Ziele sowie die Hauptergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation dargestellt. Anschließend daran wird im dritten Teil die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation (2010 bis 2013) beschrieben. In diesem Teil werden nicht nur das Konzept, sondern auch erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung 2011 (Stichwort: Landschaft der Erwachsenenbildung) dargestellt. Der Beitrag schließt mit einer allgemeinen Zusammenfassung und einem kurzen Ausblick.

Die Weiterbildungsakademie Österreich

Die Weiterbildungsakademie Österreich (kurz: wba) stellt ein sehr komplexes Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren im Bereich der österreichischen Erwachsenenbildung dar. Zum besseren Verständnis werden in diesem Abschnitt die Weiterbildungsakademie Österreich mit der zugrunde liegenden Steuerungsstruktur sowie

das Kompetenzanerkennungsverfahren kurz beschrieben. Den Abschluss des Kapitels bildet ein Überblick über die Studierenden in der wba.

Die Steuerungsstruktur der wba

Die wba wurde in einem esf-Projekt unter federführender Beteiligung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und unter Beteiligung der KEBÖ-Verbände, des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen inhaltlich und strukturell entwickelt. Nach dieser Projektphase wurde die wba als Kernstück des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung implementiert. Das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung ist eine Gemeinschaftsinitiative mit dem Ziel der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Erwachsenenbildung in Österreich (vgl. wba o.J.a, o.S.).

Das Kooperative System bildet den Rahmen für die unterschiedlichen Geschäftsfelder, die gemeinsam weiterentwickelt werden. Zu diesen Geschäftsfeldern zählen die wba, Grundlagen der Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement (vgl. wba o.J.a, o.S.).

Die folgende Grafik macht die Struktur des Kooperativen Systems sichtbar:

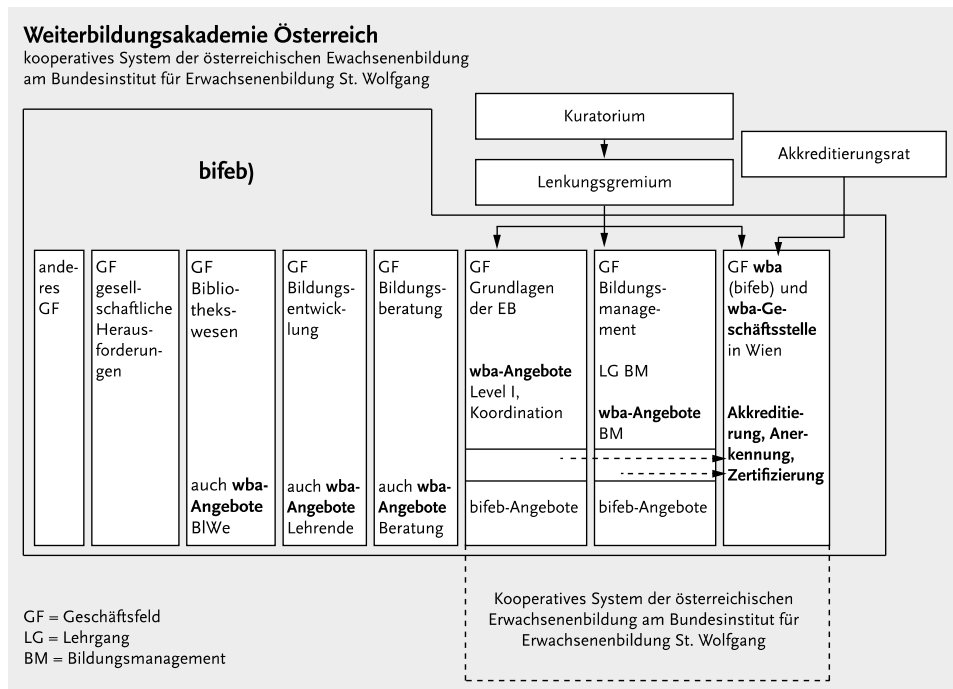


Abb. 1: Übersicht Kooperatives System

Quelle: Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang 2009: 2

Die Agenden des Kooperativen Systems werden von den Gremien „Kuratorium“, „Lenkungsgrremium“ und „Akkreditierungsrat“ wahrgenommen. Das Aufgabenfeld des *Kuratoriums*, das sich aus jeweils einem/einer Delegierten (mit Stimmrecht) der Kooperationspartner und einem/einer Vertreter/-in (ohne Stimmrecht) des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zusammensetzt, umfasst folgende Bereiche:

- „die inhaltliche Verantwortung für das ‚kooperative System‘ der Erwachsenenbildung
- die Entscheidung über Aufnahme und Ausschluss von Partnern des ‚kooperativen Systems‘
- die Bestellung des/der Kuratoriumsvorsitzenden und seiner/ihrer Stellvertretung
- die Bestätigung der Mitglieder des Lenkungsgrremiums
- die Entgegennahme der inhaltlichen und finanziellen Berichte des Lenkungsgrremiums
- die Beschlussfassung über die Richtlinien für die Zusammenarbeit des ‚kooperativen Systems‘
- die Erstellung von Empfehlungen an das Lenkungsgrremium
- die Festlegung der Höhe von Mitgliedsbeiträgen“ (Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang 2009: 4)

Das *Lenkungsgrremium*, das eine pädagogische Verantwortung innehat (Lenkung der inhaltlichen und organisatorischen Umsetzung sowie der Personal-, Finanz- und Marketingaufgaben) besteht für die Dauer der Funktionsperiode aus jeweils einem von jedem Kooperationspartner entsandten Mitglied (mit Stimmrecht). Zudem können in das Lenkungsgrremium zusätzlich Experten/-innen einberufen werden. Das Aufgabenfeld des Lenkungsgrremiums umfasst folgende Bereiche:

- „die Behandlung der Empfehlungen des Kuratoriums
- die inhaltliche Gestaltung und Entscheidung über die laufende Tätigkeit der Geschäftsfelder des ‚kooperativen Systems‘; finanzielle Entscheidungen liegen allein beim bifeb
- die Mitwirkung an Personalangelegenheiten der Geschäftsfelder des ‚kooperativen Systems‘
- die Beschlussfassung über die Mitglieder des Akkreditierungsrats
- die Berichte an das Kuratorium
- die fachliche Unterstützung des bifeb bei strittigen Anliegen
- das Wahrnehmen von nationalen und internationalen Kontakten und Kooperationen
- die Evaluation und Weiterentwicklung des ‚kooperativen Systems‘
- die Entscheidung bei Einsprüchen“ (Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang 2009: 5)

Der *Akkreditierungsrat* setzt sich aus drei bis fünf unabhängigen Experten/-innen mit Schnittstellen zur Erwachsenenbildung, Wirtschaft, Schule, Universität und Fach-/

Hochschulen zusammen. Bei Bedarf hat das bifeb auf Vorschlag des Akkreditierungsrats externe Experten/-innen beizuziehen bzw. Gutachten einzuholen. Der Akkreditierungsrat hat folgende Aufgaben inne:

- „die Bestellung des/der Vorsitzenden des Akkreditierungsrats und seiner/ihrer zwei Stellvertreter/-innen
- die Begutachtung aller Anerkennungsanträge (der Studierenden) und Akkreditierungsanträge (der Anbieter) sowie die Freigabe aller geprüften und genehmigten Anträge zur Unterschrift durch das bifeb
- Der Akkreditierungsrat beschäftigt sich mit Qualitätsfragen und Monitoring“ (Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang 2009: 6)

Modell des Kompetenzanerkennungsverfahrens

Die wba vergibt einen zweistufigen Abschluss an Erwachsenenbildner/-innen, einerseits das Zertifikat und darauf aufbauend die Diplome mit den Schwerpunkten Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Beratung sowie Bibliothekswesen und Informationsmanagement. Das Kompetenzanerkennungsverfahren ermöglicht es auf vielfältige Weise, erworbene Kompetenzen zu einem anerkannten Abschluss zu bündeln. Dabei werden die Nachweise für die erworbenen Kompetenzen eingereicht und anhand eines Curriculums bewertet. Ausstehende Kompetenzen können entweder durch Kursbesuche oder andere Nachweise abgedeckt werden (vgl. wba o.J.b, o.S.; wba o.J.c, o.S.). Die folgende Grafik zeigt das Modell der wba im Überblick:

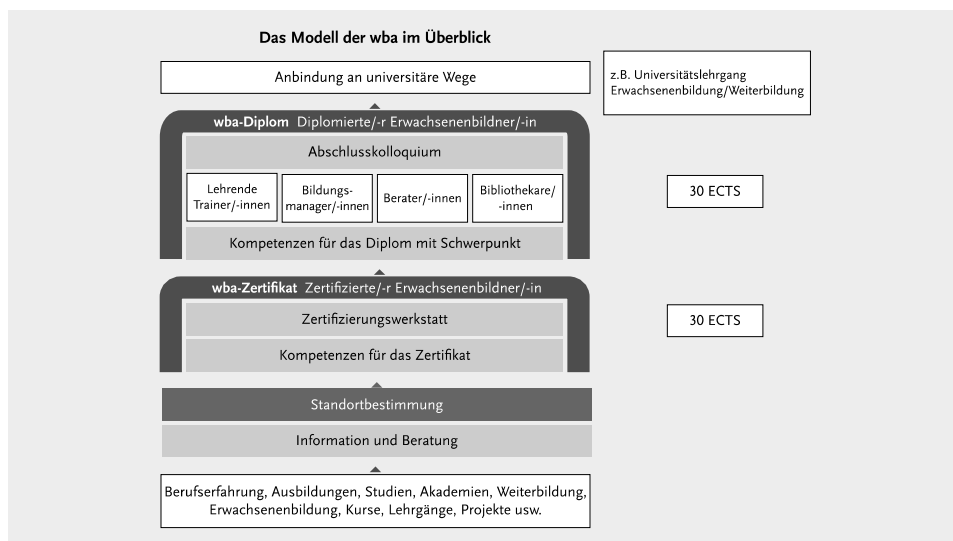


Abb. 2: Das Modell der wba im Überblick

Quelle: wba o.J.c, o.S., eigene Ergänzung

Zugangsvoraussetzung zum wba-Zertifikat ist eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein über das Pflichtschulniveau hinausgehender Schulabschluss (AHS, BHS, BMS) sowie erwachsenenbildnerische Praxis. Bis zum Abschluss des wba-Zertifikats müssen mindestens 300 Stunden¹ erwachsenenbildungsrelevante Tätigkeiten² in überwiegend institutioneller Form erbracht werden (vgl. wba o.J.d. o.S.).

Nach Anmeldung bei der wba folgt die sogenannte Standortbestimmung, hier befüllen die Studierenden das Online-Portfolio mit ihren Kompetenznachweisen.³ Anschließend bewerten die Mitarbeiterinnen der wba die eingebrachten Nachweise und geben eine Rückmeldung, ob alle im Curriculum geforderten Kompetenzen erfüllt werden oder ob noch Inhalte ergänzt werden müssen. Die fehlenden Kompetenzen können entweder über Kurse oder andere Kompetenznachweise erbracht werden. Das Curriculum für das wba-Zertifikat umfasst dabei Basiskompetenzen, die die Breite des Tätigkeitsfeldes der Erwachsenenbildung aufzeigen:

- Bildungstheoretische Kompetenz
- Didaktische Kompetenz
- Managementkompetenz
- Beratungskompetenz
- Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement

1 „Die Berechnung der Praxis erfolgt unterschiedlich und hängt vom jeweiligen Kontext der erwachsenenbildungsrelevanten Tätigkeit ab:

- Wenn der Praxisnachweis aus dem Bereich ‚Lehren/Gruppenleitung/Training‘ kommt, wird jede abgehaltene Unterrichtsstunde doppelt gerechnet, da davon ausgegangen werden kann, dass dafür mindestens eine Stunde Vor- und Nachbereitung eingesetzt wird.
- Wenn der Praxisnachweis aus dem Bereich Beratung kommt, wird jede abgehaltene Beratungsstunde mal 1,5 gerechnet, da davon ausgegangen werden kann, dass mindestens eine halbe Stunde für Vor- und Nachbereitung in Form von Dokumentation, Recherche etc. eingesetzt wird.
- Bildungsmanager/-innen und Bibliothekare/-innen wird ihre Praxis 1:1 angerechnet.“ (wba o.J.d. o.S.)

2 Dabei werden als erwachsenenbildnerische Praxis Tätigkeiten anerkannt, die lehrende, trainierende, Gruppen leitende, berufspädagogische und beratende Tätigkeiten und Tätigkeiten im Bildungsmanagement oder im Bibliothekswesen umfassen, die unmittelbar die Bildungsarbeit betreffen. Die Tätigkeit erfolgt dabei entweder im Rahmen von Erwachsenenbildungseinrichtungen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich oder in Einrichtungen oder Abteilungen, deren Aufgaben eindeutig erwachsenenbildnerische Ziele verfolgen, oder in Betrieben bzw. öffentlichen Einrichtungen, die aktiv in der Weiterbildung engagiert sind. Dabei sind die Organisationen institutionell verankert und achten sowohl ethische als auch demokratische Grundrechte. Die Bildungsangebote müssen sich überwiegend an Erwachsene richten und außerhalb des Pflichtschulwesens und der Erstausbildung angesiedelt sein. Ausgeschlossen sind dabei Angebote und Dienstleistungen, die Esoterik vermitteln oder medizinische, psychologische und psychotherapeutische Interventionen und/oder Diagnosegespräche einschließen, sowie die Durchführung von Aktivitäten/Angeboten für die Kunden/-innen- und Mitgliederwerbung (vgl. wba o.J.e. o.S.).

3 Die wba ermöglicht unterschiedliche Kompetenznachweise, es können sowohl formale, non-formale und informell erworbene Kompetenzen zur Anerkennung eingereicht werden. Dabei sind folgende Nachweismöglichkeiten gegeben: Paper, eigene Veröffentlichungen, Auslandsaufenthalte, Kompetenzbestätigungen durch Dienst- bzw. Auftraggeber, Durchführung von Projekten, angeleitete Aufarbeitung und Verschriftlichung informell erworbener Kompetenzen (Kompetenz-Portfolio des Rings Österreichischer Bildungswerke, Zertifikat des Kompetenzerkennungszentrums der Volkshochschule Linz, Kompetenzbilanz des Zukunftszentrums Tirol, Kompetenz-Check des Berufsförderungsinstituts, Kompetenzprofil der Kompetenzberatung Kärnten), Besuch von geschlossenen Lehrgangsgruppen, Supervision/Coaching, abgelegte Prüfungen, andere Nachweisformen können durch den Akkreditierungsrat geprüft und genehmigt werden. Die unterschiedlichen Nachweisformen sind jedoch auf bestimmte Kompetenzen eingeschränkt, wie beispielsweise personale oder soziale Kompetenz.

- Soziale Kompetenz
- Personale Kompetenz
- Allgemeine Wahlmodule (vgl. wba o.J.f, o.S.; wba o.J.g, o.S.)

Sind alle im Curriculum angeführten Kompetenzen nachgewiesen, muss als Abschluss die Zertifizierungswerkstatt absolviert werden. Die Zertifizierungswerkstatt ist ein dreitägiges Assessment (inklusive eines Multiple-Choice-Tests), in dem die Studierenden ihre erwachsenenpädagogischen Kompetenzen nachweisen müssen. Ziel der Zertifizierungswerkstatt ist eine Erweiterung des Selbstbildes der Studierenden sowie eine Schärfung der Identifikation mit der Rolle der Erwachsenenbildnerin/des Erwachsenenbildners (vgl. wba o.J.p, o.S.).

Nach Abschluss des Zertifikats besteht die Möglichkeit, ein wba-Diplom in einem oder mehreren der vier oben genannten Schwerpunkte zu erlangen. Auch im wba-Diplom gilt, dass bis zum Abschluss eine verpflichtende erwachsenenbildungsrelevante Praxis absolviert werden muss. Das Ausmaß beträgt mindestens vier Jahre im Umfang von 400 Stunden im Bereich des gewählten Schwerpunktes (vgl. wba o.J.d, o.S.).

Für den Abschluss des wba-Diploms muss eine Praxis- oder Projektarbeit verfasst werden; sie dient dem Nachweis der reflexiven Kompetenz in Bezug auf den gewählten Schwerpunkt. Im Abschlusskolloquium wird die Arbeit vor einer Kommission präsentiert. In einem fachlichen Austausch wird dabei die eigene Tätigkeit in Zusammenhang mit erwachsenenbildungsrelevanten Fragestellungen diskutiert (vgl. wba o.J.m, o.S.; wba o.J.n, o.S.).

Entwicklung der wba

Seit der Einführung der wba im Jahr 2007 lassen sich unterschiedliche Entwicklungen, nicht nur in Bezug auf die Teilnehmenden, sondern auch im Kontext der akkreditierten Angebote und der durchgeführten Standortbestimmungen erkennen. Beispielsweise gibt die folgende Abb. 3 einen Überblick über die Entwicklung der Teilnehmer/-innen-Zahlen sowie der Abschlüsse auf den beiden Niveaus Zertifikat und Diplom.

Bereits im Jahr 2007 stieg bis Jahresende die Anzahl der Anmeldungen kontinuierlich, dieser Trend setzte sich in den folgenden Jahren weiter fort. Bis 18.04.2012 waren in der wba 559 Personen registriert. Die zu Beginn der Implementierung der wba gesetzten Kennzahlen wurden bei Weitem erreicht. Diese Entwicklung lässt sich einerseits durch die Förderschiene zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) und andererseits durch veränderte Anforderungen an Trainer/-innen durch den Arbeitsmarktservice (AMS) erklären (vgl. Huss 2009a, S. 54; wba-Statistik 2012, o.S.). Mit dem Stichtag 18.04.2012 hat die wba 464 Zertifikate und 106 Diplome vergeben (vgl. wba-Statistik 2012, o.S.). Die Verteilung auf die vier Schwerpunkte, die im Diplom gewählt werden können, lässt sich der folgenden Abb. 4 entnehmen:

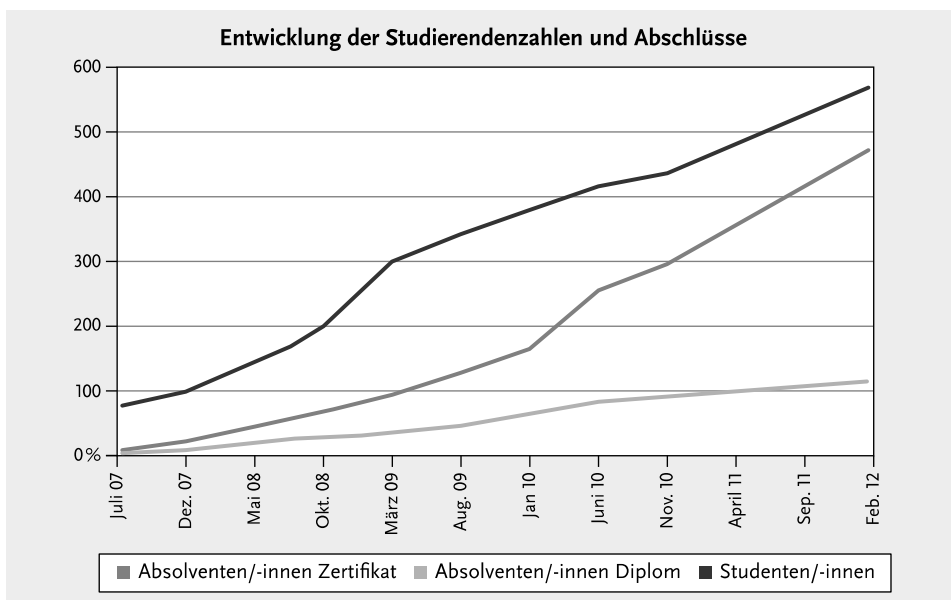


Abb. 3: Entwicklung der Studierendenzahlen und Abschlüsse

Quelle: Auswertung der wba-Statistiken

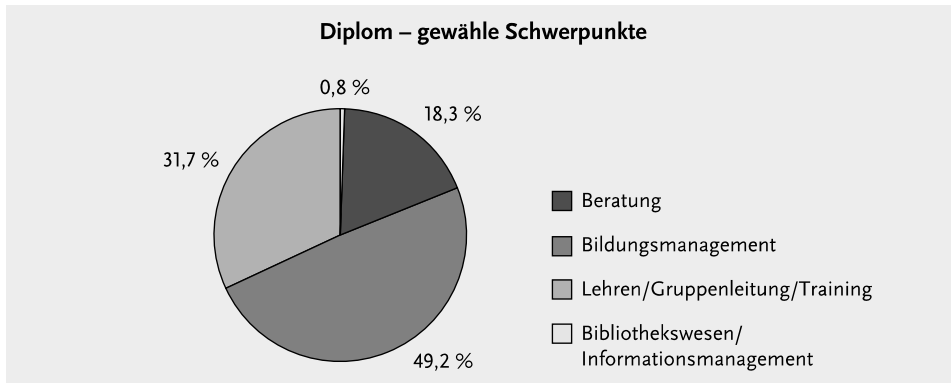


Abb. 4: Gewählte Schwerpunkte der bisher vergebenen Diplome

Quelle: wba-Statistik 2012: o.S.

Hinsichtlich der Verteilung nach Geschlecht lässt sich folgendes Bild festhalten:

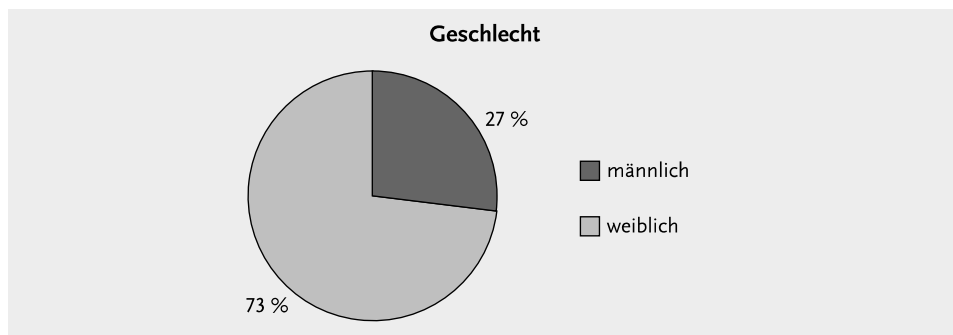


Abb. 5: Verteilung nach Geschlecht

Quelle: wba-Statistik 2012: o.S.

Die Teilnehmenden der wba sind zu einem Großteil weiblich. Verfolgt man die Entwicklung seit 2007, so lässt sich festhalten, dass der Anteil der Frauen von 67 % auf 73 % im Jahr 2012 gestiegen ist (vgl. Huss 2008, S. 25; wba-Statistik 2012, o.S.)

Hinsichtlich des Alters zeigt sich folgende Altersstruktur der Teilnehmenden:

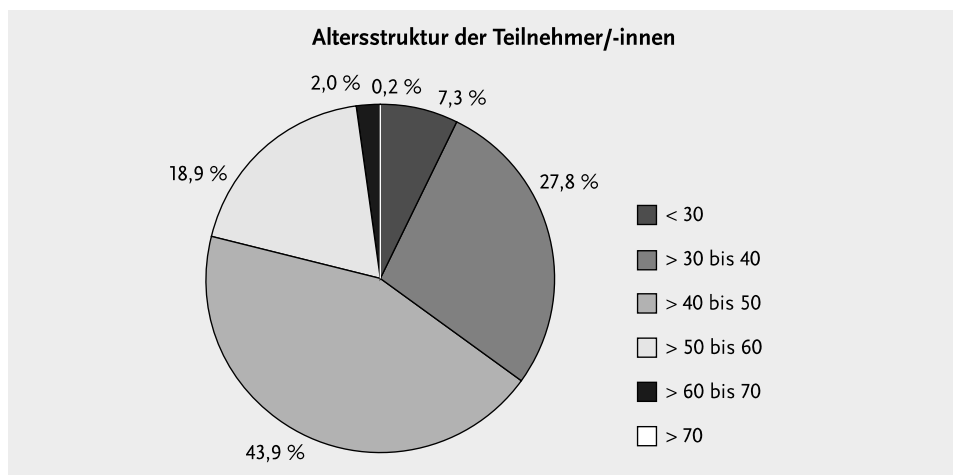


Abb. 6: Altersstruktur der Teilnehmenden

Quelle: wba-Statistik 2012: o.S.

Der größte Teil (43,9 %) der Teilnehmenden ist der Altersgruppe > 40 bis 50 Jahre zuzuordnen, gefolgt von der Altersgruppe > 30 bis 40 Jahre mit 27,8 % und > 50 bis 60 Jahre mit 18,9 %. Vergleicht man die aktuellen Daten mit jenen aus dem Jahr 2007, so lässt sich festhalten, dass es hinsichtlich der Altersstruktur nur geringe Veränderungen in der Verteilung nach Altersgruppen gegeben hat (vgl. Huss 2008, S. 26; wba-Statistik 2012, o.S.).

Neben der Zertifizierung und Anerkennung von Kompetenzen bietet die wba den Erwachsenenbildungseinrichtungen die Möglichkeit, Veranstaltungen, die ins Curriculum der wba passen, zu akkreditieren. Dazu muss die Bildungseinrichtung mit der wba einen Qualitätssicherungsvertrag schließen. Ist der Vertrag geschlossen, können Bildungsangebote zur Akkreditierung eingereicht werden, die von der wba geprüft und den Kompetenzen in den Curricula zugeordnet und mit ECTS⁴ bewertet werden. Die akkreditierten Angebote werden auf der Homepage der wba veröffentlicht (vgl. wba o.J.o, o.S.). Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Entwicklung der akkreditierten Angebote:

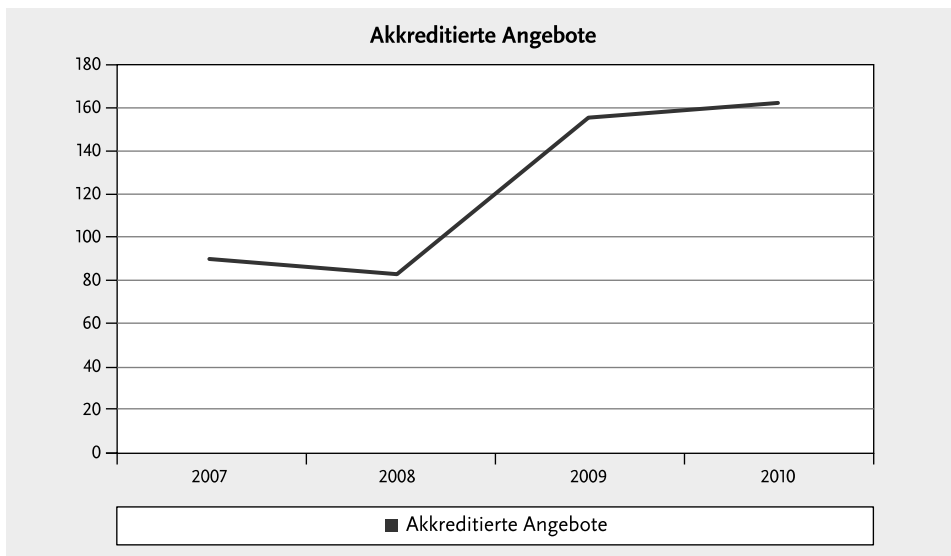


Abb. 7: Entwicklung von der wba akkreditierter Angebote

Quelle: Auswertung der Protokolle des Akkreditierungsrates

Die Grafik zeigt, dass bereits bei der Implementierung der wba Angebote zur Akkreditierung eingereicht wurden. Ab Mitte 2008 lässt sich dann eine kontinuierliche Zunahme der eingereichten Angebote beobachten. Zwischen 2008 und 2010 haben sich die Angebote mehr als verdoppelt (vgl. Huss 2009b, S. 73 f.; Brünner 2011, S. 8).

4 ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System.

Im Hinblick auf die Standortbestimmungen lässt sich festhalten, dass seit Einführung der wba die Zahl kontinuierlich zunimmt. Folgende Grafik gibt einen Überblick über die Entwicklung in den Jahren 2007 bis 2010:

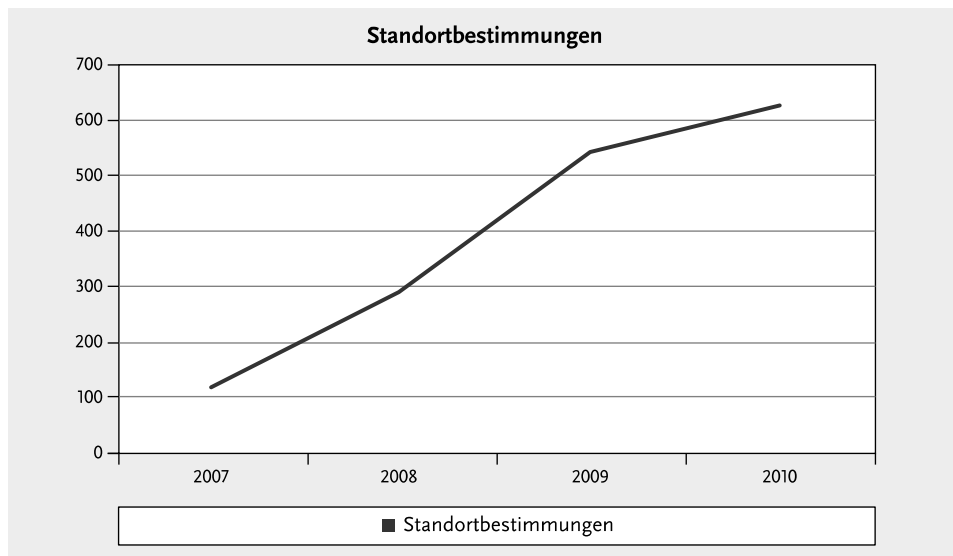


Abb. 8: Entwicklung der Begutachtung der Standortbestimmungen

Quelle: Auswertung der Protokolle des Akkreditierungsrates

Diese Grafik zeigt die Bedeutungszunahme der wba deutlich auf, die bearbeiteten Standortbestimmungen nehmen kontinuierlich zu (vgl. Huss 2009a, S. 54; Huss 2009b, S. 72; Brünner 2011, S. 8).

Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation – 2007 bis 2009

Ziel der Evaluation in der ersten Phase (2007–2009) war es, die Implementierung des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, dessen Kern die Weiterbildungsakademie Österreich ist, zu begleiten. Die Schwerpunkte der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation ergaben sich aus den Zielen des Kooperativen Systems und der wba. Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation diente der Prozessoptimierung und Qualitätssicherung bei der Implementierung der wba sowie deren weiterer Qualitätsentwicklung (vgl. Huss/Kölbl o.J., S. 8).

Konzept und Durchführung

Die Evaluation und wissenschaftliche Begleitung des Kooperativen Systems zielte auf die Prozessberatung und Prozesssteuerung bei der Implementierung der wba. Durch

die regelmäßige Rückmeldung der Zwischenergebnisse sollte eine kontinuierliche Verbesserung des Implementierungsprozesses erreicht werden. Insgesamt wurden folgende drei Evaluationsgegenstände identifiziert:

1. **Zielgruppe:** Die vier Zielgruppen der wba (Lehrende, Bildungsmanager/-innen, Berater/-innen und Bibliothekare/Bibliothekarinnen) standen im Mittelpunkt des ersten Evaluationsgegenstandes. Einerseits wurde erhoben, ob die Zielgruppen wie geplant erreicht wurden. Andererseits standen die Erwartungen und Motive für die Teilnahme am Kompetenzanerkennungsverfahren im Fokus.
2. **Weiterbildungsangebot:** Das Weiterbildungsangebot zur Erreichung der notwendigen Kompetenzen für die wba-Abschlüsse stand hier im Zentrum des Interesses. Bei fehlenden Angeboten müssen die Anbieter eingebunden und die Lücken im Angebot geschlossen werden.
3. **Kooperatives System:** Die Umsetzung der Weiterbildungsakademie hängt im Wesentlichen vom Kooperativen System der österreichischen Erwachsenenbildung ab. Im Fokus des dritten Evaluationsgegenstandes standen deshalb die Erwartungen, Einstellungen sowie die Zusammenarbeit der Partner des Kooperativen Systems. Im Hinblick auf die wba wurden zusätzlich ihr Kerngeschäft, ihre Öffentlichkeitsarbeit sowie ihr Marketing berücksichtigt (vgl. Huss/Kölbl o.J., S. 8 f.).

Daraus ergab sich folgendes Design, das methodisch unterschiedlich angelegt war (u. a. Dokumentenanalyse, Experten/-innen-Interviews, Feedbackbögen, Online-Fragebogen):

- Im Jahr **2007**, also in der Startphase der wba, war es wesentlich, die Zielgruppen beziehungsweise die Studierenden im Blick zu behalten. Da die Umsetzung der wba auch wesentlich von der Zusammenarbeit im Kooperativen System abhing, wurde der Fokus auf die Optimierung der Zusammenarbeit gerichtet. Hier wurde besonders Wert auf die Rückmeldung aus den Gremien und den dort Verantwortlichen sowie den Zielgruppen gelegt, um hier die Qualität zu sichern und eine Qualitätsentwicklung zu gewährleisten.
- Im Jahr **2008** lag der Fokus auf den Veränderungen im Kooperativen System sowie auf den Studierenden und ihrem Weg durch das Anerkennungsverfahren. Ein weiterer wesentlicher Punkt war auch die Implementierung der Empfehlungen aus dem ersten Zwischenbericht.
- Im Jahr **2009** wurde die Zielerreichung im Rahmen des Kooperativen Systems untersucht. Besonders die Veränderungen und Auswirkungen durch die Zusammenarbeit in den unterschiedlichen Gremien des Kooperativen Systems waren von Interesse. Ein weiterer wesentlicher Punkt war die Umsetzung der Empfehlungen aus den ersten beiden Zwischenberichten. Dieser Schritt sollte eine Qualitätssicherung und -weiterentwicklung des Kooperativen Systems gewährleisten (vgl. Huss/Kölbl o.J., S. 10).

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation

Als ein Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der ersten Phase kann die gute Zusammenarbeit aller Partner im Kooperativen System benannt werden. Während der ganzen ersten Phase wurde immer wieder auf die gute Atmosphäre und den wertschätzenden Umgang miteinander hingewiesen. Die Befürchtung, dass im Laufe der Zeit Interesse und Engagement nachlassen könnten, trat bis Ende 2009 nicht ein. Ganz im Gegenteil, die Beteiligten wurden als besonders engagiert und an der weiteren Entwicklung des Kooperativen Systems und der wba interessiert erlebt. In den Vordergrund wurden dabei die thematischen Kleingruppen gerückt, in welchen ein hohes Maß an Verbindlichkeit bei der Erledigung von Arbeitsaufgaben vorherrscht. Auch die einzelnen Geschäftsfelder fühlen sich in ihrer Arbeit durch das Kooperative System sehr gut unterstützt. Trotz der geografischen Entfernung der Partner war der Informationsfluss innerhalb des Kooperativen Systems sehr gut. In den Vordergrund gestellt wurden hier vor allem die Offenheit und Transparenz der Kommunikation. Die wba-Geschäftsstelle in Wien wurde sowohl von den Partnern des Kooperativen Systems als auch von den Studierenden als sehr serviceorientiert beschrieben. Besonders die Treffen des Lenkungsgremiums und des Akkreditierungsrates waren ausgezeichnet vorbereitet und strukturiert. Weiters besteht der Konsens, dass das Kooperative System ein lebendiges System ist, das weiterentwickelt werden muss. Gerade aufgrund aktueller Anlässe ist es notwendig, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln (vgl. Huss 2008, S. 35; Huss 2009a, S. 53).

Im Hinblick auf das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) als Drehscheibe innerhalb des Kooperativen Systems lässt sich festhalten, dass es sich einerseits als Verbindungsglied zum bm:ukk und andererseits als Kompetenzzentrum hinsichtlich der Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung etabliert hat (vgl. Huss 2008, S. 35).

Eine wesentliche Erfahrung in der wba war das hohe Ausmaß an Beratungstätigkeit, das geleistet werden musste. Das Beratungskonzept für die einzelnen Bundesländer funktionierte nicht wie angedacht; aufgrund des komplexen Prozesses der Zertifizierung konnte Beratung nur von der wba selbst erfolgreich durchgeführt werden (vgl. Huss 2008, S. 36).

Zu Beginn wurde die Kooperation mit der Donau Universität Krems (Master of Lifelong Learning) und der Alpen-Adria Universität Klagenfurt (MAS Career Management) als wesentlicher Aspekt für die Weiterentwicklung der wba benannt. An beiden Universitäten sollten Lehrgänge entwickelt werden, die den Zugang zu einem Master-Abschluss ermöglichen sollten. Ein wesentlicher Einschnitt war dann 2009 die Absage des Lehrgangs in Krems und daraus resultierend die Absage des Lehrgangs in Klagenfurt. Somit war die Möglichkeit der tertiären Anbindung nicht mehr gegeben (vgl. Huss 2009a, S. 53). Dennoch hat das Kooperative System das Ziel der universitären Anbindung nicht aus den Augen verloren; in Kooperation mit der Alpen-Adria Universität Klagenfurt wurde der Universitätslehrgang „Erwachsenenbildung/Weiterbildung (adult education/continuing education)“ entwickelt, der im März 2011 auch mit

27 Teilnehmenden startete. Die große Nachfrage nach einem tertiären Bildungsangebot durch die wba-Absolventen/-innen spiegelt sich in der Lehrgangsguppe wider; 22 % der Teilnehmenden besitzen ein wba-Zertifikat und weitere 45 % ein wba-Diplom.

Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation – 2010 bis 2013

Ziel der zweiten Evaluationsphase (2010–2013) ist, zum einen das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung bifeb und zum anderen die Weiterbildungsakademie (wba) wissenschaftlich zu begleiten und zu untersuchen. Die Schwerpunktsetzungen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation ergaben sich einerseits aus den Zielen des Kooperativen Systems und der wba. Andererseits resultieren die Ziele der zweiten Evaluationsphase aus den Ergebnissen und Empfehlungen der vorangegangenen Evaluation von 2007 bis 2009. Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation dient dabei nicht nur der Prozessoptimierung, sondern auch der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des gesamten Systems.

Konzept und Prozesse

Die Evaluation und wissenschaftliche Begleitung zielt auf eine allgemeine Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Insgesamt wurden zwei Evaluationsgegenstände ausgearbeitet, wobei in der Evaluationsphase 2010 bis 2013 primär dem zweitgenannten Gegenstand – dem Geschäftsfeld Weiterbildungsakademie (siehe unten) – eine Aufmerksamkeit zukommt.

Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung

Im Rahmen der Evaluation geht es um die Begleitung und Untersuchung der Zusammenarbeit des Kooperativen Systems. Die wba ist von der Arbeitsfähigkeit des Kooperativen Systems abhängig, und daher werden im Jahr 2010 und 2013 Erwartungen, Einstellungen und Zusammenarbeit der Partner untereinander und hinsichtlich des bifeb untersucht. Diese Untersuchung erfolgt auf Basis von Dokumentenanalysen (u. a. Protokolle/Akten) und Befragungen (u. a. internetgestützte E-Mail-Befragung, leitfadengestützte Interviews).

Geschäftsfeld Weiterbildungsakademie

Primär wird im Rahmen der Evaluation von 2010 bis 2013 die Weiterbildungsakademie evaluiert. Dabei wird einerseits die *Landschaft der Erwachsenenbildung* untersucht und andererseits der *Drop-Out der Weiterbildungsakademie* erhoben:

- *Landschaft der Erwachsenenbildung*: Nach mehrjähriger Laufzeit der wba stellt sich die Frage, inwiefern sich die Landschaft der Erwachsenenbildung verändert hat. In Form von leitfadengestützten qualitativen Interviews (Telefoninterviews) sol-

len daher der „Bekanntheitsgrad“, die „Außenwirkung“ und die „Etablierung der Weiterbildungsakademie“ erhoben werden. Dafür wurden beispielsweise im Jahre 2011 zehn Experten/-innen aus dem Bereich Erwachsenenbildung (u. a. Bund, Land, Anbieter) befragt. Im Jahr 2012 werden weitere Personen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung (Zufallsprinzip), sowie aber auch wba-Absolventen/-innen (mit Zertifikat und/oder Diplom) befragt. Bei dieser Erhebung geht es nicht nur um eine institutionelle Perspektive von „innen“, sondern auch um eine institutionelle Perspektive von „außen“.

- *Drop-Out der Weiterbildungsakademie:* Seit der Einführung der wba zeigen sich unterschiedliche Drop-Out-Zahlen, daher erscheint im Rahmen der Evaluation eine Untersuchung des Teilnehmer/-innen-Profiles (u. a. Lebenslauf, Arbeitsfeld, Schul- und Ausbildung) der Studierenden interessant. Die Erhebung der Drop-Out-Quote der wba erfolgt voraussichtlich in Form einer Vollerhebung, das heißt, alle angemeldeten Teilnehmer/-innen der wba sollen befragt werden. Bei dieser Erhebung geht es um eine persönliche (erfahrungsgebundene) Perspektive, die voraussichtlich mittels einer internetgestützten Befragung (u. a. Online-Befragung, E-Mail-Befragung, Web-Survey) erhoben wird.

Entwicklungen der Landschaft der Erwachsenenbildung in Bezug auf die wba – erste Ergebnisse

In Bezug auf die Landschaft der Erwachsenenbildung erfolgte im Jahr 2011 eine erste Erhebungsphase. Mittels Leitfadeninterviews wurden zehn Experten/-innen aus dem Bereich Erwachsenenbildung (u. a. Bund, Land, Anbieter) befragt. In Form von Telefoninterviews wurden unter anderem der „Bekanntheitsgrad und die Informationsquellen“, die „Einschätzungen zur Etablierung des wba-Anerkennungssystems“ sowie der „Professionalisierungsschub und die Qualitätsentwicklung“ in Bezug auf Mitarbeiter/-innen, Kompetenzerwerb, Institutionen und Berufsfeld erhoben. Auf Basis der Interviewanalyse, die in Form der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2002) durchgeführt wurde, lassen sich folgende Ergebnisse aufzeigen:

Bekanntheitsgrad und die Informationsquellen

Die Erhebung zeigt, dass der Bekanntheitsgrad sowie die Implementierung der Weiterbildungsakademie (wba) sehr hoch sind. Allen zehn Interviewpartner/-innen war die Weiterbildungsakademie in unterschiedlichen Ausprägungen bekannt, wobei diesbezüglich zu beachten bleibt, dass dies eine Einschätzung von Experten/-innen ist, bei denen davon ausgegangen wurde, dass ihnen die Weiterbildungsakademie bekannt ist. Dem Großteil der Befragten war die wba von Anfang an bekannt: u. a. durch Personen, wie beispielsweise Anneliese Heilingner, Karin Reisinger, Judita Löderer und Michael Sturm, oder durch Körperschaften und Vereinigungen, wie beispielsweise Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, Arbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung und Ländernetzwerk Weiterbildung. Aufgrund dessen kann davon ausgegangen werden, dass die Verbreitung der Weiterbildungsakademie bis dato sehr stark von „innen heraus“ und durch mündliche Weitergabe im (persönlichen) Gespräch erfolgte.

Einschätzung zur Etablierung des wba-Anerkennungssystems

Auf Basis der Erhebung kann festgehalten werden, dass die Etablierung der Weiterbildungsakademie sehr hoch einzuschätzen ist. Der Großteil der Befragten ist gegenüber der Entwicklung des wba-Anerkennungssystems sehr aufgeschlossen und bewertet die Einführung des wba-Anerkennungssystems positiv. Der überwiegende Teil der Befragten ist von der Möglichkeit der modularen Anrechnung begeistert und äußerte daher auch positive Einschätzungen gegenüber weiteren Entwicklungen. Durch die wba kommt es in der österreichischen Erwachsenenbildung nicht nur zu einem Qualifizierungs- und Professionalisierungsschub, sondern auch zu einer wichtigen Entwicklung innerhalb der Kompetenzanerkennung. Die Anerkennung von formal, informal und informell erworbenen Kompetenzen wird als eine klare Stärke des wba-Anerkennungssystems gesehen. Demnach kann festgehalten werden, dass die Ziele der Weiterbildungsakademie (größtenteils) nicht nur unterstützt, sondern auch theoretisch akzeptiert werden.

Professionalisierungsschub und die Qualitätsentwicklung

Die Untersuchung zeigt, dass der Professionalisierungsschub und Qualifizierungsschub von den Befragten grundsätzlich positiv eingeschätzt wird, allerdings nicht auf allen Ebenen – Mitarbeiter/-innen, Kompetenzerwerb, Institutionen und Berufsfeld – einheitlich beobachtet wird:

Beispielsweise sind auf der **Ebene der Mitarbeiter/-innen** diesbezügliche Entwicklungen sichtbar, immerhin hat ein Großteil der Befragten Mitarbeiter/-innen mit einem wba-Abschluss (14 Personen inklusive zwei Interviewpartner/-innen mit wba-Abschluss) bzw. Mitarbeiter/-innen, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung im Anerkennungsverfahren (vier Personen) oder zumindest in Überlegung, ein wba-Zertifikat zu absolvieren, befinden. Demzufolge besteht nicht nur seitens der Interviewpartner/-innen, sondern auch seitens der Mitarbeiter/-innen ein Interesse gegenüber der wba, wobei ein Großteil der Befragten die Mitarbeiter/-innen bezüglich wba informiert (Stichwort: Projektförderungen). Dennoch wird seitens der Experten/-innen die Möglichkeit, auch noch im „zweiten Bildungsweg“ einen formal anerkannten Abschluss im Bereich der Erwachsenenbildung zu erwerben, positiv hervorgehoben. Mitarbeiter/-innen erhalten durch den wba-Abschluss nicht nur einen (zusätzlichen) Qualifikationsnachweis, sondern schaffen sich dadurch auch ein fundiertes Standbein im Bereich der Erwachsenenbildung. Damit wird ein Schub in Richtung Professionalisierung und Qualitätsentwicklung vermehrt sichtbar.

Allerdings können auf der **Ebene des Kompetenzerwerbs** derzeit nur wenige Veränderungen in den Einrichtungen beobachtet werden. Einerseits besteht seitens der Befragten das Wissen, dass Personen, die ein wba-Zertifikat und/oder ein wba-Diplom anstreben, bereits viele Kompetenzen mitbringen und diese dann bei der wba (nur noch) entsprechend dem Curriculum anerkannt und zu einem Zertifikat und/oder Diplom gebündelt werden. Andererseits kann aber die Frage, welche Wirkung der Kompetenzerwerb bzw. die Bündelung der Kompetenzen auf die Einrichtungen hat, kaum bis gar nicht beantwortet werden. Diesbezügliche Veränderungen und Entwick-

lungen scheinen für die Befragten nicht beobachtbar zu sein, denn Veränderungen auf dieser Ebene sind keine Prozesse, die sich für „Außenstehende“ augenscheinlich vollziehen. Daher äußert ein Teil der Befragten die Vermutung oder formuliert zumindest die Hoffnung, dass sich im Rahmen des Kompetenzerwerbs bzw. der Kompetenzbündelung auch etwas für die Personen verändert und sie eine Professionalisierung und Qualitätsentwicklung erfahren.

Auch die Wirkung auf der **Ebene der Institutionen** wird eher gering eingeschätzt. Zwar werden einerseits durch den wba-Abschluss einzelner Mitarbeiter/-innen die Qualitätsanforderungen innerhalb der Einrichtung(en) erfüllt. Andererseits kann aber die wba durchaus auch als ein möglicher Startschuss gesehen werden, damit Mitarbeiter/-innen wieder vermehrt Weiterbildungen besuchen. Die wba scheint Mitarbeiter/-innen zur Weiterbildung zu motivieren, was durchaus positiv und für einen Professionalisierungs- und Qualitätsentwicklungsschub als relevant eingeschätzt werden kann. Die wba wirkt nicht nur als ein Qualitätsentwicklungsinstrument, sondern durchaus auch als ein wichtiger „Impulsgeber“ für den Besuch von Weiterbildungen.

Auf der **Ebene des Berufsfeldes** konnten durchaus konkretere Erwartungen und Veränderungen formuliert werden, denn hier scheinen der Professionalisierungsschub und die Qualitätsentwicklung am deutlichsten erkennbar zu sein. Einerseits ist es aufgrund der Vorgaben und Standardisierungen zu einer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung innerhalb des Berufsfeldes gekommen. Andererseits haben die Vorgaben und Standardisierung aber auch zu einer Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung insgesamt geführt, denn in den letzten Jahren ist in der Erwachsenenbildung vermehrt über die Wichtigkeit einer Professionalisierung und Qualitätssicherung gesprochen worden. Demzufolge kann die Weiterbildungsakademie als eine Art Basis gesehen werden, sodass sich das Berufsfeld Erwachsenenbildung weiter etablieren kann (Stichwort: Erwachsenenbildung als Berufsbezeichnung).

Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde der Versuch unternommen, auf Basis von Evaluationsergebnissen einen allgemeinen Einblick in die Entwicklung des Kompetenzanerkennungsmodells der Weiterbildungsakademie (wba) zu geben. Dabei zeigt sich, dass das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung, dessen Kernstück die wba ist, seit 2007 eine enorme Entwicklung erfahren hat. Dies liegt vor allem an der sehr engagierten Beteiligung der Partner am Kooperativen System. Auch das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung konnte sich innerhalb des Kooperativen Systems einerseits als Verbindungsglied zum bm:ukk und andererseits als Kompetenzzentrum im Hinblick auf die Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung etablieren. Die positive Entwicklung der wba lässt sich an der kontinuierlichen Steigerung der Studierendenzahlen und zunehmenden Zahl an akkreditierten Angeboten festmachen. Zudem hat die Evaluation gezeigt, dass sich in den letzten Jahren die

Landschaft der Erwachsenenbildung durch die wba verändert hat. Der Bekanntheitsgrad der Weiterbildungsakademie ist als hoch einzustufen, und das Anerkennungssystem der wba ist mittlerweile gut etabliert. Es zeigt sich, dass die Einführung sowie die Entwicklung des wba-Anerkennungssystems positiv angenommen und die Ziele der Weiterbildungsakademie akzeptiert werden. Zudem zeigt sich ein deutlicher Professionalisierungs- und Qualifizierungsschub, vor allem auf der Ebene der Mitarbeiter/-innen. Auch im Hinblick auf die Entwicklung des Berufsfeldes lassen sich positive Veränderungen beobachten. Dies lässt den Schluss zu, dass die wba einen wesentlichen Beitrag zur positiven Weiterentwicklung der österreichischen Erwachsenenbildung leistet. Wie groß dieser Beitrag tatsächlich ist, soll in einer nächsten Erhebungsphase im Rahmen der Evaluation geprüft werden. Beispielsweise werden weitere Befragungen mit Personen aus dem Bereich Erwachsenenbildung durchgeführt. Außerdem werden, neben der Untersuchung des Drop-Outs der Weiterbildungsakademie, auch Absolventen/-innen der wba befragt. Dadurch sollen nicht nur die Gründe, warum Personen den Zertifizierungs- und/oder Diplomierungsprozess durchlaufen, sichtbar gemacht, sondern zusätzlich die Etablierung der Weiterbildungsakademie innerhalb der österreichischen Landschaft der Erwachsenenbildung überprüft werden.

Literaturverzeichnis

- Brünner, Anita (2011):** Endbericht 2010. Evaluation des „Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung“. Klagenfurt (Evaluationsbericht unveröffentlicht).
- Huss, Susanne (2008):** Evaluation 1. Zwischenbericht. Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang. Klagenfurt (unveröffentlicht).
- Huss, Susanne (2009a):** Evaluation 2. Zwischenbericht. Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang. Klagenfurt (unveröffentlicht).
- Huss, Susanne (2009b):** Evaluation Endbericht. Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang. Klagenfurt (unveröffentlicht).
- Huss, Susanne/Kölbl, Karin (o.J.):** Evaluationskonzept. Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang. Klagenfurt (unveröffentlicht).
- Mayring, Philipp (2002):** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Meisel, Klaus (2001):** Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- wba (o.J.a):** Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung. Online im Internet: http://www.wba.or.at/ueber_uns/kooperatives_system.php am 28.11.2011
- wba (o.J.b):** Zeigen, was man hat/ergänzen, was man braucht/beweisen, was man kann. Online im Internet: <http://www.wba.or.at/interessierte/Vorteile.php> am 28.11.2011
- wba (o.J.c):** Die wba auf einen Blick. Online im Internet: <http://www.wba.or.at/interessierte/ueberblick.php> am 28.11.2011
- wba (o.J.d):** FAQs. Online im Internet: http://www.wba.or.at/interessierte/fragen_und_antworten.php am 28.11.2011
- wba (o.J.e):** wba-Definition erwachsenenbildnerischer Praxis. Online im Internet: http://www.studierende/wba-definition_eb_praxis.php am 28.11.2011
- wba (o.J.f):** Standortbestimmung. Online im Internet: <http://www.wba.or.at/interessierte/standortbestimmung.php> am 28.11.2011
- wba (o.J.g):** wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Online im Internet: http://www.wba.or.at/studierende/kompetenzen_zertifikat.php am 28.11.2011
- wba (o.J.h):** Curriculum/Kompetenzen. Online im Internet: <http://www.wba.or.at/studierende/kompetenzen.php> am 28.11.2011
- wba (o.J.i):** wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in mit Schwerpunkt Lehren/Gruppenleitung/Training. Online im Internet: http://www.wba.or.at/studierende/kompetenzen_lehrende_diplom.php am 28.11.2011
- wba (o.J.j):** wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in mit Schwerpunkt Bildungsmanagement. Online im Internet: http://www.wba.or.at/kompetenzen_bildungsmanagement_diplom.php am 28.11.2011
- wba (o.J.k):** wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in mit Schwerpunkt Beratung. Online im Internet: http://www.wba.or.at/kompetenzen_beratung_diplom.php am 28.11.2011
- wba (o.J.l):** wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in mit Schwerpunkt Bibliothekswesen und Informationsmanagement. Online im Internet: http://www.wba.or.at/kompetenzen_bibliothekswesen_diplom.php am 28.11.2011
- wba (o.J.m):** Abschlussarbeit. Online im Internet: <http://www.wba.or.at/studierende/abschlussarbeit.php> am 28.11.2011
- wba (o.J.n):** Abschlusskolloquium. Online im Internet: <http://www.wba.or.at/studierende/abschlusskolloquium.php> am 28.11.2011
- wba (o.J.o):** Akkreditierung von Bildungsangeboten. Online im Internet: <http://www.wba.or.at/anbieter/ueberblick.php> am 01.12.2011
- wba (o.J.p):** Zertifizierungswerkstatt. Online im Internet: http://www.wba.or.at/studierende/zertifizierungswerkstatt_zertifikat.php am 28.11.2011

Die Dresdener Untersuchungen – das Kompetenzbilanzierungsinstrument KOMPASS

Das Kompetenzbilanzierungs- instrument KOMPASS (Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen) – diskursive Entwicklung, Erprobung und Einsatz- empfehlungen

JAN BÖHM/GISELA WIESNER

Es scheint, dass sich die Wogen um Kompetenzbilanzierungsinstrumente geglättet haben und die Diskussion in ruhigeres Fahrwasser geraten ist. Viele entwickelte Instrumente zur Kompetenzfeststellung haben Interessenten/-innen und Nutzer/-innen gefunden und werden in der Regel in ihrem räumlich begrenzten Entstehungs- und Funktionszusammenhang verwendet, andere Instrumente wurden entwickelt, aber kaum angewendet, und einige blieben leider auf halbem Wege stehen (beispielsweise TQW). Innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen Erwachsenenbildung und Berufspädagogik hat sich der Fokus von der Entwicklung neuer Instrumente hin zur Reflexion verschoben; im Vordergrund stehen nunmehr Analysen zur Funktion und Wirksamkeit ausgewählter Bilanzierungsinstrumente in der Praxis (vgl. u. a. Bullinger/Buck 2007; Strauch 2008; Kaufhold 2010; Kucher 2010; Kucher/Wehinger 2010; Loebe/Severing 2010; Münk/Reglin 2009; Münk/Schelten 2010). Es ist aber davon auszugehen, dass auch in Zukunft weitere Kompetenzbilanzierungsinstrumente entwickelt werden; die Hausse auf dem Bilanzierungsmarkt scheint jedoch definitiv überschritten. Im Hinblick auf die Anzahl der angebotenen Instrumente ist eine gewisse Konsolidierung durchaus zu begrüßen; durch den Transfer in die jeweiligen Praxisfelder konnten Instrumente Akzeptanz erringen, wurden weiterentwickelt bzw. differenziert oder auch als nicht praktikabel ad acta gelegt.

Ausgangslage – warum noch ein Kompetenzpass?

Auszugehen ist von der Frage: Welche Möglichkeiten gibt es, aufgrund der vielfältigen Professionalisierungsbemühungen im Feld der Erwachsenenbildung (vgl. beispiels-

weise Peters 2004; Studie WSF 2005; Giesecke 2005; Nuissl 2005, Nittel/Schütz 2005; Kraft 2006; Gruber 2008; Kraft/Seitter/Kollewe 2009; Schenk/Wiesner 2010; Egetenmeyer/Schüssler 2012), die Kompetenzentwicklung von Tätigen in unterschiedlichen Aufgabenfeldern in der Erwachsenenbildung auch dahingehend zu unterstützen, dass sie in der Selbsteinschätzung gestärkt werden, nicht zertifizierte Kompetenzen sichtbar machen können und im Weiteren – gestützt durch Fremdeinschätzung – eine Anerkennung dieser Kompetenzen erfahren?

Ein solches Instrumentarium lag zum Zeitpunkt des Beginns der Projektarbeit an der TU Dresden 2009 nicht vor, sodass der Weg einer Optimierung bereits bestehender und praxiserprobter Instrumente nicht gegangen werden konnte. Zwar herrscht kein Mangel an Instrumenten zur Kompetenzbilanzierung von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung/beruflichen Weiterbildung. Hingegen werden weder die Gruppe der (in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen befindlichen) Trainer/-innen, Seminarleiter/-innen, Dozenten/-innen, Gruppenleiter/-innen, Ausbilder/-innen oder allgemeiner der Lehrenden im weiteren Sinne noch die Gruppe der Bildungsmanager und auch nicht die Gruppe der Bildungsberater/-innen bezüglich einer geeigneten (validen und zugleich praktikablen) Kompetenzbilanzierung bisher ausreichend unterstützt. Die Gründe dafür sind nicht so leicht offenzulegen; vielleicht weil unausgesprochen vorausgesetzt wird, dass insbesondere Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung über eine fundierte fachliche (akademische) Ausbildung verfügen, inklusive (erwachsenen)pädagogischer Kenntnisse und Erfahrungen. Diese Annahme ist empirisch einerseits nicht haltbar (vgl. u. a. Kraft 2006), andererseits geht diese an der Tatsache vorbei, dass neben fachlichen und didaktischen Kompetenzen in der erwachsenenpädagogischen Praxis weit mehr Kompetenzen erforderlich sind.

Mit dem „Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen“¹ (kurz KOMPASS) soll dazu beigetragen werden, dass diese Leerstelle beseitigt wird. Dieses Kompetenzbilanzierungsinstrument KOMPASS richtet sich an Tätige in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, ohne jedoch auf „Lehren“ beschränkt zu sein. Es nimmt vielmehr die umfangreichen und sich immer weiter differenzierenden Tätigkeitsfelder erwachsenenpädagogisch Tätiger in den Fokus und ermöglicht es dadurch, erwachsenenpädagogische Kompetenzen in spezifischen Arbeitssituationen sichtbar zu machen.

Vergleich ausgewählter Kompetenzbilanzierungsansätze

Instrumente, die dezidiert tätige Personen im weiteren Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung fokussieren, sind rar. Zwei Instrumente sollen hier kurz angerissen

¹ „Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren“ ist ein vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport/Sächsischen Bildungsinstitut gefördertes Projekt (Laufzeit: 08/2008 – 10/2009), Näheres s. Wiesner/Böhm/Görl-Rottstädt/Mattik 2009.
http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/abgeschlosseneProjekte
letzter Zugriff: 06.04.2012

und mit dem „Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen“ kontrastiert werden. Vorweg: es geht nicht um die Diskreditierung eines Instruments zugunsten eines anderen. Nach Prüfung der Instrumente anhand ausgewählter Kriterien wird vielmehr deutlich werden, dass die einzelnen Verfahren mehr in einem Komplementär- als in einem Konkurrenzverhältnis zueinander stehen. Die hier relevanten Instrumente sind die „Weiterbildungsakademie Österreich“, kurz wba, sowie das europäische Gemeinschaftsprojekt VINEPAC (Validation of Informal and Non-formal psycho-pedagogical Competencies of Adult Educators).

Internationale Bemühungen haben zu einigen Projekten geführt, die sich dezidiert mit Erwachsenenbildnern/-innen beschäftigen und sich auf die Sichtbarmachung und Validierung **erwachsenenpädagogischer** Kompetenzen richten. VINEPAC ist ein europäisches Gemeinschaftsprojekt (Laufzeit: 2006–2008) mit dem Ziel, informell erworbene Kompetenzen von Trainer/-innen und Dozenten/-innen in der Weiterbildung aufzuzeigen (vgl. auch URL: <http://www.vinepac.eu>; letzter Zugriff: 6.11.2011). Die Zielgruppe des Projektes sind vornehmlich Lehrende in der Erwachsenenbildung. Mittels Selbst- und Fremdeinschätzung sollen psycho-soziale Kompetenzen sichtbar gemacht werden. Die Bemühungen, Kompetenzbilanzierung für eine spezielle Zielgruppe zu erarbeiten, ist zu würdigen, allerdings geht die Berücksichtigung unterschiedlicher Länder mit unterschiedlich strukturierten Systemen der Erwachsenenbildung (und auch Bildungssystemen) zulasten einer validen Kompetenzbilanzierung (mehr zum Vergleich unterschiedlicher Bilanzierungsverfahren erwachsenenpädagogischer Beschäftigter in: Böhm/Wiesner 2010). Zudem werden wichtige Tätigkeitsfelder erwachsenenpädagogischer Arbeit jenseits des „Lehrens“ kaum berücksichtigt.

Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba)² verfolgt einen anderen Weg der Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen. Zielgruppe der wba sind Tätige in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die in relevanten Tätigkeitsbereichen leitend, pädagogisch verantwortlich, planend, organisierend, lehrend wie beratend oder im Bibliothekswesen tätig sind. Diesem Ansatz liegt demnach ein weites Verständnis von Erwachsenenbildung zugrunde, das auch Tätigkeiten im Bibliothekswesen inkludiert. Die wba offeriert ein zweistufiges Abschlussverfahren (Zertifizierter Erwachsenenbildner/Diplomierter Erwachsenenbildner) mit Anschlussmöglichkeiten an ein Hochschulstudium (vgl. <http://www.wba.or.at/>; Stand 21.11.2011). Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf der Erhöhung von Durchlässigkeit im Bildungswesen. Im Vergleich zu VINEPAC und KOMPASS ist das Verfahren der wba allerdings langwierig und auch kostenintensiv. Dieser holzschnittartige Überblick zeigt dennoch, dass die Einsatzgebiete und Ziele der Bilanzierungsinstrumente unterschiedlich sind und sich vielmehr ergänzen als überschneiden. VINEPAC ermöglicht den Einsatz weit über national-staatliche Grenzen hinweg und bietet eine gute Möglichkeit, psychosoziale Kompetenzprofile von Lehrenden zu erstellen. Die Vorteile internationaler Vergleichbarkeit müssen nicht extra betont werden. Die offizielle Anerkennung und Zertifizierung

2 Siehe dazu die Beiträge von Brünner/Gruber/Huss sowie Heiling in diesem Band.

nicht formal erworbener Kompetenzen und die damit einhergehende Möglichkeit einer weiterführenden akademischen Bildung ist das Alleinstellungsmerkmal der Weiterbildungsakademie Österreich. Da sie nicht bei der Bilanzierung stehenbleibt, sondern eine national einheitliche Anerkennung und Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen vornimmt, ist sie prädestiniert als Vorbild für die vielfältigen, oft nicht nachvollziehbaren Einzelgänge in einem föderalen System.

Im Gegensatz zu den beiden skizzierten Verfahren platziert sich der „Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen“ (KOMPASS) zwischen diesen beiden Polen. Die Grenzen föderaler Strukturen in Deutschland hindern einerseits die einheitliche Anerkennung und Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen, andererseits können Erfolgsmodelle im kleineren Umfeld – auf Landesebene – durchaus positive Effekte auf das größere bildungspolitische Feld ausüben.

Der KOMPASS liegt – auch was die Zielgruppe betrifft – zwischen den beiden anderen Modellen. Er richtet sich an Tätige im Feld der Erwachsenenbildung in allen Tätigkeitsfeldern, umfasst jedoch nicht den Bereich der Bibliothekare/-innen. Durch seine Ausrichtung auf typische Arbeitssituationen und deren Bewältigung lenkt er den Blick auf die tatsächlich ausgeführte Handlung, also auf die Handlungskompetenz (genauer müsste man von der Performanz sprechen) und nicht nur auf die mehr oder weniger hypothetischen Handlungsmöglichkeiten (hier wäre der Begriff Kompetenz anzusiedeln). In diesem Sinne müsste man stringenterweise von einem „Performanzpass“ sprechen; aufgrund der sich eingebürgerten Bezeichnungen wird der geläufigere Begriff des Kompetenzpasses beibehalten, indes mit der Gewissheit, dass es nicht um die Disposition, sondern um tatsächlich ausgeführte Handlungen geht.

Aufbau und Einsatz des KOMPASS

Im Gegensatz zu der häufig verwendeten Unterscheidung von vier Kompetenzen von Erpenbeck/Heyse (2004) werden im KOMPASS fünf Kompetenzbereiche unterschieden. Diese fünf Kompetenzbereiche lassen sich zum einen auf Grund der Auswertung relevanter wissenschaftlicher Literatur, zum anderen aber auch aus eigenen empirischen Forschungen ableiten:

- (1) **Fachliche und gesellschaftliche Kompetenz:** Bezieht sich zum einen auf die professionelle Beherrschung der Inhalte und Themen der Bildungsmaßnahme inklusive fundiertem wissenschaftlichen Hintergrundwissen. Zum anderen zielt diese Kompetenz auf ein breites Allgemeinwissen des Weiterbildners/der Weiterbildnerin, besonders das Verständnis für aktuelle gesellschaftliche, politische und bildungsrelevante Themen.
- (2) **Pädagogisch-didaktische Kompetenz/Medienkompetenz:** Bezieht sich konkret auf die Didaktik und Methodik des Lehrens. Sie umfasst die Fähigkeiten, professionell Lehreinheiten zu planen, durchzuführen und nachzubereiten/zu evaluieren und Lernerfolgskontrolle bzw. -begleitung zu gewährleisten. Medienkompetenz

beschreibt die Fähigkeit, professionell mit allen verfügbaren technischen Hilfsmitteln zu arbeiten. Dabei soll die Vermittlung der Inhalte durch eine optimale Nutzung geeigneter Medien bestmöglich unterstützt werden.

- (3) **Personale/Soziale/Reflexive Kompetenz:** Beschreibt Fähigkeiten wie Einfühlungsvermögen, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Aufmerksamkeit, Motivationsfähigkeit, sozial-kommunikative und andere persönliche Dispositionen, die im Rahmen erwachsenenpädagogischer Arbeit wichtig sind. Reflexive Kompetenz bezieht sich sowohl auf die Selbstreflexivität des Weiterbildners/der Weiterbildnerin als auch auf die Fähigkeit, Gesamtzusammenhänge und andere Funktionszusammenhänge organisatorischer und institutioneller Form (selbst-)reflexiv zu beurteilen.
- (4) **Organisations- und Managementkompetenz:** Beinhaltet unternehmens- und organisationsbezogenes wirtschaftliches und strategisches Denken und Handeln. Dazu gehören umfassende Fähigkeiten der Finanzplanung, Unternehmens- und Personalentwicklung, Leitungstätigkeiten, Projektplanung, -durchführung und -evaluation, Controlling, Bildungsplanung, Kooperationsformen und andere Möglichkeiten der Zusammenarbeit.
- (5) **Beratungskompetenz/Begleitungskompetenz:** Bezieht sich auf die Bereiche Berufs- und Bildungsberatung sowie Begleitung von Kunden/-innen; ferner auf die Beratung von in der Weiterbildung Tätigen, die Beratung von konkreten und potenziellen Auftraggebern bzw. die Beratung von Organisationen (u. a. Behörden, Vereine, Kammern, Ministerien).

Wie bereits weiter oben verdeutlicht, werden die Kompetenzen über die Sichtbarkeit kompetenten Handelns, d. h. in Form von Performanz in typischen erwachsenenpädagogischen Arbeitssituationen ermittelt (zum Beispiel als Reflexion über kompetentes Handeln oder Beobachtung und Bewertung von Handeln).

Im Ergebnis empirischer Untersuchungen in unterschiedlichen sächsischen Erwachsenenbildungseinrichtungen konnten neun typische Arbeitssituationen abgeleitet werden³:

- (1) **Lehreinheiten vor- und nachbereiten** → beinhaltet alle organisatorischen und inhaltlichen Aspekte der (kontinuierlichen) Vor- und Nachbereitung einer Weiterbildungsveranstaltung
- (2) **Lehreinheiten durchführen** → betrifft alle Aktivitäten der Interaktionen von Lehrenden und Lernenden im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen
- (3) **Bildungsberatung** → beinhaltet die Beratung von Personen sowie Institutionen hinsichtlich ihrer Bildungswünsche und -bedürfnisse
- (4) **Konzeptentwicklung** → beinhaltet die strategische Planung, Entwicklung, Organisation und Evaluation von zielgruppenorientierten Weiterbildungsangeboten sowie Jahresprogrammen der Bildungseinrichtung
- (5) **Projektmanagement:** → beinhaltet alle Maßnahmen zur Antragstellung, Akquise, Organisation und Evaluation eines Projektes

3 Siehe hierzu auch frühere Untersuchungen von Schenk. In: Schenk/Wiesner (2010).

- (6) **Personalentwicklung** → beinhaltet alle Maßnahmen der Personalentwicklung, wie zum Beispiel Auswahl und Einsatz geeigneter Personen sowie Erkennen und Nutzen des Entwicklungspotenzials, inklusive gezielter Förderung des Personals
- (7) **Netzwerkarbeit** → beinhaltet die Akquise neuer Netzwerkpartner sowie die Koordination und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartnern
- (8) **(Bildungs-)Controlling** → beinhaltet alle Aktivitäten zur Planung, Steuerung und Kontrolle der Bildungseinrichtung
- (9) **Öffentlichkeitsarbeit** → beinhaltet alle Bemühungen, die Weiterbildungseinrichtung und deren Bildungsangebote der Öffentlichkeit bekannt zu machen und das Vertrauen in das Unternehmen zu stärken

Jeder Arbeitssituation wurden die jeweils relevanten Kompetenzen zugeordnet (siehe Abb. 1). Die jeweilige Kompetenz lässt sich bezüglich ihres Entwicklungsstandes durch Ausprägungsgrade feststellen und bietet so auch die Möglichkeit, eine Weiterentwicklung im Zeitverlauf zu zeigen. Die Ermittlung des Ausprägungsgrades der jeweiligen Kompetenzen in jeder Arbeitssituation erfolgt über Indikatoren, die den spezifischen Arbeitssituationen zugeordnet sind.

	Arbeitssituation	Kompetenzen
☐	1. Lehreinheiten vor- und nachbereiten	• pädagogisch didaktische Kompetenz/Medienkompetenz • fachliche und gesellschaftliche Kompetenz • personale/soziale/reflexive Kompetenz
☐	2. Lehreinheiten durchführen	• pädagogisch didaktische Kompetenz/Medienkompetenz • fachliche und gesellschaftliche Kompetenz • personale/soziale/reflexive Kompetenz • Beratungs- und Begleitungskompetenz
☐	3. Bildungsberatung	• Beratungskompetenz/Begleitungskompetenz • personale/soziale/reflexive Kompetenz
☐	4. Konzeptentwicklung	• Organisations- und Managementkompetenz
☐	5. Projektmanagement	• Organisations- und Managementkompetenz • personale/soziale/reflexive Kompetenz
☐	6. Personalentwicklung	• Organisations- und Managementkompetenz • personale/soziale/reflexive Kompetenz
☐	7. Netzwerkarbeit	• Organisations- und Managementkompetenz • personale/soziale/reflexive Kompetenz
☐	8. (Bildungs-)Controlling	• Organisations- und Managementkompetenz • personale/soziale/reflexive Kompetenz
☐	9. Öffentlichkeitsarbeit	• Organisations- und Managementkompetenz • personale/soziale/reflexive Kompetenz

Abb. 1: Zuordnung von Kompetenzen zu Arbeitssituationen

Quelle: Eigene Darstellung

Zur Handhabung des Instruments

Die Anwendung des KOMPASS erfolgt in drei Schritten:

1. Selbsteinschätzung
2. Fremdeinschätzung
3. Kommunikative Validierung

Grundsätzlich ist der KOMPASS als dreistufiges Verfahren entwickelt, möglich ist jedoch auch die singuläre Anwendung des ersten Schrittes. Er kann dem Anwender/der Anwenderin durchaus Orientierungen bezüglich der eigenen Stärken und Entwicklungsbedarfe sowie der professionellen Selbstvergewisserung geben und ferner zu individuellen Weiterbildungsanstrengungen motivieren.

Im ersten Schritt arbeitet der Anwender/die Anwenderin mit der Selbsteinschätzung (vgl. Wiesner u. a. 2009). Dabei wählt er/sie zu Beginn die Arbeitssituationen aus, die seine/ihre tatsächlichen Einsatzfelder abbilden. Die anderen bleiben unberücksichtigt. Der/Die Anwender/-in setzt sich in einem weiteren Schritt mit den Indikatoren der jeweiligen Arbeitssituation auseinander. Er/Sie schätzt dann den Grad der Zustimmung in einer Viererskala ein (1 = trifft voll zu; 2 = trifft überwiegend zu; 3 = trifft überwiegend nicht zu; 4 = trifft nicht zu). Aus den Einzelwertungen wird dann der durchschnittliche Ausprägungsgrad der Kompetenz für eine Arbeitssituation ermittelt (siehe Abb. 2).

Kompetenzen	Kompetenzindikatoren	1	2	3	4
Fachliche und gesellschaftliche Kompetenz	1. Ich halte mich über aktuelle Diskussionen und Forschungsergebnisse in meinem Fach auf dem neuesten Stand.	☐	☐	☐	☐
	2. Ich besuche regelmäßig Weiterbildungsveranstaltungen (zum Beispiel Seminare, Tagungen, Fortbildungen) in meinem Fachgebiet.	☐	☐	☐	☐
	3. Ich kann neue Entwicklungen und Ergebnisse in meinem Fachgebiet hinsichtlich ihrer Relevanz für die Lehrereinheit bewerten.	☐	☐	☐	☐
	4. Ich finde Antworten auf offen gebliebene Fragen, um diese in der nächsten Lehrereinheit gemeinsam mit den Teilnehmenden zu diskutieren.	☐	☐	☐	☐
	5. Ich informiere mich regelmäßig über aktuelle gesellschaftliche, politische und bildungsrelevante Themen.	☐	☐	☐	☐
	6. Ich zeige Schnittstellen zwischen meinem Fachgebiet und anderen gesellschaftlichen Bereichen auf.	☐	☐	☐	☐
	7. Ich habe ein umfangreiches Wissen über die Grundzüge des Weiterbildungssektors in Deutschland und verfolge aktuelle Diskussionen.	☐	☐	☐	☐
	Ausprägungsgrad der fachlichen und gesellschaftlichen Kompetenz	Ø			

Abb. 2: Beispiel Arbeitssituation „Lehre vor- und nachbereiten“, Indikatoren der fachlichen und gesellschaftlichen Kompetenz

Quelle: Eigene Darstellung

Nachdem alle relevanten Arbeitssituationen bearbeitet wurden, werden auf einem gesonderten Auswertungsbogen die Ausprägungsgrade der Kompetenzen ermittelt. Dabei werden die Werte der jeweiligen Kompetenzausprägungen der einzelnen Arbeitssituationen zusammengeführt (siehe Abb. 3). Damit erhält der Erwachsenenbildner/ die Erwachsenenbildnerin ein weitgehend verlässliches Bild über den erreichten Stand erwachsenenpädagogischer Kompetenzentwicklung.

Auswertung nach Kompetenzen (Selbsteinschätzung)

Kompetenz	Arbeitssituation	Selbsteinschätzung
Fachliche und gesellschaftliche Kompetenz	Lehreinheiten vor- und nachbereiten	
	Lehreinheiten durchführen	
Durchschnitt		Ø

Pädagogisch-didaktische Kompetenz/ Medienkompetenz	Lehreinheiten vor- und nachbereiten	
	Lehreinheiten durchführen	
Durchschnitt		Ø

Personale/Soziale/ Reflexive Kompetenz	Lehreinheiten vor- und nachbereiten	
	Lehreinheiten durchführen	
	Bildungsberatung	
	Projektmanagement	
	Personalentwicklung	
	Netzwerkarbeit	
	Öffentlichkeitsarbeit	
Durchschnitt		Ø

Abb. 3: Auswertungsbogen (Ausschnitt)

Quelle: Eigene Darstellung

Der zweite Schritt der Kompetenzbilanzierung besteht aus der Fremdeinschätzung (vgl. Wiesner u. a. 2009). Diese sollte in der Regel von einem/einer Vorgesetzten oder einer Person (meist Kollege/Kollegin) erfolgen, die die Tätigkeiten des/der Anwenders/-in gut kennt und diese möglichst objektiv einschätzen kann. Diese Person bewertet den/die Anwender/-in mittels der Indikatoren in genau den Arbeitssituationen, die auch der/die Anwender/-in selbst gewählt hat. Diese müssen vor der Fremdeinschätzung abgestimmt werden. Nicht zu empfehlen ist in diesem Schritt die Offenle-

gung der Selbsteinschätzung, da es dadurch zu Verzerrungen kommen kann. Eine Unterstützung bei der Fremdeinschätzung bietet ein Leitfaden, welcher einer externen Handreichung beigelegt ist.

Der (vorerst) letzte Schritt besteht in der kommunikativen Validierung. Dabei kommt es zu einem Austausch zwischen Anwender/-in und Fremdeinschätzer/-in. In diesem Auswertungs- und Entwicklungsgespräch sollen die Ergebnisse der Selbst- und Fremdeinschätzung abgeglichen werden, wobei der Charakter einer „Überprüfung“ unbedingt vermieden werden sollte. Letztendlich geht es um die Entwicklung der Kompetenzen, nicht um eine einmalige (Ab-)Prüfung. Daher der Vorbehalt „vorerst“. Um die Kompetenzentwicklung über die Zeit sichtbar zu machen, kann und soll die Anwendung der gesamten Prozedur nach einer zu bestimmenden Zeit wiederholt werden. Dadurch können gegebenenfalls Effekte von Weiterbildungsmaßnahmen über die Zeit sichtbar gemacht werden. Insofern sollte es bei Kompetenzfeststellungen immer um die Betrachtung einer Entwicklung im Zeitverlauf gehen. Die kommunikative Validierung soll Stärken hervorheben und Entwicklungsbedarfe sichtbar machen. Daraus können, individuell oder als Zielvereinbarung im Unternehmen, konkrete Weiterbildungsmaßnahmen abgeleitet werden.

Die Schritte zwei (Fremdeinschätzung) und drei (kommunikative Validierung) verdeutlichen, dass der KOMPASS neben einer praktikablen und tauglichen Selbstreflexion und darauf aufbauenden Kompetenzentwicklungsvorhaben auch als Instrument der Führungstätigkeit in Weiterbildungsorganisationen genutzt werden kann. Daher kann er sowohl Personalentwicklungsprozesse als auch die Transparenz von Personalqualität im Rahmen von Öffentlichkeitsarbeit unterstützen (vgl. Wiesner u. a. 2009, Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen – Handreichung).

Anzumerken ist allerdings: Der Weiterbildner/die Weiterbildnerin kann auch lediglich eine Selbsteinschätzung wählen, um sich zunächst ein Bild über den erreichten Kompetenzstand zu verschaffen. Gibt es keine momentane Notwendigkeit einer Fremdeinschätzung oder fehlt die Möglichkeit, dass diese von einer kompetenten Vertrauensperson durchgeführt wird, dann ist die Selbsteinschätzung als begonnene Selbstreflexion dennoch nützlich. In den Erprobungen des Kompetenzbilanzierungsinstrumentes zeigte sich weiterhin, dass es für den betroffenen Weiterbildner/die betroffene Weiterbildnerin bedeutsam ist, die Entscheidung darüber zu behalten, ob in einem Prozess der kommunikativen Validierung die detaillierten Selbsteinschätzungsergebnisse offengelegt werden. Die jeweilige Kommunikations- und generell Organisationskultur hat dabei einen entscheidenden Einfluss.

Offenes/Ausblick

Der hier vorgestellte Kompetenzpass wurde bereits in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eingesetzt und hat sich dort bewährt. Als besonders positiv zeigte sich die flexible Anpassung auch an sich wandelnde Arbeitsfelder. Sowohl die neun Arbeitssituationen als auch die Indikatoren sind flexible Instrumente, die es ermöglichen, den Kompetenzpass auch an andere Kontexte anschlussfähig zu machen.⁴ Um einen breiten Einsatz des KOMPASS, aber auch insgesamt von Kompetenzbilanzierungsinstrumenten zu gewährleisten, müssen in weiteren Schritten Konzepte zur Anerkennung und Zertifizierung auf non-formalem und informellem Wege erworbener Kompetenzen entwickelt, erprobt und eingeführt werden.

Gegenwärtig wird an der Professur für Erwachsenenbildung/Berufliche Weiterbildung an der TU Dresden an einem Blended Learning Konzept⁵ gearbeitet, das zunächst drei Anforderungssituationen des KOMPASS (siehe Abb. 1, Anforderungssituationen 1 – 3) enthält. Dieses Konzept schafft die Möglichkeit, einerseits auf der Grundlage der ermittelten Kompetenzen mithilfe des KOMPASS, andererseits aber auch unabhängig davon über eine solche Verbindung von E-Learning in Kombination mit tutoriell begleiteten Präsenzphasen zielgerichtet am Beispiel von zunächst ausgewählten drei Anforderungssituationen – „Lehreinheiten vor- und nachbereiten“, „Lehreinheiten durchführen“ und „Bildungsberatung“ –

- kognitives und handlungsorientiertes Wissen zu erwerben, zu festigen und zu erweitern,
- über Erfahrungen mit eigenem Handeln in diesen Situationen zu reflektieren,
- in Präsenzphasen Erfahrungen auszutauschen sowie theoriebegründetes Handelnkönnen einzuüben und diskursiv zu bewerten.

Damit sollen zugleich weitere Voraussetzungen für Kompetenzanerkennungen geschaffen werden.

Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf (2010): Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb: UTB.

BMBF (2004): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Bonn.

BMBF (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Bonn.

4 Siehe dazu den folgenden Beitrag von Böhm in diesem Band.

5 Das Projekt „Entwicklung von bedarfsgerechten Blended-Learning-Modulen für Weiterbildner/-innen“ wird gefördert durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus und Sport/Sächsisches Bildungsinstitut.

- Böhm, Jan/Schenk, Katharina/Wiesner, Gisela (2011):** Informell und non-formal erworbene Kompetenzen sichtbar machen. Vergleichende Analyse und Lösungsansatz für Weiterbildungler/-innen. In: Arnold, Rolf/Pachner, Anita (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Hoheneggen: Schneider, S. 236–251.
- Böhm, J./Wiesner, G. (2010):** Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildungnerinnen und Weiterbildungnern – Ausblicke auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffter, B. (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler.
- Bullinger, Hans-Jörg/Buck, Hartmut (2007):** Demographischer Wandel und die Notwendigkeit, Kompetenzsicherung und -entwicklung in der Unternehmung neu zu betrachten. In: Jochmann, Walter/Gechter, Sascha (Hrsg.): Strategisches Kompetenzmanagement. Berlin/Heidelberg: Springer. S. 61–80.
- Dehnbostel, Peter/Gillen, Julia (2007):** Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und reflexives Handeln in der Arbeit. In: Gillen, J. (Hrsg.) (2007): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitsorientierter Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 27–42.
- Dohmen, Günther (2001):** Das informelle Lernen. Bonn.
- Egetenmeyer, Regina/Schüssler, Ingeborg (2012) (Hrsg.):** Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Hoheneggen.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker et al. (Hrsg.) (2004):** Kompetenzen erkennen, bilanzieren, entwickeln. Münster.
- Gieseke, Wiltrud (2005):** Fortbildungsbedarfe bei Planer/-innen und Dozenten/-innen in der Weiterbildung. In: Report, Heft 4, S. 37–46.
- Gillen, Julia (2006):** Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gnahn, Dieter (2007):** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gruber, Elke (2008):** Qualifikationen, Professionalität und Qualitätssicherung des Personals in der Erwachsenenbildung – Was kann die Universität beitragen? Ein E-Mail-Interview. In: Magazin Erwachsenenbildung.at.: Qualifiziert für die Erwachsenenbildung? Professionalität in der Diskussion. Nr. 4. 2008, S. 02–2 – 02–6.
- Kaufhold, Marisa:** Kompetenzen erfassen – Herausforderungen und Anregungen zur betrieblichen Umsetzung. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.) (2010): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen mit Kompetenzpässen sichtbar machen. Bielefeld, S. 33–47.
- Kaufhold, Marisa (2006):** Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005):** Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Kraft, Susanne (2006):** Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungler/-innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf

- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea (2009):** Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kucher, Katharina:** Feststellung informell erworbener Kompetenzen in Betrieben – Bedeutung, Notwendigkeit und Anknüpfungspunkte für Klein- und Mittelbetriebe. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.) (2010): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen mit Kompetenzpässen sichtbar machen. Bielefeld, S. 9–20.
- Kucher, Katharina/Wehinger, Frank (2010):** Kompetenzpässe – Überblick und Ansatzpunkte für ihren betrieblichen Einsatz. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis – Mitarbeiterkompetenzen mit Kompetenzpässen sichtbar machen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 51–86.
- Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.) (2010):** Mitarbeiterpotentiale entdecken und entwickeln. Kompetenzpässe im betrieblichen Alltag nutzen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Münk, Dieter/Schelten, Andreas (Hrsg.) (2010):** Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Münk, Dieter/Reglin, Thomas (2009):** Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. In: Münk, Dieter/Severing, Eckart (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Bonn, S. 5–16.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2005):** Veränderte Aufgaben und neue Profile. Professionalisierung und Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung. In: EB Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 54–59.
- Nuissl, Ekkehard (2005):** Professionalisierung in Europa. In: Report. Heft 4, S. 47–56.
- Peters, Roswitha (2004):** Erwachsenenbildungsprofessionalität. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schenk, Katharina/Wiesner, Gisela (2010):** Ergebnisse lebenslangen Lernens von Erwachsenenbildnern erfassen, bewerten und anerkennen. In: Wolter, Andrä/Wiesner, Gisela/Koepernik, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Weinheim: Juventa. S. 171–193.
- Strauch, Anne (2008):** Kompetenzbilanzierung im Betriebskontext. Baltmannsweiler: Schneider.
- Vonken, Matthias (2005):** Handlung und Kompetenz: Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiesner, Gisela/Böhm, Jan/Görl-Rottstädt, Dörte/Mattick, Sandra (2009):** Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen – Selbsteinschätzung. Online im Internet: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/abgeschlosseneProjekte
- Wiesner, Gisela/Böhm, Jan/Görl-Rottstädt, Dörte/Mattick, Sandra (2009):** Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen – Fremdeinschätzung. Online im Internet: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/abgeschlosseneProjekte

Wiesner, Gisela/Böhm, Jan/Görl-Rottstädt, Dörte/Mattick, Sandra (2009): Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen – Handreichung. Online im Internet: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/abgeschlosseneProjekte

WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen.

Anpassung und Anwendung des Bilanzierungsinstruments KOMPASS als Personalentwicklungsinstrument des VW Bildungsinstituts Zwickau – Erfahrungen und Ergebnisse eines Transferprozesses

JAN BÖHM

Einleitung

Nach wie vor sind Kompetenzbilanzierungsverfahren in betrieblichen Umfeldern eher rudimentär zu finden; vielmehr konzentriert sich die Diskussion um Kompetenzen- und Kompetenzerfassung im deutschsprachigen Raum auf die Umsetzung europäischer Richtlinien und die Implementierung in die nationalen Qualifikationsrahmen (vgl. BMBF 2009; Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011; für Österreich u. a. Markowitsch 2009). Dabei stehen diese Aktivitäten in einem engen Verhältnis zur Frage der Professionalisierung in der Erwachsenen- und Berufsbildung. Sie konzentriert sich seit einigen Jahren auf die Validierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen der im pädagogischen Feld Tätigen.

Die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen stellt keineswegs ein neues Phänomen dar, erhält aber durch nationale und europäische bildungspolitische Aktivitäten neuen Schub (vgl. u. a. CEDEFOP 2009; Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011). Besonders zur Umsetzung der „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (vgl. u. a. BLK 2004) stellt die Sichtbarmachung und Anerkennung nicht-formal erworbener (und damit in der Regel nicht zertifizierter) Kompetenzen einen wichtigen Schritt dar.

Es scheint ausgemacht, dass diese jenseits von formalen Bildungsabschlüssen erworbenen Kompetenzen wesentlichen Einfluss auf das professionelle Handeln der Akteure ausüben. Diesen auch nachweisbar zu machen ist seit Jahren ein Schwerpunkt

erwachsenenbildnerischer Forschung (vgl. u. a. Böhm/Wiesner 2010; Strauch 2008). Dass dabei die pädagogisch tätigen Personen in der beruflichen und betrieblichen (Aus- und Weiter-)Bildung bisher relativ wenig in den Blickpunkt geraten sind, ist erstaunlich, da gerade im betrieblichen Bereich viele Ausbilder/Trainer ohne (akademische) pädagogische Ausbildung tätig sind.

Neuere Forschungen konzentrieren sich vornehmlich auf die Kompetenzbilanzierung und -entwicklung bei Auszubildenden (vgl. u. a. Loebe/Severing 2010), selten jedoch auf pädagogisches Personal. Dabei spielen die Thematisierung von Mitarbeiterkompetenzen und damit zusammenhängend die Sichtbarmachung und Validierung durch Kompetenzbilanzierung für die „Vermarktbarkeit“ von Kompetenzen im Rahmen der Personalentwicklung eine entscheidende Rolle. Sie dynamisieren die Personalentwicklung durch die Bereitstellung neuer Indikatoren jenseits formaler Abschlüsse. Welche Konsequenzen solch ein Verfahren letztendlich nach sich zieht, sowohl für die pädagogischen Mitarbeiter als auch für die Personalleitung, kann im Vorfeld kaum beantwortet werden. Der Artikel nimmt dieses Forschungsdesiderat auf und zeigt anhand eines Projektes die Anpassung eines Kompetenzbilanzierungsverfahrens für Erwachsenenbildner/-innen an die Erfordernisse eines betrieblichen Ausbildungs- und Weiterbildungskontextes anhand der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH.

Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis – Kompetenzpass für Erwachsenenbildner/-innen

Laut einer Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus dem Jahr 2004 gibt es über 50 Kompetenzbilanzierungsverfahren (vgl. BMBF 2004); es ist davon auszugehen, dass sich die Zahl in der Zwischenzeit weiter deutlich erhöht hat. Jedoch unterscheiden sich die Bilanzierungsverfahren hinsichtlich Aspekten wie zum Beispiel Ziele, Zielgruppe, Vorgehen, Kompetenzverständnis, Kompetenzbereiche, Einsatzgebiete, Zugänglichkeit und Handhabung zum Teil erheblich. Viele der in der oben genannten Studie unter Kompetenzbilanzierungsverfahren geführten Verfahren sind im engeren Sinne eher zu den Kompetenzportfolios zu rechnen, daher dienen sie eher der systematischen Sammlung von Dokumenten, die mehr oder weniger eine Kompetenz abbilden sollen. Andere Verfahren richten den Blick auf die Erkundung der eigenen Person respektive deren privater wie beruflicher Erfahrungen; diese sog. Selbstexploration dient in erster Linie der Bewusstmachung der eigenen Stärken und Entwicklungsbedarfe. Wenige Verfahren richten ihr Augenmerk hingegen auf Tätige in der erwachsenenpädagogischen Praxis, d. h. Lehrende, disponierend-planerisch oder in der Beratung tätige Mitarbeiter (vgl. u. a. Böhm/Wiesner 2010).

Ein Projekt, dessen Aktionsradius bisher auf den deutschsprachigen Raum beschränkt ist (derzeit wird an einer englischen Version gearbeitet), wurde an der Technischen Universität Dresden erarbeitet. Der „Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen“ (KOMPASS, s. den vorangegangenen Artikel) richtet sich an erwachsenenpädagogisch

tätige Personen, unabhängig von ihrem beruflichen Status. Das Verfahren ist in dem Sinne umfassend, dass alle Tätigkeitsbereiche erwachsenenpädagogischer Arbeit erfasst werden. Es zielt auf die Sichtbarmachung und Bilanzierung von erwachsenenpädagogisch höchst relevanten, aber nicht unbedingt formal erworbenen Kompetenzen. Solche informell und nicht-formal erworbenen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen sollen mittels eines dreiteiligen Verfahrens bilanziert werden.¹ Durch die enge Anlehnung an die konkreten Arbeitsanforderungen bzw. Tätigkeitsbereiche können valide Ergebnisse ermittelt werden, die als Ansatzpunkte für Personalentwicklung und -entscheidungen dienen können.

Anpassung des „Kompetenzpasses für Weiterbildner/-innen“ für die Volkswagen Bildungsinstitut GmbH

Im Rahmen der Personalentwicklung der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH (im Folgenden VW BI) wurde ein Projekt zwischen dem VW BI und der Technischen Universität Dresden initiiert, um den vorliegenden „Kompetenzpass für Erwachsenenbilder/-innen“ an die Rahmenbedingungen des VW BI anzupassen und als Personalentwicklungsverfahren nutzbar zu machen. Die Anpassung eines bestehenden Kompetenzbilanzierungsverfahrens für den betrieblichen Einsatz spiegelt einen Trend wider, der in den Ergebnissen der Betriebsbefragung des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (2009) aufgezeigt wurde: 46 % der in Betrieben verwendeten Kompetenzbilanzierungsverfahren waren demnach Anpassungen an bereits bestehende Instrumentarien, 65 % wurden neu entwickelt und in 21 % der Fälle wurde ein fremdes Verfahren ohne Anpassung übernommen (vgl. Kucher/Wehinger 2010).

Bei der Anpassung des vorhandenen Kompetenzbilanzierungsverfahrens, das sich gezielt auf eine breite Zielgruppe innerhalb der Erwachsenenbildung hin orientiert, an die Besonderheiten des VW BI, d. h. an eine betriebliche Aus- und Weiterbildung, mussten die bestehenden Arbeitssituationen und Indikatoren auf die Anwendungsfähigkeit geprüft und gegebenenfalls modifiziert werden.

Das bedeutete, dass der genuin für das Feld der Erwachsenenbildung konzipierte „Kompetenzpass für Erwachsenenbildner/-innen“ auf ein weiteres pädagogisches Feld, das der beruflichen Ausbildung, ausgedehnt werden musste. Das hatte zur Konsequenz, dass die empirische Basis des Kompetenzpasses, die in den Feldern der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung sowie der beruflichen Weiterbildung gewonnen wurde, erweitert werden musste.

Die Trainer/-innen und Dozenten/-innen im VW BI arbeiten in unterschiedlichen Bereichen. Wenige Mitarbeiter/-innen lassen sich eindeutig zu einem Bereich zuordnen; die überwiegende Mehrheit ist sowohl in der Berufsausbildung als auch in der

1 Eine detaillierte Beschreibung des Kompetenzbilanzierungsverfahrens „Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen“ findet sich in diesen Band bei: Böhm/Wiesner.

beruflichen Weiterbildung tätig. Auch die Qualifikation der Mitarbeiter/-innen ist heterogen. Beschäftigte in den Bereichen Beratung, Personal und Organisation besitzen akademische Abschlüsse, wohingegen die meisten pädagogisch tätigen Mitarbeiter/-innen – sowohl in der beruflichen Weiterbildung als auch Ausbildung – über eine pädagogische Qualifikation (in der Regel Ausbildereignungsprüfung), nicht aber über einen akademischen Abschluss verfügen. Die Trainer/-innen und Dozenten/-innen sind typischerweise Meister ihres Faches und verfügen über langjährige Erfahrungen im pädagogischen Bereich.

Sowohl die heterogenen Arbeitsfelder als auch die unterschiedlichen Qualifikationen waren Anlass für die Personalführung, nach einem Weg zu suchen, eine gezielte und effektive Mitarbeiter/-innen-Entwicklung zu initiieren. Durch die Entwicklung eines Kompetenzpasses für Mitarbeitende der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH sollten folgende Ziele in den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung, Personalentwicklung sowie Marketing erreicht werden:

Persönlichkeitsentwicklung

- Stärkung des professionellen Selbstbewusstseins v. a. der Trainer/-innen und Dozenten/-innen durch Sichtbarmachen ihrer Kompetenzen
- Initiierung und Stärkung von Reflexionsprozessen
- Sichtbarmachen von Entwicklungsbedarfen der Mitarbeitenden
- daraus folgend die Ableitung von konkreten Weiterbildungsmöglichkeiten
- Schaffen der Möglichkeit der stetigen und raschen Anpassung an neue Bedarfe bzw. Veränderungen am Aus- und Weiterbildungsmarkt
- Sichtbarmachen und Bilanzierung von Mitarbeiter/-innen-Kompetenzen, die im nicht-formalen Bereich erlangt wurden

Personalentwicklung

- Gezielte Personalentwicklung durch valide Kompetenzbilanzierung der Mitarbeiter/-innen
- Einbeziehung aller Mitarbeiter/-innen in den Bilanzierungsprozess (nicht nur lehrendes Personal)
- Erhöhung der Lehr- und Ausbildungsqualität durch gezielte pädagogische Weiterbildungsmaßnahmen der Dozenten/-innen und Trainer/-innen
- Schaffen der Möglichkeit der Nutzung des Kompetenzpasses zum Personalrecruiting
- Erhöhung der Effizienz der Führungstätigkeit

Marketing

- Bereitstellung eines Instrumentariums, das die Qualitätssicherung und -entwicklung im Unternehmen unterstützt
- Transparenz erwachsenenpädagogischer Kompetenzen im Unternehmen

Die Volkswagen Bildungsinstitut GmbH

Die VW Bildungsinstitut GmbH wurde 1990 als Beteiligungsgesellschaft der Volkswagen AG gegründet und ist seit 2007 100-prozentige Tochtergesellschaft der Volkswagen Coaching GmbH. Das Unternehmen bezeichnet sich selbst als Sächsisches Kompetenzzentrum für Berufsausbildung, Weiterbildung und Beratung (siehe auch URL: www.vw-bi.de; letzter Zugriff: 07.07.2011). Das Unternehmen benennt folgende Geschäftsfelder: Berufsausbildung, Weiterbildung Technik, Beratung (Organisationsberatung, Personalentwicklung und Sprachen). Im Januar 2011 waren 103 Personen im Bildungsinstitut beschäftigt, die Mehrzahl im pädagogischen Bereich. Das Unternehmen hat drei Standorte in Sachsen: Zwickau (Hauptsitz), Chemnitz und Crossen.

Methodisches Vorgehen bei der Entwicklung

Da der „Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen“ als ein Instrument zur Bilanzierung erwachsenenbildnerischer Kompetenzen in möglichst allen relevanten Arbeitssituationen erwachsenenpädagogischer Praxis konzipiert wurde, war davon auszugehen, dass die überwiegende Mehrheit der Arbeitssituationen auch auf den Einsatzort betriebliche Aus- und Weiterbildung zutreffen würde. Gleichzeitig war klar, dass bestimmte Indikatoren zur Ermittlung des Ausprägungsgrades einer Kompetenz in einer bestimmten Arbeitssituation an die betriebliche Aus- und Weiterbildungssituation angepasst werden müssen.

Um die empirische Basis zu stärken, wurde eine Erhebungsphase in allen drei Standorten der VW BI GmbH durchgeführt. Die Daten wurden mittels teilnehmender Beobachtung, Einzel- und Gruppeninterviews und Fragebögen im Zeitraum von September 2010 bis Januar 2011 erhoben und anschließend ausgewertet. Die Rücklaufquote der Fragebögen belief sich auf über 60 %, was die starke Unterstützung der Mitarbeitenden verdeutlicht. Vorbereitet und begleitet wurde die Erhebungsphase von mehreren Workshops und Besprechungen mit dem Ziel, alle Mitarbeitenden eingehend über die Ziele, die Durchführung und die Anwendungsmöglichkeiten des Instrumentariums zu informieren und ggf. Unklarheiten und Befürchtungen (siehe dazu Punkt 3.4) auszuräumen bzw. abzubauen.

Ergebnisse: „Kompetenzpass für Mitarbeitende der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH“

Grundsätzlich stellt „Der Kompetenzpass für Mitarbeiter/-innen der VW Bildungsinstitut GmbH“ eine Kombination aus anforderungsorientiertem und entwicklungsorientiertem Verfahren dar. Zwar mag die Unterscheidung zwischen den beiden Verfahren zu analytischen Zwecken generell sinnvoll erscheinen, jedoch finden sich in der Praxis häufig Verfahren, die beide Seiten zumindest teilweise abdecken (vgl. dazu Kucher/Wehinger 2010; Kaufhold 2010). Im vorliegenden Kompetenzbilanzierungs-

verfahren werden zur Kompetenzfeststellung sowohl Indikatoren verwendet, die von Trainern/-innen, Ausbildern/-innen, Beratern/-innen und planerisch-disponierenden Mitarbeitern als eine Art Mindestanforderungen verstanden werden können; gleichzeitig sind diese erwachsenenpädagogischen Mindestanforderungen nirgends verbindlich festgelegt und besitzen somit immer auch eine Entwicklungsdimension. Durch die Unterscheidung in vier Ausprägungsgrade eines jeden Indikators wird diese Entwicklungsdimension noch gestärkt.

Struktur

Nach Auswertung der empirischen Untersuchungen im betrieblichen/beruflichen Kontext der VW BI GmbH zeigte sich, dass sich im Wesentlichen die Struktur des Kompetenzbilanzierungsverfahrens bewährt hat. Mit den bereits im KOMPASS (siehe den vorangegangenen Artikel) empirisch erhobenen neun Arbeitssituationen können die erwachsenenpädagogischen Kompetenzen auch in diesem spezifischen Anwendungsbereich erfasst werden.

Im „Kompetenzpass für Mitarbeitende der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH“ wird Kompetenz – wie auch im zugrunde liegenden Bilanzierungsinstrument KOMPASS – als eine Handlungsdisposition verstanden, die sich in komplexen Handlungssituationen äußert und damit nur in diesen Handlungssituationen sichtbar werden kann. Weiterhin sind folgende Merkmale bedeutsam:

- Kompetenz umfasst die Einheit von Handelnkönnen (wofür ein profundes Wissen erforderlich ist) und Handelnwollen.
- Kompetenz zeigt sich im konkreten Handeln einer Person in typischen Arbeitssituationen.
- Eine Kompetenz kann in unterschiedlichen Ausprägungen vorhanden sein.
- Kompetenzen können auf unterschiedlichen Wegen erlangt werden.

Im Hinblick auf die Erfassung der Kompetenzen konnten ebenfalls die bereits im KOMPASS ermittelten fünf Kompetenzbereiche erwachsenenpädagogischen Handelns unterschieden werden (siehe den vorangegangenen Artikel):

- (1) Fachliche und gesellschaftliche Kompetenz
- (2) Pädagogisch-didaktische Kompetenz/Medienkompetenz
- (3) Personale/Soziale/Reflexive Kompetenz
- (4) Organisations- und Managementkompetenz
- (5) Beratungskompetenz/Begleitungskompetenz

Der Ausprägungsgrad der jeweiligen Kompetenz wird mittels Indikatoren festgestellt (siehe bezüglich Selbsteinschätzung am Beispiel der Beratungskompetenz/Beleitungskompetenz sowie Personalen/Sozialen/Reflexiven Kompetenz, Abb. 1). Die Anzahl der Indikatoren unterscheidet sich in den verschiedenen Arbeitssituationen und Kompetenzen. Dies ist darin begründet, dass die Arbeitssituationen unterschiedlich

komplex sind und inhaltlich auch unterschiedliche Anforderungen an die Kompetenzen der Weiterbildner/-innen stellen.

Volkswagen Bildungsinstitut GmbH



Arbeitssituation: Bildungsberatung

Beschreibung: Beinhaltet die Beratung von Personen sowie Institutionen hinsichtlich ihrer Bildungswünsche und -bedürfnisse.

Kompetenzindikatoren	1	2	3	4
Personale/ Soziale/ Reflexive Kompetenz				
Ich baue eine vertrauensvolle Gesprächsbeziehung zu den Ratsuchenden auf, indem ich beraterische Haltungen wie Empathie und Akzeptanz einnehme.				
Ich kann mich von den Ratsuchenden emotional abgrenzen, um Situationen möglichst objektiv einschätzen zu können.				
Ich kann auftretende Probleme im Beratungsgespräch angemessen bewältigen.				
Ich reflektiere und analysiere den Verlauf und die Ergebnisse der Beratungsgespräche und mein beraterisches Verhalten.				
Ich zeige interkulturelle und soziale Sensibilität im Umgang mit vielfältigen Zielgruppen (z. B. Beachten kultureller oder individueller Besonderheiten).				
Ausprägungsgrad der personalen/ sozialen/ reflexiven Kompetenz	0			

Kompetenzindikatoren	1	2	3	4
Beratungskompetenz/ Begleitungskompetenz				
Ich kenne den Beratungsgegenstand (z. B. das Bildungsangebot meiner Einrichtung, die Zugangsvoraussetzungen zu Lehrgängen und die finanziellen Fördermöglichkeiten für Bildungsteilnehmende).				
Ich nehme regelmäßig an Weiterbildungen im Bereich Bildungsberatung teil.				
Ich bin mit →Beratungsansätzen (z. B. nach Rogers, Phasenmodell, informative/ situative/ biografieorientierte Beratung) vertraut.				
Ich grenze Beratung von Auskunft und Information, aber auch von Therapie ab.				
Ich achte darauf, dass Bildungsberatung ein Orientierungsangebot und eine Unterstützung bei der Entscheidungsfindung darstellt.				

1=Trifft voll zu
2=Trifft überwiegend zu
3=Trifft überwiegend nicht zu
4=Trifft nicht zu

Abb. 1: Modul „Bildungsberatung“, Selbsteinschätzung

Quelle: Eigene Darstellung



Ich bespreche und vereinbare zu Beginn der Beratung mit den Ratsuchenden die Ziele des Gesprächs.				
Ich verweise an zuständige Stellen, wenn der Beratungswunsch den Rahmen meiner Möglichkeiten überschreitet.				
Ich gestalte aktiv den Gesprächsverlauf einer Beratung, indem ich z. B. durch Fragen leite, getroffene Aussagen umformuliere und das Gespräch angemessen schließe.				
Ausprägungsgrad der Beratungskompetenz	0			

1=Trifft voll zu 2=Trifft überwiegend zu 3=Trifft überwiegend nicht zu 4=Trifft nicht zu

Fortsetzung Abbildung 1

Die Indikatoren werden mittels einer Viererskala bewertet. Für jeden Kompetenzbereich wird ein Mittelwert berechnet. Dieser wird notiert und am Ende der Kompetenzbilanzierung in einen Auswertungsbogen übertragen (siehe Abb. 2). Dort wird der Gesamtausprägungsgrad jeder Kompetenz ermittelt und somit sichtbar gemacht. Je nach Anzahl der Arbeitssituationen ergibt sich der Gesamtausprägungsgrad aus mindestens einer und maximal sieben Einzelwerten.

Der „Kompetenzpass für Mitarbeitende der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH“ steht als modularisiertes Instrumentarium bereit, d. h., je nach den individuellen Tätigkeitsbereichen des Mitarbeitenden wird ein persönlicher Kompetenzpass erstellt (siehe Abb. 1, das Beispiel Bildungsberatung). Dies gewährleistet eine hohe Flexibilität bei der Anwendung; so können bei einer zeitlich versetzten nochmaligen Anwendung Entwicklungen festgestellt werden, ggf. neu hingekommene Arbeitssituationen in den individuellen Kompetenzpass aufgenommen, andere ggf. entfernt werden. Zudem ist es möglich, bei einer zukünftig veränderten Tätigkeitsstruktur des Unternehmens neue Arbeitssituationen aufzunehmen.

Speziell für nur in der Lehre tätige Mitarbeiter/-innen wurde ein „Kompetenzpass für Ausbilder und Trainer der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH“ bereitgestellt, der in kompakter Form aus den Teilen: Kurzbeschreibung der Selbsteinschätzung, angepasstes Glossar, den Kompetenzerfassungsbögen zu den Arbeitssituationen „Lehreinheiten vor- und nachbereiten“, „Lehreinheiten durchführen“ sowie dem angepassten Auswertungsbogen besteht und nach Bedarf noch um weitere Module ergänzt werden kann. Der Bedarf nach dieser auf zwei Arbeitssituationen komprimierten Form ergab sich aus der Tatsache, dass die meisten Beschäftigten ausschließlich in diesen beiden Arbeitssituationen beschäftigt waren.

In der Abb. 3, S. 139 werden beispielhaft Hinweise aus einem Anleitungsmaterial für Personen, die die Fremdeinschätzung durchführen, vorgestellt.



Auswertung nach Kompetenzen (Fremdeinschätzung)

Kompetenz	Arbeitssituation	Selbst-einschätzung	Fremdeinschätzung
Pädagogisch-didaktische Kompetenz/ Medienkompetenz	Lehreinheiten durchführen		
Durchschnitt:			Ø
Fachliche und gesellschaftliche Kompetenz	Lehreinheiten durchführen		
Durchschnitt:			Ø
Personale/ Soziale/ Reflexive Kompetenz	Lehreinheiten durchführen		
	Bildungsberatung		
	Projektmanagement		
	Personalmanagement		
	Netzwerkarbeit		
	Öffentlichkeitsarbeit		
Durchschnitt:			Ø

Abb. 2: Auswertungsbogen

Quelle: Eigene Darstellung



Kompetenz	Arbeitssituation	Selbsteinschätzung	Fremdeinschätzung
Organisations- und Managementkompetenz	Konzeptentwicklung		
	Projektmanagement		
	Personalmanagement		
	Netzwerkarbeit		
	Bildungscontrolling		
	Öffentlichkeitsarbeit		
Durchschnitt:			Ø
Beratungskompetenz/ Begleitungskompetenz	Lehreinheiten durchführen		
	Bildungsberatung		
Durchschnitt:			Ø

Fortsetzung Abbildung 2



(1) Lehreinheiten vor- und nachbereiten

Keine Empfehlungen - diese Arbeitssituation ist in der Fremdeinschätzung nicht enthalten (s. o.).

(2) Lehreinheiten durchführen

1. Der/die Einschätzende sollte Hospitationen durchführen, um den Aus- und Weiterbildner/die Aus- und Weiterbildnerin in der Arbeitssituation realistisch einschätzen zu können.
2. Der/die Einschätzende kann als Ergänzung zur Hospitation die Möglichkeit von audio-visuellen Aufzeichnungen nutzen.
3. Der/die Einschätzende sollte Rückmeldungen der Teilnehmenden in die Evaluation mit einbeziehen.

(3) Bildungsberatung

1. Der/die Einschätzende sollte in einem Gespräch mit dem Aus- und Weiterbildner/der Aus- und Weiterbildnerin Einblick in dessen/deren Beratungstätigkeit erlangen.
2. Der/die Einschätzende sollte Hospitationen durchführen, um den Aus- und Weiterbildner/der Aus- und Weiterbildnerin in der Arbeitssituation realistisch einschätzen zu können.
3. Der/die Einschätzende sollte unter Berücksichtigung des Datenschutzes Einsicht in Gesprächsprotokolle und Konzepte erhalten.
4. Der/die Einschätzende sollte Rückmeldungen von den Teilnehmenden an der Bildungsberatung einholen.

(4) Konzeptentwicklung

1. Der/die Einschätzende sollte Rückmeldungen von Außenstehenden einholen, z. B. von dem Aus- und Weiterbildner/ von der Aus- und Weiterbildnerin, die das Konzept umsetzen, von Teilnehmenden an den konzipierten Veranstaltungen sowie Partnern (Netzwerkpartner, Fördermittelgeber, Investoren u. a.).
2. Der/die Einschätzende sollte Einsicht in entwickelte Konzepte für Bildungsveranstaltungen haben. Dabei kann es sich um aktuelle Konzeptentwicklungen, bereits laufende Veranstaltungen oder auch um bereits stattgefundene Veranstaltungen handeln. In diesem Fall soll der/die Einschätzende ebenfalls Einsicht in Zwischen- und Abschlussberichte erhalten.

(5) Projektmanagement

1. Zur Einschätzung der Arbeit sollten dem/der Einschätzenden Projektunterlagen vorgelegt werden.
2. Der/die Einschätzende sollte die Einschätzung anhand eines abgeschlossenen Projektes vornehmen. Dazu sollte eine Projektdokumentation bzw. eine Abschlussanalyse genutzt werden.
3. Der/die Einschätzende sollte Rückmeldungen von Projektmitarbeitern einholen und sie in die Evaluation mit einbeziehen.

Abb. 3: Ausschnitte aus den Hinweisen für die Fremdeinschätzung

Quelle: Eigene Darstellung



4. Der/die Einschätzende sollte sich in Gesprächen über das Handeln des Aus- und Weiterbildners/der Aus- und Weiterbildnerin informieren. Dabei soll er/sie sich einen Einblick in die Vorgaben und Ziele des Unternehmens und deren Umsetzung in allen Phasen des Projektmanagements verschaffen.

(6) Netzwerkarbeit

1. Der/die Einschätzende sollte sich in Gesprächen über das Handeln des Aus- und Weiterbildners/der Aus- und Weiterbildnerin informieren. Dabei sollte er/sie sich einen Einblick in die Vorgaben, Ziele und deren Umsetzung im Netzwerk verschaffen.
2. Der/die Einschätzende sollte Rückmeldungen von Außenstehenden, z. B. Netzwerkpartnern oder Mitarbeitern, einholen und sie in die Evaluation mit einbeziehen.
3. Zur Einschätzung der Netzwerkarbeit sollten Arbeitsunterlagen herangezogen werden. Diese sollten über Voraussetzungen, Ergebnisse der Teilschritte, den vorgesehenen Zeitrahmen und die Ziele Aufschluss geben.

(7) Personalentwicklung

1. Der/die Einschätzende sollte Rückmeldungen von Außenstehenden, z. B. Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen einholen und sie in die Einschätzung mit einbeziehen.
2. Der/die Einschätzende sollte sich in Gesprächen über das Handeln des Aus- und Weiterbildners/der Aus- und Weiterbildnerin in der Personalentwicklung informieren. Dabei sollte er/sie sich einen Einblick in den Arbeitsalltag verschaffen. Der Weiterbildner/die Weiterbildnerin sollte dem/der Einschätzenden dabei über das Vorgehen in Beispielfällen berichten und dieses begründen.

(8) (Bildungs-)Controlling

1. Der/die Einschätzende sollte Einsicht in die Zwischen- und Abschlussberichte des Unternehmens erhalten. Falls die Notwendigkeit besteht, sollte das Einverständnis zur Einsicht in die Unterlagen von der Geschäftsleitung eingeholt werden.
2. Der/die Einschätzende sollte sich im Gespräch über die alltägliche Arbeit des Aus- und Weiterbildners/der Aus- und Weiterbildnerin informieren. Der Aus- und Weiterbildner/die Aus- und Weiterbildnerin soll sein/ihr Vorgehen erläutern und einschätzen und Aussagen zur Effektivität des Bildungscontrollings machen.

(9) Öffentlichkeitsarbeit

1. Der/die Einschätzende sollte einen Einblick in die Ergebnisse erhalten. Dazu können Präsentationen des Unternehmens, Pressearbeit/Publicationen, regionale und lokale Vernetzung und Pflege der Kontakte, Werbung und Informationsmaterial sowie Konzepte gehören.
2. Der/die Einschätzende sollte Einsicht in die Zwischen- und Abschlussberichte des Unternehmens erhalten. Falls die Notwendigkeit besteht, sollte das Einverständnis zur Einsicht in die Unterlagen von der Geschäftsleitung eingeholt werden.
3. Der/die Einschätzende sollte Rückmeldungen von Außenstehenden, z. B. (potenziellen) Teilnehmenden und (potenziellen) Partnern einholen und sie in die Evaluation mit einbeziehen.

Eine Handreichung (siehe Wiesner u. a.) gibt den Nutzern Auskunft über Einsatzmöglichkeiten, detaillierte Hinweise zur Durchführung und unterstützt bei Bedarf mittels eines Glossars das Verständnis verwendeter Fachbegriffe. Damit erhält der Kompetenzpass eine praktikable Ergänzung für die Durchführung der Selbsteinschätzung. Eine erweiterte Version der Handreichung für die Fremdeinschätzung gibt zu jeder Arbeitsstation konkrete Hinweise/Empfehlungen für die Durchführung sowie Hinweise zur Gestaltung des Beratungs- und Entwicklungsgespräches (siehe Abb. 3).

Verfahren

Die Anwendung des „Kompetenzpass für Mitarbeitende der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH“ erfolgt in drei Schritten (siehe auch Abb. 4):

- der Selbsteinschätzung,
- der Fremdeinschätzung und
- dem abschließenden Beratungs- und Entwicklungsgespräch.

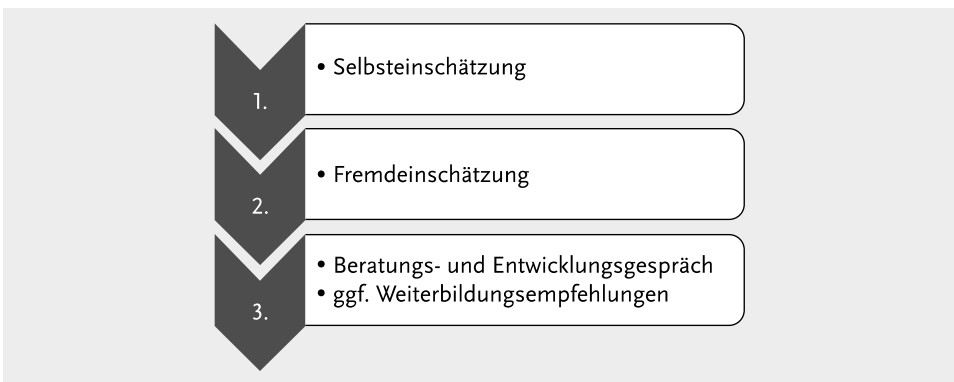


Abb. 4: Schematische Darstellung des dreistufigen Bilanzierungsverfahrens

Quelle: Eigene Darstellung

Im ersten Schritt bearbeitet der/die Aus- und Weiterbildner/-in die ausgewählten Arbeitssituationen selbstständig. Parallel oder zeitversetzt dazu findet die Fremdeinschätzung des unmittelbaren Vorgesetzten statt. Hilfestellungen zu den Möglichkeiten der Fremdeinschätzung werden in der Handreichung geboten (siehe Abb. 3). Nach Abschluss der Selbst- und Fremdeinschätzung wird als dritter Schritt ein Beratungs- und Entwicklungsgespräch durchgeführt. Das Gespräch ist ausdrücklich keine Form der „Ergebniskontrolle“, sondern soll in Form eines offenen und konstruktiven Personalentwicklungsgespräches stattfinden. In diesem Gespräch werden die Einschätzungen der Selbst- und Fremdeinschätzung abgeglichen und ggf. differierende Einschätzungen besonders intensiv diskutiert; dabei sollte der Aus- und Weiterbildner immer die Möglichkeit erhalten, zu den Gründen seiner Einschätzung Stellung zu nehmen. Im konkreten Fall eines Weiterbildungsbedarfes sollten gemeinsam Pläne für eine gezielte Weiterbildung getroffen und ggf. weitere Maßnahmen diskutiert werden. Es ist durchaus möglich, dass durch die Selbsteinschätzung und/oder das Bera-

tungsgespräch bestimmte Themen eruiert werden, in denen zwar kein konkreter Handlungsbedarf besteht, jedoch ein gesteigertes Interesse vonseiten des Aus- und Weiterbildners/der Aus- und Weiterbildnerin vorhanden ist. Auch in diesem Fall können Pläne für Weiterbildungsmaßnahmen oder Ähnliches besprochen werden. Das gesamte Procedere der Kompetenzbilanzierung sollte innerhalb bestimmter Zeiten wiederholt werden, um die Wirksamkeit der getroffenen Maßnahmen zu überprüfen.

Die Fremdeinschätzung und das abschließende Beratungs- und Entwicklungsgespräch stellt eine große Herausforderung dar. Generell sind dafür die jeweiligen Abteilungsleiter der VW BI GmbH zuständig. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass die Fremdeinschätzung von Mitarbeitern durchgeführt wird, die mit den betriebsinternen Abläufen bestens vertraut sind. Gleichzeitig besteht zwischen dem/der einzuschätzenden Mitarbeiter/-in und dem/der Fremdbeurteiler/-in in der Regel ein Vertrauensverhältnis, was u. U. auch problematisch sein kann. Dennoch spricht für die interne Fremdbeurteilung sowohl die Kenntnis der innerbetrieblichen Bedingungen als auch die flexiblere Handhabung der Datengewinnung für die Fremdeinschätzung.

Begleitet wird der gesamte Bilanzierungsprozess durch eine professionelle Beratung und Information vor und während des Prozesses. Im Rahmen des Projektes wurden mehrere solcher Workshops durchgeführt; sie zielten in erster Linie auf Information und Vorbereitung der Kompetenzbilanzierung. In einem weiteren Workshop wurden alle Abteilungsleiter des VW BI, die für die Fremdeinschätzung verantwortlich sind, bezüglich der Schwerpunkte Wahrnehmung, Kommunikation und Gesprächsführung sensibilisiert und instruiert. Im gesamten Prozess der Entwicklung und Durchführung war der Betriebsrat der VW BI GmbH involviert.

Generell ist es allerdings auch möglich, dass nur die Selbsteinschätzung durchgeführt wird. Dadurch kann der Aus- und Weiterbildner seine eigenen Kompetenzen sowie ggf. Entwicklungsbedarfe feststellen und eigene Maßnahmen ableiten. Erfahrungen in der Anwendung haben gezeigt, dass die Anwendung allein die Selbsteinschätzung zur Reflexion anregt und hilft, sich über das eigene professionelle Selbstverständnis klar zu werden.

Konsequenzen und Herausforderungen bei der Implementierung des VW-Passes als Personalentwicklungsinstrument

Die Sichtbarmachung und Bilanzierung tätigkeitsbezogener Mitarbeiter/-innen-Kompetenzen stellt sowohl für das Personalmanagement als auch für die Mitarbeiter des Unternehmens eine geeignete Entwicklungsperspektive dar. Für das Unternehmen eröffnet sich die Möglichkeit, durch das systematische Sichtbarmachen und die Anerkennung auf non-formalem und informellem Wege erworbener Kompetenzen Personalentscheidungen (sowohl der zielgerichteten Personalentwicklung innerhalb des Unternehmens als auch des Personalrecruitments) auf eine stärker und differenzierter fundierte Grundlage zu stellen. Zudem ist das Unternehmen besser in der Lage, auf

wandelnde wirtschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen mittels gezielter Kompetenzentwicklung zu reagieren. Dies betrifft im Besonderen zielgerichtete Weiterbildung. Um dies zu gewährleisten, müssen jedoch weitere Schritte folgen. Die im Unternehmen gewonnenen Mitarbeiterinformationen müssen gebündelt und systematisiert werden, um entsprechende unternehmensförderliche Effekte zu generieren. Werden gemeinsame Weiterbildungsbedarfe bei unterschiedlichen Mitarbeitern festgestellt, können passgenaue und effiziente betriebsinterne Weiterbildungen entwickelt und durchgeführt werden. Für Weiterbildungen, die nicht intern abgedeckt werden können, wäre es denkbar, mittels einer Weiterbildungsdatenbank Experten abzurufen und geeignete externe Maßnahmen vorzubereiten und durchzuführen; ferner sollte eine umfassende und auf die individuellen Erfordernisse der Mitarbeiter gerichtete Weiterbildungsberatung und -begleitung angeboten werden.

Die durch die Anwendung des Kompetenzpasses gewonnenen Informationen bezüglich individueller Weiterbildungsbedarfe führen zu gezielten Weiterbildungsmaßnahmen, fördern die Motivation der Mitarbeiter und können somit den Ressourceneinsatz optimieren. Die Transparenz der Mitarbeiterkompetenzen und gleichzeitig das stete Bemühen um die Kompetenzentwicklung können zudem als eine Form der Qualitätssicherung angesehen und schließlich auch als Marketinginstrument eingesetzt werden.

Für die Mitarbeiter bietet das Kompetenzbilanzierungsinstrumentarium (idealerweise in den o. g. drei Schritten, aber bereits auch nur unter Nutzung der Selbsteinschätzung) die Möglichkeit, eigene Kompetenzen sichtbar zu machen und somit ihre Position auf dem Arbeitsmarkt zu stärken, da traditionelle Zertifikate und Abschlüsse durch den inflationären Gebrauch an Wert verloren haben und zudem auf informellem Wege erworbene Kompetenzen kaum berücksichtigen. Durch gezielte Weiterbildungsmaßnahmen kann der „eigene Marktwert“ erhalten bzw. erhöht werden. Neben dieser Erhöhung der „employability“ bietet der Einsatz der Kompetenzpasses die Möglichkeit der Selbstreflexion des beruflichen Handelns. Die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Tätigkeit kann zudem die Bewussterwerden des häufig umfangreichen Tätigkeitsspektrums verdeutlichen sowie auch das eigene professionelle Selbstbewusstsein stärken.

Ein wesentlicher Aspekt zur erfolgreichen Umsetzung der Kompetenzbilanzierung waren die begleitenden Informationsveranstaltungen und Workshops zur Vorbereitung der Fremdbeurteilung. Wesentlich war dabei die vorbereitende Unterstützung der Bereichsleiter zur Fremdeinschätzung sowie des Beratungs- und Begleitungsgespräches. Da zwischen Bereichsleiter/-innen und Mitarbeiter/-innen in der Regel ein freundschaftlich-vertrauensvolles Verhältnis vorherrschte, erwies es sich als vorteilhaft, Workshops zu den Themen Wahrnehmung und Wahrnehmungsverzerrungen sowie Gesprächsführung/Gesprächstechniken durchzuführen, um die Relevanz professioneller Distanz bei der Bilanzierung herauszustellen.

Um die oben genannten positiven Effekte bei den Mitarbeitern zu generieren, muss unbedingt ein Vertrauensverhältnis zwischen Betriebsführung und Mitarbeitern ge-

schaffen werden. Der Betriebsrat ist bei der Entwicklung und Durchführung der Kompetenzbilanzierung zu beteiligen; ferner sollte das gesamte Verfahren für alle Beteiligten transparent ablaufen. Vorbehalte der Beschäftigten sollten im Vorhinein offengelegt und geklärt werden. Die Akzeptanz bei den Mitarbeitern wird unterminiert, wenn mit der Bilanzierung gehaltspolitische Entscheidungen im Unternehmen verknüpft werden. Es ist daher empfehlenswert, wenn vor Beginn des Bilanzierungsprozesses die Ziele gemeinsam mit allen Beteiligten formuliert und fixiert werden und somit mögliche Ängste und Vorbehalte abgebaut werden.

Schlussüberlegungen

Die Anzahl der Publikationen zum Thema zeigt die hohe Nachfrage nach Kompetenzpässen in der betrieblichen Praxis (vgl. u. a. Bullinger/Buck 2007; Strauch 2008; Kaufhold 2010; Kucher 2010; Kucher/Wehinger 2010; Leobe/Severing 2010; Münk/Reglin 2010; Münk/Schleten 2010). Mit dem „Kompetenzpass für Mitarbeiter/-innen der VW Bildungsinstitut GmbH“ wurde ein Kompetenzbilanzierungsverfahren entwickelt, das sich dezidiert auf pädagogisch tätige Personen richtet, die in unterschiedlichen erwachsenenpädagogischen Tätigkeitsfeldern arbeiten. Die Spannweite reicht von klassischer Lehre über Bildungsberatung, Konzeptentwicklung, Personalentwicklung, Projektmanagement bis hin zu Bildungscontrolling. Die Entwicklung des Instrumentariums auf der Grundlage eines bereits existierenden Kompetenzpasses (siehe auch Böhm/Wiesner in diesem Band) erwies sich aufgrund der Konzeption des „Kompetenzpasses für Weiterbilder/-innen“, konkrete Arbeitssituationen als Ausgangspunkt für eine Kompetenzbilanzierung heranzuziehen, als vorteilhaft, da diese Herangehensweise eine flexible Anpassung an unterschiedliche Rahmenbedingungen ermöglicht. Es stellte sich im Laufe der Anpassung heraus, dass lediglich die Indikatoren, welche den Ausprägungsgrad der erwachsenenpädagogischen Kompetenzen bestimmen, angepasst werden mussten, die Arbeitssituationen als solche haben sich bei den empirischen Untersuchungen in der VW BI bestätigt.

Die Entscheidung eines Unternehmens für ein Kompetenzbilanzierungsverfahren bedingt auch die Abwägung zwischen dem zu erbringenden Aufwand, der im hier beschriebenen Verfahren nicht unerheblich ist, und den erwarteten Ergebnissen für das Unternehmen. Besonders erwachsenenpädagogisches Personal ist einem hohen Erwartungs- und Erfolgsdruck ausgesetzt; es wird erwartet, dass sowohl Weiterbilder/-innen als auch Ausbilder/-innen sich ständig ändernde wirtschaftliche und gesellschaftliche Situationen antizipieren, respektive auf diese reagieren und somit ihren Aus- und Weiterbildungsteilnehmenden Handlungskompetenz vermitteln. Wie erwachsenenpädagogisch Tätige selbst diese Kompetenzen erwerben und (situationsbedingt im Arbeitsprozess oder mittels zielgerichteter Weiterbildung) permanent weiterentwickeln, wird dagegen weniger thematisiert. Damit kommt der Frage von Josef Schrader (2010) nach einer notwendigen, sinnvollen und möglichen Fortbildung von Erwachsenenbildnern, allerdings beschränkt auf Lehrende, große Bedeutung zu

(Schrader 2010). Der entwickelte Kompetenzpass für die Volkswagen Bildungsinstitut GmbH bietet den Mitarbeitern die Möglichkeit, ihre pädagogischen Kompetenzen zu ermitteln und daraus ableitend Weiterbildungsbedarfe zu eruieren, nicht nur aufgrund eines ggf. unterdurchschnittlichen Ausprägungsgrades in einer Kompetenz, sondern auch aufgrund von Themenbereichen, die erst durch die Reflexion der eigenen Tätigkeit, angeregt durch die Anwendung des Kompetenzpasses, bewusst wurden. Um solchen betrieblichen Kompetenzbilanzierungsverfahren, die besonders den informellen Bereich der Kompetenzaneignung in den Blick nehmen, mehr Akzeptanz zu verschaffen, sind Anerkennungsverfahren auf nationaler und internationaler Ebene notwendig.

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011):** Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online im Internet: www.Deutscherqualifikationsrahmen.de [Stand 11.07.2011].
- Arnold, Rolf (2001):** Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004):** Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen: Eine Repräsentativstudie zum Lernbewußtsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. Münster.
- Bahl, Anke (Hrsg.) (2009):** Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2004):** Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Online im Internet: www.blk.de [Stand, letzter Zugriff: 11.07.2011].
- BMBF (2004):** Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Bonn.
- BMBF (Hrsg.) (2009):** Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Bonn.
- Böhm, Jan (2009):** Competence Pass for Adult Educators – a new approach. Conference Paper im Rahmen der DIE-Tagung „Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning. Professional Development in Asia and Europe.“ vom 29.–30. Juni 2009 in Bergisch Gladbach.
- Böhm, Jan/Wiesner, Gisela (2010):** Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern – Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Bullinger, Hans-Jörg/Buck, Hartmut (2007):** Demographischer Wandel und die Notwendigkeit, Kompetenzsicherung und -entwicklung in der Unternehmung neu zu betrachten. In: Jochmann, Walter/Gechter, Sascha (Hrsg.): Strategisches Kompetenzmanagement. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 61–80.
- CEDEFOP (2009):** Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf [Stand 05.07.2011].
- Dehnbostel, Peter/Gillen, Julia (2007):** Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und reflexives Handeln in der Arbeit. In: Gillen, Julia (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitsorientierter Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 27–42.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker et al. (Hrsg.) (2004):** Kompetenzen erkennen, bilanzieren, entwickeln. Münster.
- Geldermann, Brigitte/Seidel, Sabine/Severing, Eckart (2009):** Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gillen, Julia (2006):** Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gnahn, Dieter (2007):** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gonon, Philipp/Klauser, Fritz/Nickolaus, Reinhold/Huisinga, Richard (Hrsg.) (2005):** Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaufhold, Marisa (2006):** Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden.
- Kaufhold, Marisa (2010):** Kompetenzen erfassen – Herausforderungen und Anregungen zur betrieblichen Umsetzung. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen mit Kompetenzpässen sichtbar machen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 33–47.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Kraft, Susanne (2006):** Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf
- Kucher, Katharina (2010):** Feststellung informell erworbener Kompetenzen in Betrieben – Bedeutung, Notwendigkeit und Anknüpfungspunkte für Klein- und Mittelbetriebe. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen mit Kompetenzpässen sichtbar machen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9–20.
- Kucher, Katharina/Wehinger, Frank (2010):** Kompetenzpässe – Überblick und Ansatzpunkte für ihren betrieblichen Einsatz. In: Loebe, Herbert/Severing Eckart (Hrsg.): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis – Mitarbeiterkompetenzen mit Kompetenzpässen sichtbar machen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 51–86.

- Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.) (2010):** Mitarbeiterpotentiale entdecken und entwickeln. Kompetenzpässe im betrieblichen Alltag nutzen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Markowitsch, Jörg (Hrsg.) (2009):** Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Wien: LIT.
- Meyer, Rita/Dehnbostel, Peter/Harder, Thomas (Hrsg.) (2004):** Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten. Münster et al.: Waxmann.
- Münk, Dieter/Schelten, Andreas (Hrsg.) (2010):** Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Münk, Dieter/Reglin, Thomas (2009):** Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. In: Münk, Dieter/Severing Eckart (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 5–16.
- Peters, Roswitha (2004):** Erwachsenenbildungsprofessionalität. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rauner, Felix (2010):** Qualifikation, Kompetenz und berufliches Wissen – ein aufklärungsbedürftiger Zusammenhang. In: Schlögel, Peter/Dér, Krisztina (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schrader, Josef (2010):** Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In: Schrader, Josef/Hohmann, Reinhard/Hartz, Stefanie (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 25–68.
- Strauch, Anne (2008):** Kompetenzbilanzierung im Betriebskontext. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (Hrsg.) (2003):** Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Leske & Budrich.
- Vonken, Matthias (2005):** Handlung und Kompetenz: theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiesner, Gisela/Böhm, Jan/Görl-Rottstädt, Dörte/Mattick, Sandra (2009):** Kompetenzpass für Weiterbildner/innen – Handreichung. Dresden. http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/abgeschlosseneProjekte
- Winther, Esther (2010):** Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Zur internationalen Einordnung

Von der Kompetenzvalidierung zur Zertifizierung – Herausforderungen und Visionen

ANNE STRAUCH

Einleitung

In der Wissenschaft ebenso wie in der Bildungspolitik wird seit vielen Jahren eine Debatte um Fragen der Entwicklung von Professionalität zur Steigerung der Qualität im Bereich der Weiterbildung geführt. Im Zuge der Bemühungen um Qualitätssicherung lag das Augenmerk lange vorrangig auf der Ebene der Organisation. Heute richtet sich der Fokus zunehmend auf diejenigen Personen, die die konkrete Arbeit mit den lernenden Erwachsenen in Weiterbildungseinrichtungen gestalten und verantworten: die Weiterbildner/-innen selbst (Kraft/Seitter/Kollewe 2009).

Bemühungen um Professionalitäts- und Kompetenzentwicklung dieser Gruppe werden vielfältig in nationalen und internationalen Projekten verfolgt. Eine einheitliche Strategie ist dabei jedoch ebenso wenig zu verzeichnen wie über den Weiterbildungssektor hinweg geltende Referenzmodelle. So gibt es weder in Deutschland noch in anderen europäischen Ländern für den Weiterbildungsbereich eine übergreifende einheitliche Systematik von Berufsrollen mit dazugehörigen Kompetenzanforderungsprofilen oder eine Systematik von Aus- und Weiterbildungsangeboten, welche die erforderlichen Qualifikationen für die Ausübung dieser Berufsrollen vermitteln. Bisher ist der Aus- und Fortbildungsmarkt für Weiterbildner/-innen eher durch eine undurchsichtige Fülle an unterschiedlichen Abschlüssen und Zertifikaten gekennzeichnet, deren Gültigkeitsbereich und Marktwert kaum einzuschätzen sind (vgl. Mania/Strauch 2010).

Ein Ansatz zur Standardisierung könnte die Orientierung an weiterbildungsspezifischen Kompetenzen darstellen. Die Annahme ist, dass Beschäftigte im Weiterbildungsbereich ein breites Spektrum an Aufgaben und Tätigkeiten übernehmen, für die jeweils spezifische Kompetenzen erforderlich sind, um ein hohes Qualitätsniveau sicherzustellen. Definierte Kernkompetenzen könnten als Minimalstandards gelten und eine Professionalisierungsstrategie könnte sein, dass diese Kompetenzen über formale

Qualifikationsnachweise und/oder über Kompetenzzertifizierung ausgewiesen sein müssen. Für den Bereiche „Lehre“ und die für dieses Aufgabenspektrum erforderlichen (Kern-)Kompetenzen liegen bereits Kompetenzmodelle vor, die richtungweisend für weitere Professionalisierungsansätze als Qualitätsstandards nutzbar gemacht werden könnten.

Da erforderliche, weiterbildungsspezifische Kompetenzen oft nicht nur mit Qualifizierungen und Fortbildungen in Verbindung gebracht werden können, sondern vielmehr in informellen und non-formalen Lernkontexten entwickelt worden sind, kommt der Validierung von Kompetenzen ein besonderer Stellenwert zu. Über Kompetenzerfassungsprozesse wie Validierungs- oder Bilanzierungsinstrumente könnten Kompetenzen sichtbar gemacht und ausgewiesen werden. Um für einen mehr oder weniger standardisierten Qualitätssicherungsprozess im Sinne einer gemeinsamen, trägerübergreifenden, nationalen Professionalisierungsstrategie geltend gemacht werden zu können, müssten die validierten oder bilanzierten Kompetenzen über einen Abgleich mit Kompetenzstandards zudem auch zertifiziert werden. Trotz bereits vorliegender Kompetenzprofile und Ansätze für Kompetenzstandards ist die Zertifizierung von Weiterbildungskompetenzen noch eine Zukunftsvision, für deren Umsetzung noch einige Herausforderungen zu überwinden sind. Bestehende Ansätze, Herausforderungen, aber auch denkbare Lösungsansätze sollen im Nachfolgenden skizziert werden.

Validierung, Bilanzierung und Zertifizierung von weiterbildungsspezifischen Kompetenzen

Um eine Vision von der Validierung/Bilanzierung zur Zertifizierung skizzieren zu können, ist es zunächst erforderlich, die Unterschiede in den Erfassungs-, Bewertungs- und Ausweisungs- und Anerkennungsschritten zu verdeutlichen.

Validierung

Kompetenzvalidierung in der Erwachsenenbildung hat vor allem in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Entwicklungen im Kontext des lebenslangen Lernens haben diese Tendenzen maßgeblich unterstützt. Die Validierung von Kompetenzen ist ein von der Europäischen Kommission empfohlener Ansatz (European Commission 2001, 2004). Vor allem im Zusammenhang mit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens wird Kompetenzvalidierung durch die Förderung der Europäischen Union auf europäischer Ebene in den letzten Jahren stark forciert.

Europaweit sind eine Reihe von Validierungsansätzen entwickelt worden, mit denen Kompetenzen geprüft werden sollen. Gemeinsam ist den Ansätzen, dass über ein Validierungsverfahren Kompetenzen erfasst und als IST-Wert erhoben werden sollen, um mit einem zuvor festgelegten SOLL-Wert in Verbindung gebracht zu werden. Entsprechen die erhobenen IST-Kompetenzen zuvor festgelegten SOLL-Kompetenzen,

können die Kompetenzen als „validiert“ gelten. Die Validierung von Lernergebnissen wird dann auch beschrieben als „Vorgang der Bestätigung, dass bestimmte bewertete Lernergebnisse, die ein Lernender erzielt hat, spezifischen, für eine Einheit oder eine Qualifikation erforderlichen Ergebnissen entsprechen“ (Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2009, S. C155/14). Einheitlich ist allen Validierungsverfahren, dass sie am Output orientiert sind und dem Input des Lernprozesses bzw. dem Kompetenzentwicklungsprozess keine größere Beachtung zukommen lassen. Erpenbeck (2006) beschreibt Validierung als Prozess, der darauf abzielt, „die Kenntnisse und Fähigkeiten einer Einzelperson in ihrer gesamten Bandbreite erkennbar zu machen und einzuschätzen, unabhängig davon, wo oder auf welchem Wege sie erworben wurden“ (Erpenbeck 2006, S. 26).

Validierung als Anerkennung von Kompetenzen – oder allgemein Lernergebnissen – kommt jedoch nicht immer einer Zertifizierung gleich, die beispielsweise eine formale Qualifikation ermöglicht. Zwar wird eine Zertifizierung von vorher validierten Lernergebnissen entsprechend einer formalen Qualifikation, die allgemein anerkannte Berechtigung besitzt, vielfach gefordert (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2007), Modelle hierfür haben aber weder im allgemeinen Bildungsbereich noch speziell für die Weiterbildung in Deutschland bisher etabliert werden können.

Für die Validierung von Kompetenzen sind verschiedene Prozessschritte nötig: Eine Kompetenzvalidierung umfasst die Validierungsschritte „Kompetenzerfassung“, „Kompetenzbewertung“ und „Kompetenzausweisung“. Die Erfassung der Kompetenzen kann durch unterschiedliche Methoden und Instrumente geschehen (Strauch/Jütten/Mania 2009). Zur Erfassung der Kompetenzen von Weiterbildnern findet man Instrumente, die eine Selbst- und Fremdeinschätzung miteinander kombinieren – wie zum Beispiel das europäische Validierungsinstrument Validpack oder das Kompetenzbilanzierungsinstrument KOMPASS. Validpack ist ein Beispiel für ein im Rahmen eines europäischen Projektes entwickeltes Validierungsinstrument, das Erwachsenenbildnern die Möglichkeit geben soll, ihre Kompetenzen für den europäischen Arbeitsmarkt zu dokumentieren und einen Mindeststandard an Erwachsenenbildungskompetenzen auszuweisen. Es handelt sich dabei um ein Tool von Methoden, das auf einem mit Indikatoren hinterlegten Kompetenzmodell aufbaut und zu einer möglichst validen und objektiven Einschätzung vorhandener erwachsenenpädagogischer Kompetenzen verhelfen soll. Die Validierung erfolgt mithilfe eines Handbuchs, das die Erwachsenenbildner durch die verschiedenen Validierungsschritte leitet und Nutzungshinweise gibt. Validpack richtet sich an all diejenigen, die innerhalb der Erwachsenenbildung als Trainer/-innen fungieren. Alle Erwachsenenbildungstätigen, die mehr als ein Jahr/150 Stunden als Trainer/-innen mit Erwachsenen gearbeitet haben, können Validpack anwenden und ihre Kompetenzen ausweisen lassen (Strauch 2008; Sava et al. 2008). Das in einem nationalen Projekt entwickelte Instrument KOMPASS ist ein ähnlich aufgebautes Kompetenzbilanzierungsinstrument zur Feststellung und Ausweisung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen.

Grundsätzlich erfolgt die Kompetenzbewertung der erfassten Kompetenzen in der Regel anhand von festgelegten Kompetenzstandards und Vorgaben bzw. Handlungs-

beispielen, an denen sich die Kompetenzen vergleichen und somit bewerten lassen. Die Bewertung sollte durch Experten erfolgen. Die erfassten und anschließend bewerteten Kompetenzen werden schließlich schriftlich dokumentiert und für Dritte nachvollziehbar ausgewiesen.

Im Zusammenhang mit Professionalisierungsbestrebungen in der Weiterbildung sind Validierungsverfahren von Interesse, die der Anerkennung von bereits erworbenen Kompetenzen in Bezug auf das professionelle, erwachsenenbildnerische Handeln dienen.

Damit ein/eine Weiterbildner/-in die gleiche Anerkennung über einen Validierungsprozess erhalten würde, wie es über eine formale Qualifikation möglich wäre, müssten die über ein Kompetenzvalidierungsverfahren ausgewiesenen Kompetenzen anschließend zertifiziert und somit formal anerkannt werden. Eine Zertifizierung ist allgemein der formalrechtliche Anerkennungsprozess von ermittelten Kompetenzen in Bezug auf externe Leistungsstandards, die eine entsprechende gesetzliche Regelung voraussetzen.

In einigen Verfahren zur Validierung von Kompetenzen – wie beispielsweise der Validierung im Kontext der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) oder der Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ (AdA) in der Schweiz – findet man den Prozess der Zertifizierung direkt in den Validierungsprozess mitintegriert. In Österreich wird über ein zweistufiges Anerkennungsverfahren für erwachsenenbildnerische Kompetenzen ein formalrechtliches Zertifikat erstellt (wba). In der Schweiz wird ebenfalls eine Anerkennung informell erworbener Kompetenzen für die Berufsprüfung zum „Eidgenössischen Fachausweis Ausbilder/-in“ im Sinne einer Zertifizierung direkt mit in das Verfahren der Kompetenzvalidierung integriert (AdA). Beide Verfahren sind komplex und in eine formale Qualifizierung integriert. Sie sind als alternativer Weg zu einem anerkannten, formalen Abschluss in der Erwachsenenbildung des entsprechenden Landes zu verstehen. Der nachfolgend beschriebene Zertifizierungsprozess, der in Deutschland noch als Herausforderung gelten kann, wird hier als Teilprozess der Validierung verstanden, was europaweit ein geläufiges Begriffsverständnis ist. Innerhalb Deutschlands scheint die Integration einer Zertifizierung in den Validierungsprozess in den sich abzeichnenden Modellen aber noch weit von der Realität entfernt, weswegen hier die begriffliche Prozesstrennung favorisiert wird.

Bilanzierung

Kompetenzbilanzierung wird oft synonym mit Kompetenzvalidierung verwendet. Sie umfasst ebenfalls die Schritte „Kompetenzerfassung“, „Kompetenzbewertung“ (im Sinne eines SOLL-IST-Abgleichs) und „Kompetenzausweisung“. Häufig findet man den Kompetenzbilanzierungsbegriff auch im Sinne eines Teilausschnitts der Kompetenzvalidierung verwendet. Demnach wird unter Kompetenzbilanzierung die Ermittlung der eigenen Kompetenzen mithilfe von Selbst- und/oder Fremdreflexion verstanden.

Zertifizierung

Zertifizierung umfasst in Abgrenzung zur Bilanzierung und Validierung vor allem den Erwerb von Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Beispielsweise für den Zugang zu einem Hochschulstudium oder eine an eine bestimmte Qualifikationsstufe gebundene Entlohnung würde ein dementsprechend standardisiertes Zertifikat die jeweilige Berechtigung bescheinigen (Gnahn 2010). Im Weiterbildungsbereich würde eine Kompetenzstandardisierung, vergleichende Beurteilung und dementsprechende Zertifizierung der auf formalen wie informellen Wegen erworbenen beruflichen Kompetenzen bisherige Qualifizierungswege ergänzen. Die folgende Grafik veranschaulicht die zu einer Zertifizierung nötigen Schritte.

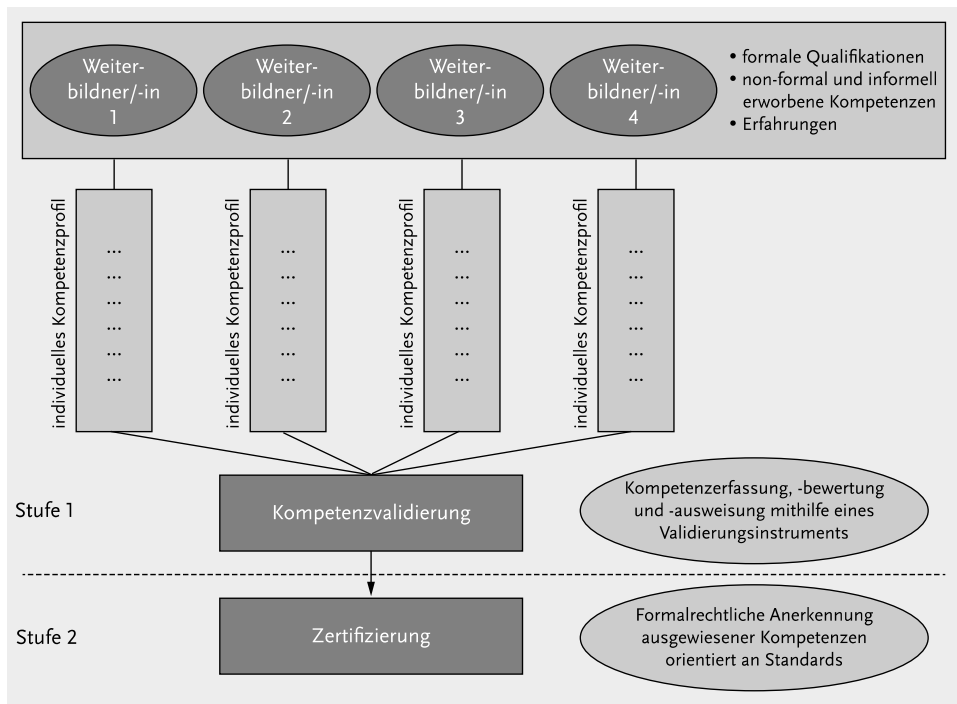


Abb. 1: Von der Validierung zur Zertifizierung

Quelle: Eigene Darstellung

Zertifizierung im Sinne einer formalrechtlichen Anerkennung ist nur möglich, wenn ausgewiesene Kompetenzen mit vorher festgelegten, allgemeingültigen und bildungspolitisch anerkannten Standards abgeglichen werden. Standardisierung ist demnach ein wichtiges Schlagwort und stellt nach wie vor eine wesentliche Herausforderung für den Weiterbildungsbereich dar. Die Frage nach Standards von Kompetenzen und Standardisierung in der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals ist bisher nicht endgültig beantwortet. Zwar wurde die Relevanz der Festlegung von Standards für die Professionalisierung und Qualitätssicherung im Weiterbildungsbereich er-

kannt und in vielen Zusammenhängen diskutiert, bisher besteht jedoch kein Konsens darüber, welche Qualifikationen oder Kompetenzen als Standard gelten bzw. wer diese Standards setzen sollte. Die reine Orientierung am Output und somit an erforderlichen Kompetenzen könnte ein Weg in Richtung Standardisierung sein, sofern man sich für den Weiterbildungssektor auf verbindliche (Kern-)Kompetenzen einigen könnte und diese als Orientierungsgröße für Curriculumentwicklung, Kompetenzbilanzierung/-validierung und Zertifizierung setzt. Kompetenzprofile und (Kern-)Kompetenzmodelle könnten so die für eine formalrechtliche Anerkennung und Zertifizierung benötigten Standards bilden. Welche Entwicklungen im Bereich Kompetenzprofile bereits verzeichnet werden können, soll nachfolgend dargestellt werden.

Kompetenzen als Orientierungsgröße

Kompetenzprofile und (Kern-)Kompetenzmodelle sind ein wesentlicher Baustein in der Entwicklung in Richtung Standardisierung und somit auch in Richtung Zertifizierung. Über die Beschreibung von Kompetenzprofilen und für die jeweilige Tätigkeit relevanten Einzelkompetenzen können Qualifikationsprofile auf unterschiedlichen Niveaus abgeleitet werden.

Es gibt vor allem im europäischen Raum Ansätze zur Ermittlung von Kernkompetenzen für die Weiterbildung, Kompetenzrahmenwerken und Kompetenzprofilen, die zum Teil auch direkt die Anknüpfung an einen Qualifikationsrahmen anstreben.

Das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführte EU-Projekt Flexi-Path (Flexible Pathways for Adult Educators between the 6th and 7th level of the EQF) entwickelte beispielsweise ein Kompetenzprofil für Weiterbildner/-innen auf dem 6. und 7. Level des EQF (siehe www.flexi-path.eu). Das Projekt Flexi-Path (Flexible Pathways for Adult Educators between the 6th and 7th level of the EQF) gibt in diesem Zusammenhang ein Beispiel für ein Kompetenzprofil von Erwachsenenbildner/-innen auf Level 6 und 7 des EQF. Das Kompetenzmodell dient als Grundlage für eine Selbstreflexion eben dieser als relevant herausgestellten Kompetenzen. Es handelt sich bei diesem Ansatz um einen europaweiten Versuch, zur Professionalisierung des Weiterbildungspersonals über die Beschreibung und Validierung von Kompetenzen beizutragen. Flexi-Path nutzt die EQF-Struktur als Instrument zur Übersetzung von Kompetenzanforderungen in eine einheitliche europäische Skalierung und macht damit einen Standardisierungsversuch für eine bestimmte Zielgruppe (hochqualifizierte Erwachsenenbildner/-innen). Um die beiden fokussierten Qualifikationsstufen kompetenzbasiert beschreiben zu können, wurde in sieben Partnerländern analysiert, welche Kenntnisse (knowledge), Fertigkeiten (skills) und Fähigkeiten (competencies) diesen Stufen entsprechen. Auf Basis des gemeinsam entwickelten Kompetenzrahmens wurde ein Toolkit zur Selbsteinschätzung ebendieser Kompetenzen entwickelt (vgl. Strauch/Radtke/Lupou 2010).

Ein weiteres, im Zusammenhang mit der Entwicklung von Kompetenzrahmen für die Weiterbildung relevantes Projekt ist das EU-Projekt QF2TEACH (Qualified to Teach).

Das im Herbst 2011 abgeschlossene Projekt hat es sich zum Ziel gemacht, einen transnational gültigen Katalog von Kernkompetenzen für Lehrende in der Weiterbildung herauszustellen und auf dieser Grundlage Vorschläge für einen Teilbereich, nämlich den auf die Lehre bezogenen Teil, eines künftigen Sektoralen Qualifikationsrahmens für die Weiterbildung zu erarbeiten (siehe Lattke/Strauch 2011). Über eine Delphi-Studie wurde ein Kernkompetenzkatalog gebildet, aus dem ein sektoraler Qualifikationsrahmen für die Stufen 5 und 6 des Europäischen Qualifikationsrahmens konzipualisiert wurde. Damit will das Projekt einen Vorschlag für einen Teilausschnitt eines sektoralen Qualifikationsrahmens für die Weiterbildung machen, der für nationale Verwendungszusammenhänge weiterentwickelt und ergänzt werden kann.

Einen dritten nennenswerten Ansatz zur Bestimmung von Kernkompetenzen von Weiterbildner/-innen bildet die Forschung, die von Research voor Beleid im Auftrag der EU-Kommission durchgeführt wurde. Im Rahmen einer umfangreichen Studie zu „Key competences for adult learning professionals“ wurde ein länderübergreifender Referenzrahmen für den gesamten Weiterbildungsbereich in Europa vorgestellt. Konkrete Berufsrollen werden dabei nicht in den Blick genommen. Vielmehr entwickelte das Projektteam eine Liste mit 13 Tätigkeitsfeldern und definierte für jedes Feld die dazugehörigen Kompetenzen (Research voor Beleid 2010).

Auch national gibt es Projekte, aus denen Kompetenzmodelle hervorgegangen sind: Dem Validierungsinstrument KOMPASS – Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen – erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren – liegt ein Kompetenzmodell für Weiterbildner zugrunde. Ebenso wurde vom Bundesarbeitskreis Fortbildung – Qualitätsentwicklung – Beratung im Deutschen Volkshochschulverband ein Kompetenzprofil „Lehren in der Volkshochschule“ entwickelt.

Um Kompetenzen als Standards festzulegen, ist es erforderlich zu bestimmen, was die wichtigsten Kompetenzen für die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder auf unterschiedlichen Levels oder aber auf einem Minimalstandardlevel sind. Unabhängig davon, ob das gesamte Feld der Weiterbildung oder einzelne Tätigkeitsfelder in den Blick genommen werden: Ohne ein konkretes Verständnis darüber, welche Kompetenzen relevant sind für Weiterbildner/-innen, wird es schwierig bis unmöglich sein, darüber zu entscheiden, ob ein Weiterbildner befähigt ist, seine Tätigkeit auf einem hohen Qualitätsniveau auszuüben. Für weitere Professionalisierungsbemühungen sind daher Standardisierungsbestrebungen unerlässlich.

Standardisierung über einen Sektoralen Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung (SQR)

Qualifikationsrahmen könnten wirkungsvolle Instrumente sein, um Professionalisierungsprozesse zielgerichtet im oben beschriebenen Sinne unterstützen zu können. So könnten zum Beispiel mit ihrer Hilfe Qualifikationsstandards für die Ausübung bestimmter Berufsrollen und damit verbunden relevante Kompetenzen definiert werden. Qualifikationsrahmen können so bei der Entwicklung von Aus- und Fortbildungscurricula herangezogen werden, aber auch als Standards im Validierungs- und Zertifizierungsprozess. Betrachtet man die vorliegenden Qualifikationsrahmen (EQR, DQR), wird allerdings schnell deutlich, dass sie für solche Zwecke unmittelbar nicht einsetzbar sind und es Übersetzungsleistungen bedarf. Da ihr Bezugskontext das deutsche Bildungssystem in seiner Ganzheit (DQR) bzw. die Bildungssysteme aller EU-Mitgliedstaaten zusammengefasst (EQR) ist, zeichnen sich die Beschreibungen der einzelnen Qualifikationsniveaus durch einen so hohen Grad von Allgemeinheit aus, dass eine direkte Nutzung für Professionalisierungszwecke nicht möglich ist. Erforderlich ist also ein sektoraler Qualifikationsrahmen (SQR), der die für die Weiterbildung erforderlichen Kompetenzen konkret benennt und ihre jeweiligen Ausprägungen auf den unterschiedlichen Qualifikationsstufen beschreibt. Ein SQR legt eine Hierarchie von Qualifikationen in einem spezifischen Sektor, hier der Weiterbildung, fest und beschreibt die für jede Hierarchiestufe charakteristischen Merkmale, zum Beispiel in Form des Wissens, Könnens oder der Fertigkeiten, die auf der jeweiligen Stufe erreicht sein müssen, oder in Form von Berufsrollen, die mit der jeweiligen Qualifikation ausgefüllt werden können (vgl. Lattke/Strauch 2011).

Bisher existieren keinerlei trägerübergreifende Qualifikations- oder Kompetenzstandards für den Weiterbildungsbereich. Der Aus- und Fortbildungsmarkt für Weiterbildner/-innen ist durch eine undurchsichtige Fülle an unterschiedlichen Abschlüssen und Zertifikaten gekennzeichnet, deren Gültigkeitsbereich und Marktwert kaum einzuschätzen sind (vgl. Mania/Strauch 2010).

Erforderlich wäre ein Sektoraler Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung, in dem Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen beschrieben werden. Die Herausforderung bei der Entwicklung eines solchen SQR besteht darin, gemeinsame, von allen relevanten Akteuren akzeptierte und mitgetragene Standards für unterschiedliche Qualifikationsstufen zu definieren. So würde ein einheitlicher Bezugspunkt für die Validierung und die Voraussetzung für eine formalrechtlich anerkannte Zertifizierung geschaffen. Eine formalrechtliche Anerkennung wäre dann nicht mehr an das Absolvieren eines bestimmten Lehrgangs gekoppelt, sondern könnte auch über einen Validierungsprozess mit anschließender Zertifizierung erfolgen.

Um über ein europäisches Modell zur Implementierung eines kompetenzbasierten deutschen SQR zu gelangen, ist es nötig, unterschiedliche bestehende europäische Ansätze in einen einheitlichen, alle Tätigkeitsfelder und Niveaus abdeckenden Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung zu übertragen. Bestehende Aus- und Weiter-

bildungsangebote des Weiterbildungssektors könnten dann einem solchen Qualifikationsrahmen zugeordnet werden und ein Validierungssystem zur Anerkennung und Zertifizierung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen könnte auf Grundlage des sektoralen Qualifikationsrahmens für die Weiterbildung etabliert werden (vgl. Latke/Strauch 2011).

Fazit

Es besteht Konsens darüber, dass hoch qualifiziertes Personal in der Weiterbildung benötigt wird, um das Lernen Erwachsener zu unterstützen. Dennoch gibt es bisher keine übergreifende einheitliche Systematik in den Aus- und Weiterbildungssystemen für Weiterbildner/-innen in Deutschland oder anderen europäischen Ländern, die diesen Personen festgelegte Kompetenzen vermitteln.

Eine der im Zuge des lebenslangen Lernens zu verzeichnende Entwicklung ist die Orientierung am Output. An die Stelle des „Input“, der Ausrichtung an Curricula, Lernstoff und -methoden, ist nunmehr die Ausrichtung auf den „Output“, also die konkreten Lernergebnisse, getreten. Die Output-Orientierung an erforderlichen weiterbildungsspezifischen Kompetenzen ist dabei ein Ansatz, um zum einen Anforderungen an das Personal zu beschreiben und zum anderen auch Möglichkeiten zur Erfassung, Bewertung oder auch Zertifizierung der Kompetenzen zu bieten. Es können beispielsweise nun auch Fähigkeiten, die außerhalb von formalisierten Bildungsprozessen erworben wurden, für Zertifizierungen nutzbar gemacht werden (vgl. Gnahs 2010; Strauch/Jütten/Mania 2009).

Bestehende Validierungsansätze können als innovative Lösungen zur Erhöhung der Qualität und zur Flexibilisierung der Professionalisierungswege gesehen werden, die am Output orientiert sind und die auch informelle und non-formale Lernergebnisse berücksichtigen. Allerdings gibt es zum Nutzen von Validierungsinstrumenten im Zuge einer einheitlichen Professionalisierungsstrategie auf dem Weg zu einer formalrechtlichen Anerkennung der durch einen Kompetenzvalidierungsprozess ausgewiesenen Kompetenzen von Weiterbildner/-innen noch einige Herausforderungen, denen sich die Weiterbildung auf dem Weg zur Zertifizierung stellen muss:

- Die Heterogenität des professionellen Personals macht eine Diversifikation von Kompetenzprofilen für verschiedene Tätigkeitsbereiche und Aufgabenfelder erforderlich.
- Es gilt bestehende Kompetenzprofilansätze in ein gemeinsames, einheitliches Modell zu übertragen, das von allen relevanten Akteuren der Weiterbildung akzeptiert und mitgetragen wird.
- Kompetenzprofile müssten in einen Sektoralen Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung münden, in dem Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen beschrieben werden.

- Die Zertifizierung ist abhängig von einer/mehreren autorisierten Zertifizierungsinstanz/-en.
- Die bildungspolitische Akzeptanz einer kompetenzorientierten Professionalisierungsstrategie, die auch Kompetenzvalidierung und -zertifizierung berücksichtigt, ist erforderlich. Es muss ein bildungspolitischer Rahmen für die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals geschaffen werden.

Es können bereits erste Schritte zur Umsetzung einer solchen skizzierten Standardisierungsvision verzeichnet werden. So wurden beispielsweise im Sommer 2011 unter Initiative des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung Expertinnen und Experten unterschiedlicher Verbände, Träger, Universitäten und Einrichtungen zu einem Workshop zum Thema „Kompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung – auf dem Weg zu einem sektoralen Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung“ zusammengebracht, um eine gemeinsame Professionalisierungsstrategie und damit zusammenhängend die Frage der Kompetenzorientierung als gemeinsame Basis für Professionalisierungsbemühungen unterschiedlicher Art zu erörtern. Zwar wurde Einigung über die Sinnhaftigkeit einer outputorientierten, kompetenzangelegten Professionalisierungsstrategie erzielt, es wurde jedoch auch deutlich, dass die Einigung auf ein standardisiertes Kompetenzmodell ebenso wie die mögliche Anwendung eines kompetenzorientierten Standardisierungsansatzes in der Praxis noch weitere Herausforderungen mit sich bringt. Als wichtig kann schon jetzt herausgestellt werden, dass bei der Entwicklung eines konsensfähigen, sektoralen Qualifikationsrahmens darauf zu achten ist, dass er in der Handhabung praxistauglich und zugänglich ist, dass er die Kompetenzanforderungen der Praxis realitätsnah widerspiegelt und die Eingliederung bestehender Qualifizierungsangebote ermöglicht sowie dass er perspektivisch eine Erleichterung für die Praktiker darstellt und keine zusätzliche Hürde.

Literaturverzeichnis

Amtsblatt (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: ABl C 111 vom 06.05.2008.

Erpenbeck, John (2006): Qualitätsstandards für Kompetenznachweise. Online im Internet: http://www.strukturnetz.de/download//Und_sonst/erpenbeck_kompetenznachweise_expertise_okt2006.pdf [Stand 25.07.2011].

European Commission (2001): Making a European Area of Lifelong Learning a reality, COM.

European Commission (2004): Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Brüssel.

- Europäisches Parlament/Europäischer Rat (2009):** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Online im Internet: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF> [Stand 25.07.2011].
- Gnahs, Dieter (2010):** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea (2009):** Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lattke, Susanne/Nuissl, Ekkehard (2008):** Qualifying Professionals for Adult Learning in Europe. In: E. Nuissl, & S. Lattke (Eds.): Qualifying Adult Learning Professionals in Europe, (S. 7–18). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lattke, Susanne/Strauch, Anne (2011):** Sektoraler Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung. III/2009, S. 36–39.
- Mania, Ewelina/Strauch, Anne (2010):** Personal in der Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends in der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 75–93.
- Nuissl, Ekkehard (2005):** Professionalisierung in Europa. Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28 (4), S. 47–56.
- Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne/Pätzold, Henning (2010):** Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Research voor Beleid (2010):** Key Competences for Adult Learning Professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report. Zoetermeer. Accessed July 19, 2010.
- Sava, Simona et al. (2008):** Handbook for the use of Validpack for the validation of psychopedagogical adult-educators' competences. Timisoara.
- Strauch, Anne (2008):** Validation of adult educators' competencies: the VINEPAC project. In: Lifelong Learning in Europe (Lline), 13. volume, number 3, S. 181–187.
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009):** Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Strauch, Anne/Radtke, Miriam/Lupou, Raluca (2010):** Flexible Pathways Towards Professionalisation. Senior Adult Educators in Europe. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorenverzeichnis

Dr. Jan Böhm, geboren 1977 in Zschopau/Deutschland; Studium der Erziehungswissenschaften, Vertiefung Psychologie, Soziologie an der Technischen Universität Chemnitz/University of Oulu/Finnland; 2010 Promotion zum Dr. phil. an der Technischen Universität Dresden, Schwerpunkt Vergleichende Erziehungswissenschaft/Internationale Bildungssysteme; 2008–2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur „Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung“ an der Technischen Universität Dresden; seit 1.3.2011 Postdoc-Assistent an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: lebenslanges Lernen, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung und Berufsbildung, Lehr-Lernforschung, Kompetenzbilanzierung in der Erwachsenenbildung/beruflichen Weiterbildung.

Mag. Dr. Anita Brünner, geboren 1974 in Klagenfurt, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. 2009 Promotion im Fachbereich Erwachsenen- und Berufsbildung. Lehr- und Forschungsschwerpunkte u. a. in den Bereichen Erwachsenenbildung/Andragogik, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen und Berufsbildung.

Univ.-Prof. Dr. Elke Gruber, Studium der Medizin-Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit 2002 Inhaberin des Lehrstuhles für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; derzeit Institutsvorständin sowie Vorsitzende des Akkreditierungsrates der Weiterbildungsakademie Österreich. Lehrt und forscht in den Bereichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Berufspädagogik, lebenslanges Lernen, internationale Bildungsentwicklungen, Curriculumentwicklung, Bildungsgeschichte.

Dr. Anneliese Heilinger (Wien) ist seit etwa 25 Jahren in der Erwachsenenbildung tätig, auch jetzt noch in ihrer Pension. Sie wirkt als Bildungsmanagerin, Lehrende und Beraterin, war viele Jahre Pädagogische Mitarbeiterin im Verband Österreichischer Volkshochschulen, Lehrbeauftragte an der Universität Wien und Projektleiterin – unter anderem als Verantwortliche für die Konzipierung der Weiterbildungsakademie Österreich, deren Gründungsleiterin sie dann auch war. Sie arbeitet – nun freiberuflich – als Aus- und Weiterbildnerin in Seminaren und Lehrgängen (zu Lehren und Lernen oder zur Beratung in der Erwachsenenbildung), als Supervisorin und Coach und ist in unterschiedlichen Gremien an bildungspolitischen Vorgängen zur Erwachsenenbildung beteiligt.

Mag. Dr. Susanne Huss, geboren 1978, Studium der Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seit 2005 Projektmitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung Erwachsenen- und Berufsbildung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, Weiterbildung, lebenslanges Lernen, Curriculumentwicklung.

Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Professor für Weiterbildung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Vorstandsmitglied der European Society for Research in the Education of Adults (ESREA), Mit-Herausgeber des "European Journal for Research in the Education and Learning of Adults (RELA)".

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Netzwerk- und Kooperationsforschung, Internationale Erwachsenenbildung, Wissenschaftliche Weiterbildung, Professionsforschung in der Erwachsenenbildung.

Annika Lehmann, M.A., Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, mit den thematischen Schwerpunkten: Kompetenzentwicklung und -messung, Profession und Professionalisierung der Weiterbildung und Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz im Bereich der Kultur- und Bildungswissenschaft. Die Dissertation untersucht das Thema: Professionalität, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung.

Dipl. Ing. Christian Ocenasek, geboren 1960 in Linz. Erstausbildung/Erstberuf: Universität für Bodenkultur – Studium der Landschaftsökologie und Landschaftsgestaltung. Schwerpunkte/Erfahrungen als Erwachsenenbildner: Trainer, Lehrgangsleiter, Berater, Coach, Supervisor, Mediator, Projektmanagement, Konzeptarbeit. Seit 1996 Arbeit für das Kooperative System der Österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb): Mitentwicklung der wba seit 2004.

Mag. Karin Reisinger, geboren 1967, studierte Soziologie und Pädagogik an der Universität Wien. Bereits während ihres Studiums begann sie in der Erwachsenenbildung zu arbeiten, als Berufsorientierungstrainerin für langzeitarbeitslose Personen und als Trainerin und Bildungsberaterin für karenzierte Frauen. Erwachsenenbildungsspezifische Qualifikationen erwarb sie darüber hinaus durch zahlreiche Weiterbildungen im Bereich Bildungs- und Berufsberatung und Bildungsmanagement, insbesondere Führung und Leitung von Weiterbildungseinrichtungen. Ab 2004 wirkte sie als pädagogische Mitarbeiterin beim Verband Österreichischer Volkshochschulen maßgeblich am Aufbau der Weiterbildungsakademie Österreich mit. Zu ihren Aufgaben gehörten dabei unter anderem die Entwicklung von Kompetenzprofilen für Erwachsenenbildner/-innen sowie die Ausarbeitung des wba-Curriculums inkl. ECTS-Bewertung. Seit dem operativen Start der wba im Februar 2007 ist sie Mitarbeiterin der wba. Seit Mai 2008 leitet Karin Reisinger die wba-Geschäftsstelle mit den Hauptaufgabenbereichen strategische Planung, Akkreditierung von Bildungsangeboten, Qualitätssicherung und Öffentlichkeitsarbeit.

Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, geboren 1968 in Köln, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Technischen Universität Chemnitz. Promotion im Be-

reich Erziehungswissenschaften, Erwachsenenbildung/betriebliche Weiterbildung, bei Prof. Dr. P. Faulstich (Universität Hamburg). 2000 bis 2007 Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Humboldt-Universität zu Berlin. 2003 bis 2004 Lehrstuhlvertretung „Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik“ an der Universität Potsdam. Juni 2007 Habilitation, Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Forschungsschwerpunkte: Betriebliche und berufliche Weiterbildung, Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung, Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung, Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung.

Dr. Anne Strauch ist seit 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIE und leitet dort seit 2009 das Programm Professionalität des Forschungs- und Entwicklungszentrums (FEZ) – derzeit befindet sie sich in Elternzeit. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt liegen auf den Themen Kompetenzerfassung und Validierung von Kompetenzen, Professionalitätsentwicklung sowie internationale Erwachsenenbildung.

Dr. Markus Walber, Studium der Erziehungswissenschaften mit den Nebenfächern Soziologie und Psychologie an den Universitäten Trier und Bielefeld; 2007 Promotion zum Thema: Die Bedeutung von Selbststeuerung für die Erkenntniskonstruktion Erwachsener; seit 2001 Mitarbeiter an der Universität Bielefeld in der Fakultät für Erziehungswissenschaft – AG6 Weiterbildung & Governance of Lifelong Learning; seit 2010 Leiter der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung und Rektoratsbeauftragter für wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen im Erwachsenenalter, Wissenschaftliche Weiterbildung, Digitale Lernwelten sowie erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Grundlagen der Weiterbildung.

Prof. Dr. Gisela Wiesner, Professorin für Erwachsenenbildung/Berufliche Weiterbildung einschl. Berufliche Bildung und Weiterbildung in Entwicklungsländern an der Technischen Universität Dresden. Lehre in nationalen und internationalen Masterstudiengängen sowie in der Lehramtsausbildung für das Höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen. Forschungsschwerpunkte: Profile und Professionalitätsentwicklung von Personen in Feldern der Erwachsenenbildung und Beruflichen Weiterbildung (zum Beispiel Lehrende, Bildungsmanager/-innen, Berater/-innen); Ermitteln und Sichtbarmachen von Kompetenzen von Weiterbildungern/-innen als Grundlage für Anerkennung und bedarfsgerechte Weiterbildung (unabhängig vom Lernweg wie zum Beispiel non-formales und informelles Lernen); Qualitätssicherung und -entwicklung in der Erwachsenenbildung/Beruflichen Weiterbildung; selbst organisiertes und selbst bestimmtes Lernen von Erwachsenen und dessen Unterstützung.

Wie gelingt es, erwachsenenpädagogische Kompetenzen des Weiterbildungspersonals anzuerkennen und zu zertifizieren? Schon das Modell der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und das Dresdner Kompetenzbilanzierungsinstrument (KOMPASS) lieferten erste Erklärungsansätze, wie eine Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unterstützt werden könnte. Die Herausgeberinnen nehmen diese beiden Modelle als Ausgangspunkt und zeigen an konkreten Beispielen aus Deutschland und Österreich, wie vorhandene Kompetenzen identifiziert, validiert und zertifiziert werden können. Ein solcher Weg ist notwendig, um eine Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen nachhaltig zu stärken.