

Irena Sgier, Susanne Lattke (Hg.)



Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa

Entwicklungen und Ergebnisse aus
Forschungsprojekten



Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa

Irena Sgier, Susanne Lattke (Hg.)

Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa

**Entwicklungen und Ergebnisse aus
Forschungsprojekten**



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

Umschlagfoto:
www.shutterstock.de

Bestellnummer: 6004279
ISBN: 978-3-7639-5054-6
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5055-3
Printed in Germany



Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich 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

Von Kompetenzprofilen und Qualifikationsrahmen – Ansätze zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Europa <i>Susanne Lattke/Irena Sgier</i>	7
---	---

I Rahmenbedingungen

Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung – bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik <i>Regina Egetenmeyer/Ingeborg Schüßler</i>	17
Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung <i>Katrin Kraus</i>	35
Aus der Praxis – für die Praxis: Kompetenzprofile in der höheren Berufsbildung der Schweiz <i>Ruth Eckhardt-Steffen</i>	47

II Forschungsprojekte

Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und -profilen in der Weiterbildungsprofessionalisierung im Kontext der Europäischen Union <i>Anne Strauch/Henning Pätzold</i>	67
Schlüsselkompetenzen für das Weiterbildungspersonal: Ein Inventar der europäischen Praxis <i>Bert-Jan Buiskool/Simon Broek</i>	87
Kernkompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. Impulse eines europäischen Forschungsprojektes für Politik und Praxis <i>Nils Bernhardsson/Susanne Lattke</i>	109
Kernkompetenzen für die Erwachsenenbildung aus Schweizer und aus internationaler Sicht: Resultate aus dem Forschungsprojekt QF2TEACH <i>Irena Sgier</i>	127

III Ausblick

Tendenzen der Professionalisierung in der Schweiz und deren Relevanz im europäischen Kontext

André Schläfli 145

IV Schluss

Schlussbemerkung

Irena Sgier/Susanne Lattke 155

Autorinnen und Autoren 157

Von Kompetenzprofilen und Qualifikationsrahmen – Ansätze zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung¹ in Europa

SUSANNE LATTKE/IRENA SGIER

Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung erfährt auf europäischer Ebene seit einigen Jahren wachsende Aufmerksamkeit. Bereits unter den ersten von der EU geförderten Projekten zur Erwachsenenbildung Ende der 1990er Jahre widmeten sich etliche der Entwicklung von Fortbildungsmodulen und -curricula für das Personal der Erwachsenenbildung (vgl. Nuissl 1999), doch waren dies punktuelle Initiativen einzelner Projektträger. Als ein zentraler bildungspolitischer Handlungsbereich hat sich die Professionalisierung der Weiterbildner spätestens im Jahr 2006 profiliert. In diesem Jahr veröffentlichte die EU-Kommission ihre Mitteilung „Man lernt nie aus“ (Europäische Kommission 2006), die erstmals die „Erwachsenenbildung“ als eigenständigen Bildungssektor in den Blick nahm. Unter der Überschrift „Qualität der Lehrkräfte“ wird dort die berufliche Weiterentwicklung des Personals als zentraler Faktor für die Qualität der Bildung bezeichnet. Folgedokumente wie der Aktionsplan zur Erwachsenenbildung (Europäische Kommission 2007) und die erneuerte Agenda für Erwachsenenbildung (Rat der Europäischen Union 2011) bekräftigten diesen Zusammenhang. Die Agenda von 2011 identifiziert als einen prioritären Bereich die „Verbesserung der Qualität des Erwachsenenbildungspersonals, beispielsweise durch Festlegung von Kompetenzprofilen, Einrichtung effizienter Systeme für die berufliche Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung sowie Erleichterung der Mobilität von Lehrern, Ausbildern und sonstigem Erwachsenenbildungspersonal“ (Rat der Europäischen Union 2011).

Mit „Kompetenzprofilen“ ist dabei ein Stichwort benannt, das den Professionalisierungsdiskurs seit einigen Jahren wesentlich prägt – eine Entwicklung, die unter professionstheoretischen Aspekten durchaus kritisch betrachtet werden kann (vgl.

1 Die Begriffe **Erwachsenenbildung** und **Weiterbildung** werden in allen Beiträgen dieses Sammelbandes synonym verwendet.

Egetenmeyer/Käpplinger 2011). „Qualifikationsrahmen“ ist ein weiteres solches Stichwort. Seit der Etablierung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) auf EU-Ebene im Jahre 2008 und den sich daran anschließenden Entwicklungen von nationalen Qualifikationsrahmen in den EU-Mitgliedstaaten werden Professionalisierungsansätze zunehmend mit diesen Instrumenten verknüpft.

Eine ganze **Reihe europäischer Projekte** in der Erwachsenenbildung beschäftigte sich in den vergangenen Jahren mit der Erforschung und Entwicklung von Kompetenzprofilen und Qualifikationsrahmen unterschiedlicher Art. Auf ihnen baut der vorliegende Band auf, indem er Ergebnisse dieser Projekte vorstellt und sie in einen umfassenderen Diskussionszusammenhang stellt. Die herausgebenden Institutionen dieses Bandes – das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) und der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) – waren an den meisten der hier berücksichtigten Projekte – zumeist gemeinsam – als Koordinator oder Partner beteiligt. Neben der thematischen Kontinuität der Projekte spiegelt der Band damit auch eine Kontinuität der institutionellen Kooperation.

Da die Begriffe Kompetenzprofil und Qualifikationsrahmen (sowie weitere Begriffsvarianten) in der Praxis uneinheitlich verwendet werden, sei hier zunächst ein Systematisierungsvorschlag vorangestellt. Er dient dazu, unterschiedliche Ebenen und Dimensionen, auf die mit den verschiedenen Begriffen Bezug genommen werden kann, überblicksartig zu differenzieren. Ein „Glossar“ im klassischen Sinne kann und will die folgende Übersicht dagegen nicht darstellen. Welche Begriffe zur Bezugnahme auf die unterschiedlichen Ebenen im Einzelfall tatsächlich benutzt werden, variiert in der Praxis je nach Autor bzw. Autorin, was sich auch in diesem Sammelband bemerkbar macht. Innerhalb der einzelnen Beiträge wird daher, soweit erforderlich, jeweils auf die spezifische Begriffsverwendung hingewiesen.

Qualifikationsrahmen bieten ein Instrument, mit dessen Hilfe Abschlüsse und Zertifikate innerhalb einer Hierarchie von Niveaustufen verortet werden können. Entscheidend für die Zuordnung eines Abschlusses zu einer der vorgegebenen Qualifikationsstufen ist das Niveau der Kompetenzen, über die ein Inhaber des Abschlusses idealtypisch verfügt. Qualifikationsrahmen dienen damit der vertikalen Verortung eines Abschlusses/Abschlussinhabers auf einer hierarchischen Skala. Da sie berufsfeldübergreifenden Charakter haben, sind die für die Zuordnung der Qualifikationsniveaus entscheidenden Kompetenzbeschreibungen sehr abstrakt gehalten. Für einzelne Berufsfelder werden daher auch sektorale Qualifikationsrahmen entwickelt, die den branchenspezifischen Anforderungen genauer entsprechen können.

Kompetenzprofile beinhalten Beschreibungen derjenigen Kompetenzen, die zur Ausübung einer bestimmten Berufsrolle, etwa eines Kursleiters oder einer Einrichtungsleiterin in der Weiterbildung erforderlich sind. Sie können sich auf eine konkrete Berufsposition in einer einzelnen Einrichtung beziehen oder auch auf eine einrichtungsübergreifend relevante Berufsrolle. Sie dienen damit nicht oder jedenfalls nicht primär einer vertikal-hierarchischen, sondern einer fachlich-horizontalen Verortung

von Berufsrollen(inhabern) innerhalb einer Branche. Durch den berufsspezifischen Bezug können Kompetenzprofile einen hohen Grad an Konkretheit und Detailliertheit erreichen.

Bei aller Unterschiedlichkeit von Kompetenzprofilen und Qualifikationsrahmen gibt es eine wichtige Gemeinsamkeit: Beides sind kompetenzbasierte Modelle, die Kompetenzbeschreibungen als Grundbaustein beinhalten. Kompetenzprofile und Qualifikationsrahmen sind damit gewissermaßen in derselben „Sprache“ verfasst. Dadurch ist die Möglichkeit gegeben, beide miteinander zu verbinden, etwa indem für eine bestimmte Berufsrolle unterschiedliche Kompetenzniveaustufen ausdifferenziert werden. Dadurch wird ein einfaches Kompetenzprofil bereits zu einem „Kompetenzrahmen“ bzw., sofern sich die Kompetenzniveaubeschreibungen auch Abschlüssen und Zertifikaten zuordnen lassen, sogar zum potenziellen Qualifikationsrahmen.

Die Grafik zeigt eine Übersicht der erwähnten Ausprägungen von Kompetenzprofilen und Qualifikationsrahmen, idealtypisch als Kontinuum auf einer Achse zunehmender Abstraktion dargestellt.

Tab. 1: Bezugsebenen von kompetenzbasierten Modellen

Kompetenzmodelltyp	gemeinsame Grundlage: Beschreibung von Kompetenzen				
	Kompetenzprofil individuell	Kompetenzprofil kollektiv	berufsrollenspezifischer Kompetenzrahmen bzw. Qualifikationsrahmen	berufsfeldspezifischer (sektoraler) Qualifikationsrahmen	allgemeiner (europäischer oder nationaler) Qualifikationsrahmen
Bezugsebene	bezogen auf eine bestimmte Person oder eine Berufsposition in einer konkreten Einrichtung	bezogen auf eine idealtypische Berufsrolle (z. B. „Kursleiter in der Erwachsenenbildung“)	ebenfalls bezogen auf eine idealtypische Berufsrolle, aber zusätzlich mit Ausdifferenzierung unterschiedlicher Kompetenzniveaus	bezogen auf berufliche Bildungsabschlüsse/-zertifikate in einem bestimmten Berufsfeld (z. B. der Erwachsenenbildung)	bezogen auf allgemeine und berufliche Bildungsabschlüsse aller Art
	konkret/spezifisch		↔	allgemein/abstrakt	

Quelle: eigene Darstellung

Aufbau des Bandes

Der erste Teil des Sammelbandes bietet einen vertieften Einblick in Rahmenbedingungen und Strategien, die für die Entwicklung von Professionalität in der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle spielen. Auf dieser Basis lassen sich die konkreten Projekte als Versuch verstehen, aus ganz unterschiedlichen, Wissenschaft und Praxis verbindenden Perspektiven einen Beitrag zur Professionalisierung der Weiterbildung in Europa zu leisten.

Zum Einstieg geben *Egetenmeyer/Schüßler* einen Überblick über aktuelle Professionalisierungsansätze. Sie legen dar, wie sich die europäische Bildungspolitik auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildung auswirkt. Dabei zeigen die Autorinnen, wie europäische Strategien und Aktionspläne nicht nur die Bildungspolitik der einzelnen Länder, sondern auch den wissenschaftlichen Diskurs beeinflussen. Eine besondere Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR). Auf dem Hintergrund dieser internationalen Entwicklung präsentieren Egetenmeyer/Schüßler einen Systematisierungsvorschlag für aktuelle Professionalisierungsansätze, wobei sie fünf Dimensionen unterscheiden: den Formalisierungsgrad der Aneignungswege, den Akademisierungsgrad, Reichweite und Anerkennung, Zielgruppe und Lernort, Inhalts- und/oder Kompetenzorientierung. Mit ihrem Beitrag eröffnen die Autorinnen einen Reflexionsrahmen, der es ermöglicht, die in diesem Band diskutierten wissenschaftlichen oder praxisbezogenen Fragen systematisch einordnen zu können.

Ebenfalls eine internationale Perspektive vertritt *Katrin Kraus* in ihrem Beitrag zu Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. Die Autorin klärt zunächst, was Profession und Professionalität aus wissenschaftlicher Perspektive bedeuten, wobei sie zwischen struktureller und individueller Professionalität unterscheidet. Im Rahmen ihrer Analyse kommt Kraus zum Schluss, dass die Weiterbildungstätigkeit zwar durchaus einen professionellen Charakter aufweise, aber auf der strukturellen Ebene kein gefestigtes professionelles Feld mit entsprechenden Beschäftigungsmöglichkeiten vorhanden sei. Die Autorin analysiert die Folgen dieser Situation für die Beschäftigungsverhältnisse von Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen, wobei sie auf statistische Daten zur Beschäftigungssituation des Weiterbildungspersonals in Deutschland und der Schweiz zurückgreift.

Ruth Eckhardt-Steffen nimmt den Praxisbezug der Ausbildung von Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen in den Blick und zeigt, was hinter dem Anspruch „aus der Praxis – für die Praxis“ steckt. Thema ihres Beitrags ist das modulare Train-the-Trainer-System in der Schweiz. Der „Baukasten zur Ausbildung von Ausbildenden“ (AdA) bietet kompetenzorientierte Lehrgänge auf drei Niveaustufen an. Die Autorin zeichnet nach, wie die Kompetenzprofile in diesem System Schritt für Schritt aus der Praxis erfahrener Berufsleute heraus entwickelt wurden. Anschließend wechselt sie die Perspektive und fragt nach dem Nutzen, den die im AdA-System implementierten Kompetenzprofile heute für die Praxis erbringen können. Einen solchen Nut-

zen sieht Eckhardt-Steffen unter anderem im Bereich der Validierung von Kompetenzen oder in der Qualitätsüberprüfung.

Im zweiten Teil des Sammelbandes werden Forschungsprojekte und ihre Resultate vorgestellt. Den Anfang machen *Anne Strauch und Henning Pätzold* mit einem Überblick über theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und -profilen im internationalen Kontext. „Professionalisierung mit Profil?“ fragen die Autoren und nehmen die Zusammenhänge zwischen Kompetenzstandards und Professionalität unter die Lupe. Als Diskussionsbasis dienen EU-Projekte, die sich auf die Ermittlung von Kernkompetenzen und auf die Entwicklung von Kompetenzrahmen konzentrieren. Strauch/Pätzold kommen zum Schluss, dass die Prognose für die Rolle von Kompetenzrahmen in der Weiterbildung gemischt sei: Dem hohen Erwartungsdruck in Richtung international akzeptierter Kompetenzrahmen – und der Bereitschaft der EU, entsprechende Projekte zu fördern – stehen erhebliche Hindernisse gegenüber. Ein einheitliches europäisches Modell für Kompetenzrahmen der Weiterbildung sei zwar vorerst nicht in Sicht, die mit diesem Ziel geleistete Projektarbeit hat gemäß Einschätzung der Autoren aber wichtige Teilergebnisse hervorgebracht.

Ebenfalls die europäische Entwicklung im Blick haben *Bert-Jan Buiskool und Simon Broek*. Die bei Research voor Beleid forschenden Autoren arbeiten seit Längerem an der Frage, welche Schlüssel- oder Kernkompetenzen das Weiterbildungspersonal in Europa für seine Tätigkeiten benötigt. Eine ihrer umfassenden, im Auftrag der Europäischen Kommission erstellten Studien zu diesem Thema stellen die Autoren hier in Kurzform vor. Auf der Basis von Expertenbefragungen und einer umfassenden Analyse schriftlicher Informationen zu Tätigkeiten und Rollen des Weiterbildungspersonals erstellen die Forscher ein Inventar der für die Profession Erwachsenenbildung in Europa relevanten Kompetenzen. Dabei unterscheiden sie zwischen allgemeinen und spezifischen Kompetenzen. Die Resultate der Studie sehen die Autoren als Plädoyer für ein stärkeres professionelles Bewusstsein und als Hilfsmittel zur Identifikation der Kompetenzen, die das Weiterbildungspersonal in verschiedenen Bildungssegmenten benötigt.

Nils Bernhardsson und Susanne Lattke geben Einblick in das EU-Projekt Qf2Teach, ein internationales Forschungsprojekt zum Thema Kernkompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. Das Projekt verfolgte das Ziel, einen einheitlichen Standard vorzuschlagen, der als Grundlage für unterschiedliche Professionalisierungsmaßnahmen genutzt werden kann. Mittels Expertenbefragungen nach der Delphi-Methode konnte nach zwei Befragungsrunden ein Kompetenzkatalog erstellt werden, der auf den Forschungsergebnissen aller acht am Projekt beteiligten Länder basierte. In einem zweiten Schritt wurden die im Forschungsprozess identifizierten Kernkompetenzen von Lehrenden in einen an den EQR angebundenen Qualifikationsrahmen überführt. Nach der Präsentation der Forschungsanlage zeigen Bernhardsson/Lattke exemplarisch, wie der im Projekt Qf2Teach entwickelte Qualifikationsrahmen im Professionalisierungsprozess konkret eingesetzt werden kann.

Ebenfalls auf das Projekt Qf2Teach bezieht sich der Beitrag von *Irena Sgier*. Die Autorin präsentiert die Resultate der Delphi-Befragung in der Schweiz und vergleicht diese mit den Gesamtergebnissen der Expertinnen und Experten aller acht am Projekt beteiligten Länder. Der Vergleich zeigt eine insgesamt hohe Übereinstimmung, aber auch deutliche Unterschiede zwischen den Schweizer Experten und dem internationalen Gesamtergebnis. Eine zweite Vergleichsdimension ist die Frage, inwiefern der empirisch ermittelte Kompetenzkatalog mit den im schweizerischen Baukasten zur Ausbildung der Auszubildenden geforderten Kompetenzprofilen für in der Weiterbildung Tätige übereinstimmt. Die Autorin kommt zum Schluss, dass der im Projekt ermittelte Kompetenzkatalog, der gemäß Forschungsgruppe auf den EQR-Niveaus 5 und 6 anzusiedeln ist, in weiten Teilen dem Anforderungsprofil der zweiten im Baukasten enthaltenen Ausbildungsstufe, dem eidgenössischen Fachausweis, einem staatlich anerkannten Abschluss auf der Tertiärstufe entspricht.

Teil drei des Sammelbandes öffnet den Blick in Richtung Zukunft. *André Schläfli* stellt Tendenzen der Professionalisierung in der Schweiz vor und fragt nach deren Relevanz im europäischen Kontext. Im Zentrum seines Beitrags steht die Entwicklungsrichtung der aktuellen Professionalisierung der Weiterbildung sowie die Frage, inwiefern Praktikerinnen und Praktiker diese Entwicklung beeinflussen können. Der Autor identifiziert fünf Tendenzen, darunter die Entwicklung neuer Zertifikate für Fachdidaktik oder einen in der Professionalisierungsdebatte sichtbaren Graben zwischen Wissenschaft und Praxis. Im Anschluss an die Diskussion der Tendenzen hält Schläfli fest, dass die Schweiz bezüglich Professionalisierung der Weiterbildung in einem konkreten Bereich – der Vermittlung didaktischer Grundlagen – international gesehen zu den Vorreitern gehöre, während die Professionalisierung in der Schweiz auf höheren Ausbildungsstufen im europäischen Vergleich hinterherhinkte.

Den Abschluss des Sammelbandes bildet ein kurzes Fazit der Herausgeberinnen. Im Zentrum steht dabei die Frage, welche Ansatzpunkte die hier versammelten Beiträge für die künftige internationale Arbeit zur Professionalisierung der Weiterbildung bieten.

Die Herausgeberinnen danken den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge. Dank gebührt auch der Europäischen Kommission, die mit ihrer Projektförderung die hier vorgestellten Forschungsarbeiten unterstützt hat, sowie dem schweizerischen Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF), das die Schweizer Teilnahme am EU-Projekt Qf2Teach finanziert und damit auch den vorliegenden Sammelband ermöglicht hat.

Literatur

- Rat der Europäischen Union (2011):** Entschließung des Rates über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung. In: Amtsblatt der Europäischen Union C 372/1 vom 20.12.2011
- Europäische Kommission (2006):** Mitteilung der Kommission: Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel, den 23.10.2006. KOM(2006) 614 endgültig
- Nuissl, E. (Hg.) (1999):** Bildung und Lernen von Erwachsenen in Europa. Evaluation der Aktion Erwachsenenbildung im Rahmen des Sokrates-Programms. Frankfurt am Main
- 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 27.09.07. KOM(2007) 558 endgültig
- Egetenmeyer, R./Käpplinger, B. (2011):** Professionalisation and Quality Management: Struggles, Boundaries and Bridges between two Approaches. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. Heft 1. 2. Jg. S. 21–35. URL: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201121/rela0058/10.3384rela.2000-7426.rela0058.pdf [Zugriff 31.07.2012]
- Empfehlung (2008):** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: Amtsblatt der Europäischen Union C 111 vom 06.05.2008

I Rahmenbedingungen

Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung – bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik

REGINA EGETENMEYER/INGEBORG SCHÜSSLER

1 Einleitung

In Europa erfolgt die Professionalisierung im Feld der Erwachsenenbildung auf mehreren Wegen: Neben einem erwachsenenpädagogischen Studium an Hochschulen gibt es Wege der nicht-akademischen Qualifizierung. Letztere werden in Form non-formaler Weiterbildungsangebote in Einzelseminaren oder modularer Form typischerweise von Weiterbildungsträgern und -verbänden für die eigenen Trainer und Trainerinnen und Dozierenden angeboten. In der Praxis häufig anzutreffen sind zudem informelle Lernwege. Hierzu zählen Formen des Learning-by-doing oder kollegialer Austausch. Ausbildungs- und Professionalisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung finden sich demnach sowohl im akademischen als auch im nicht-akademischen Umfeld.

Von Seiten der europäischen Bildungspolitik gibt es das Bestreben, mehr Transparenz in die europäische Bildungslandschaft zu bringen. Hier agiert der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) aus dem Jahr 2008 als zentrales Übersetzungsinstrumentarium, das die Vergleichbarkeit von Qualifikationen in Europa sicherstellen soll. Kernstück des EQR sind acht Referenzniveaus zur Beschreibung dessen, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Den Fokus bilden somit die Lernergebnisse. Nicht mehr die Qualifizierungswege und die damit verbundenen Lerninhalte sind entscheidend, sondern der Lernoutput, sprich die Kompetenzen des bzw. der Einzelnen. Die Niveaus der nationalen Qualifikationen bauen auf einem der zentralen Referenzniveaus auf, vom Grundniveau (Niveau 1) bis zum fortgeschrittenen Niveau (Niveau 8). Der Vergleich zwischen nationalen Qualifikationen soll dadurch wesentlich vereinfacht werden und unterstützen, dass Qualifikationen auch in anderen europäischen Ländern anerkannt werden. In Deutschland zeigt sich die Schwierigkeit der Umsetzung in einen Nationalen Qualifikationsrahmen. Für das deutsche Bildungssystem sind heterogene Wege, Abschlüsse und eine Vielfalt beruflicher und akademischer Abschlüsse charakteristisch. Diese Diversität ist nur schwerlich in einer ein-

linearen Abfolge abzubilden, zumal sich hier die Frage stellt, welche Abschlüsse Zugangsvoraussetzung für welche Bildungsangebote darstellen (siehe im folgenden Kapitel 3).

Für die Erwachsenenbildung stellt sich die Frage, wie die vorhandenen Professionalisierungswege für das Personal in diesen Kontext eingebettet und systematisiert werden können. Diese stellt sich umso dringlicher im Rahmen einer Bedeutungszunahme der Erwachsenenbildung im Kontext europäischer Strategien Lebenslangen Lernens.

Der folgende Beitrag versucht einen Überblick über die derzeitigen bildungspolitischen Bemühungen wie auch der bisherigen Praxis der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Europa zu geben. Im Fokus steht dabei vor allem das lehrend tätige Personal. In Deutschland ist dieser Anteil mit 83 Prozent der Beschäftigungs- und Tätigkeitsverhältnisse in der Erwachsenenbildung am größten (WSF 2005, S. 5). Es ist davon auszugehen, dass sich diese Situation in ähnlicher Weise auch in anderen europäischen Ländern darstellt (vgl. dazu auch Research voor Beleid/PLATO 2008).

Um die in den folgenden Beiträgen vorgestellten Professionalisierungsansätze in ihrer Struktur und Reichweite zu differenzieren, wird im Folgenden zu deren Einordnung eine professionalitätsbezogene Systematik entwickelt. Einleitend werden wesentliche Merkmale des bildungspolitischen und diskursiven Kontextes auf EU-Ebene skizziert, in den diese Ansätze eingebettet sind. Dabei wird ein besonderer Fokus darauf gelegt, welche strukturbildenden Wirkungen diese Entwicklungen auf die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung haben.

2 Professionalisierung der Erwachsenenbildung im Kontext europäischer Bildungspolitik

Obwohl die EU im Bildungsbereich keine rechtlich verbindliche Gestaltungskompetenz hat, haben ihre Verlautbarungen und Maßnahmen erheblichen Einfluss auf die EU-Mitgliedstaaten und damit auch auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Dabei agiert die im Jahr 2000 eingeführte „Offene Koordinierungsmethode“ (OKM) als zentrales Instrument zur Realisierung der europäischen Ziele. Offene Methode der Koordinierung bedeutet, dass die EU-Mitgliedstaaten gemeinsam Ziele vereinbaren und die Kommission den Fortschrittsstand bei der Erreichung dieser Ziele regelmäßig überprüft. Dadurch kommt es zu einem „zwanglosen Zwang“ (vgl. Schroeder 2004, S. 57) durch politischen Druck und drohendes „naming, blaming, shaming bei Zielabweichung“ (Ribhegge 2007, S. 206).

Zweitens bindet die Europäische Union ihre Finanzströme im Bildungsbereich (hier vor allem im Programm für Lebenslanges Lernen) an ihre formulierten Zielsetzungen und Prioritäten. EU-geförderte Projekte müssen zudem überwiegend durch die jeweiligen Antragsteller kofinanziert werden. Durch diese Struktur wirken die „europä-

ischen Prioritäten strukturbildend [sic] auf politische Maßnahmen sowohl auf Bundes- wie auf Länderebene“ (Nuissl 2008, S.18).

Die bildungspolitischen Strategien der EU lenken damit indirekt auch die Bildungspolitik eines jeweiligen Landes. Dies hat dann auch Auswirkungen auf die Professionalisierungspraxis in der Erwachsenenbildung. So erklärt es sich beispielsweise, weshalb im Programm Lebenslanges Lernen die Entwicklung eines Validierungsinstrumentes für Kompetenzen von Dozierenden in der Erwachsenenbildung (vgl. Vinepac¹, Capival²) sowie ein forschungsbasiertes Konzept für einen transnationalen Qualifikationsrahmen in der Erwachsenenbildung (vgl. QF2Teach³) gefördert wird (vgl. Strauch/Pätzold in diesem Band).

Die Entwicklung von Validierungssystemen, die Förderung von kompetenzorientierten Studien (vgl. Research voor Beleid/Plato 2008; Research voor Beleid 2010) sowie die Qualitätsoffensive unterstreichen somit die Strategie der europäischen Bildungspolitik in Richtung Kompetenz- und Qualitäts(management)orientierung. Diese ist auch diskursiv verankert in den zahlreichen Dokumenten der EU, die seit den Weißbüchern von 1993 („Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit“) sowie 1995 („Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“) das bildungspolitische Programm „Lebenslanges Lernen“ fundiert haben. Dadurch erzeugen sie einen Sinnzusammenhang und somit auch einen normativen Rahmen für die Entwicklung von Professionalisierungsansätzen. Betrachten wir diese Entwicklungen genauer, so lassen sich vor allem folgende strukturbildenden Diskurse voneinander differenzieren:

- *Kompetenz-/Outputorientierung:* Mit der Kompetenzorientierung verbunden ist die Idee, dass Kompetenzen gesellschaftlich gleichwertig anerkannt werden sollen, egal an welchen (Bildungs-)Orten und in welcher Weise diese erworben wurden. Im Kontrast zur Curriculumorientierung, die sich traditionellerweise im bundesdeutschen Bildungssystem findet, erfolgt – geprägt durch die Bildungspolitik der Europäischen Union – eine stärkere Orientierung an Kompetenzen. Dies bedeutet, dass im Zentrum der europäischen Diskussion die Ergebnisse von Lernprozessen stehen – sogenannte Learning Outcomes oder Lernergebnisse, die in Form von Kompetenzen beschrieben werden. Im Gegensatz dazu folgt eine Curriculumorientierung der Formulierung von Inhalten, mit denen sich Teilnehmende in bestimmten Bildungsprogrammen auseinandersetzen sollen (vgl. Egetenmeyer 2011). Die Kompetenzorientierung impliziert tendenziell eine Orientierung an beruflich „verwertbaren“ Lernergebnissen – also beruflich nutzbaren Kompetenzen. Sie ist damit nicht an die bundesdeutsche Erwachsenenbildung anschlussfähig, insofern sich die allgemeine Erwachsenenbildung traditionellerweise nicht ausschließlich an beruflich verwertbaren Kompetenzen orientiert, sondern auch im Auftrag politischer, kultureller und freizeitorientierter Bildungsziele steht.

1 vgl. Projekthomepage: <http://www.vinepac.eu/>

2 vgl. Projekthomepage: <http://www.capival.eu/>

3 vgl. Projekthomepage: <http://www.qf2teach.eu/>

- *Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen:* In den Dokumenten der Europäischen Union findet sich die Zielsetzung, dass Kompetenzen unabhängig davon, wo und wie sie angeeignet wurden, eine gleichwertige Anerkennung erfahren sollen. Dies bedarf der Entwicklung von Instrumenten, die die Erfassung, Validierung und Zertifizierung von Kompetenzen ermöglichen. Dieser Aspekt betrifft die Erwachsenenbildung in vielfältiger Weise. So können Kompetenzen, die in non-formalen Kontexten der Erwachsenenbildung erworben werden, eine formale Anerkennung erfahren. Noch offen ist die Frage, wie informell erworbene Kompetenzen eine Anerkennung im Kontext der Erwachsenenbildung erfahren. Darüber hinaus wird die Erwachsenenbildung hier mit der neuen Aufgabe der Erfassung, Validierung und Zertifizierung von Kompetenzen konfrontiert, die eine Weiter- und Fortbildung des Personals in der Erwachsenenbildung verlangt. Gleichzeitig findet die Professionalisierung des Lehrpersonals in der Erwachsenenbildung üblicherweise genau in diesen non-formalen und informellen Lernkontexten statt. Dadurch ist es für diese Berufsgruppe oft schwer, ihre erwachsenenpädagogischen Kompetenzen nachzuweisen. Deshalb können Dozierende in der Erwachsenenbildung als Berufsgruppe verstanden werden, die hinsichtlich ihrer beruflichen Kompetenzen in besonderer Weise einer „Validierungsbedürftigkeit“ unterliegen. In diesen Kontext sind auch die bisher entwickelten Validierungskonzepte (z. B. Kompetenzprofil – Lehren in der Volkshochschule⁴, Flexi-Path⁵; vgl. Strauch/Pätzold in diesem Band) einzuordnen.
- *Schaffung von Transparenz und Übergängen:* Ein zentraler Gedanke europäischer Bildungspolitik ist es, durch die Transparenz von Bildungsabschlüssen und -zertifikaten Übergänge und damit Zugänge zu unterschiedlichsten Bildungs- und Lernangeboten auszubauen. Darüber hinaus sollen aber auch Zugänge durch die Anerkennung von Kompetenzen, die in informellen und non-formalen Kontexten angeeignet wurden, geschaffen werden. Dies bedeutet eine Erweiterung von Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten und eine Öffnung derselben für neue Zielgruppen. Für die Erwachsenenbildung stellt sich die Frage, inwiefern ihre Angebote im non-formalen Bereich Zugänge zu formalen Bildungsangeboten (z. B. zu Hochschul- oder Berufsausbildung) und informellen Lernformen (z. B. Zugang zu neuen Medien, Publikationen, Lernformen) schaffen können. Für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung wäre in dieser Hinsicht zu klären, inwiefern Übergänge und Öffnung zwischen den verschiedenen informellen, non-formalen und formalen Professionalisierungswegen möglich werden. Wichtig werden somit Fragen der Anerkennung und Validierung von Kompetenzen oder auch die Äquivalenzprüfung von bisher erworbenen Zertifikaten. Dies ist auch zentrales Anliegen des EQR, der als Übersetzungsinstrument nationale Qualifikationssysteme anhand der Niveaustufen vergleichbar macht und dadurch die Mobilität von Beschäftigten und Lernenden fördern will.

4 vgl. <http://www.dvv-vhs.de/vhs/kompetenzprofil.html>

5 vgl. Projekthomepage: <http://www.flexi-path.eu/>

- *Qualitätsdiskurs*: Zahlreiche Dokumente der Europäischen Union verweisen jeweils auf die Forderung nach einer Qualitätssteigerung und -sicherung im Bildungsbereich. Qualität wird dabei stark mit Evaluations- und Steuerungsinstrumenten verbunden. So wurden in den letzten Jahren auch Indikatoren und Benchmarks entwickelt, die zur Beschreibung, Bewertung und zum Vergleich des Bildungswesens in Europa Anwendung finden. Zu nennen ist hier z. B. der 2009 verabschiedete „Strategische Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)“, in der als eines von vier Zielen die „Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung“ genannt wird. Diese Zielsetzungen haben dann auch Auswirkungen auf die Festlegung von Qualitätsindikatoren sowie deren Erfassung und Sicherung.

3 Professionalisierung der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund des Europäischen Qualifikationsrahmens

Die beschriebenen Entwicklungen beeinflussen die Professionalisierungsbemühungen in den einzelnen europäischen Ländern und gleichzeitig auch die Entwicklung entsprechender Professionalisierungsansätze. Am Beispiel der Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens lassen sich für Deutschland die damit verknüpften Probleme und Herausforderungen kurz skizzieren.

Für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung in Deutschland gibt es bisher keine vorgeschriebenen oder von Berufsverbänden überwachten Ausbildungswege. Vielmehr verfügen die dort Tätigen über eine Vielzahl an Abschlüssen und Zertifikaten, deren Gültigkeitsbereich oder auch Marktwert kaum einzuschätzen ist. So sind „Trainer/in“ oder „Erwachsenenbildner/in“ auch keine geschützten Berufsbezeichnungen, und folglich existieren bisher keine trägerübergreifenden, formalisierten Qualifikations- und Kompetenzstandards für die Weiterbildung. Auch die akademische Professionalisierung ist mit dem Bologna-Prozess unübersichtlich geworden. In Deutschland ist beispielsweise der allgemein anerkannte Abschluss eines „Diplom-Pädagogen“ mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung nun zahlreichen Bachelor- und Masterabschlüssen mit spezifischen Schwerpunktsetzungen gewichen (vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012). Obgleich Bachelor-Abschlüsse berufsorientierend ausgerichtet sein müssen, ist derzeit unklar, über welche Kompetenzen die Absolventen tatsächlich verfügen. Mit Einführung eines Qualifikationsrahmens werden nun Kompetenzen von Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen sowie die Zugangswege in dieses Feld einem Zuschreibungsprozess unterzogen, der bisher nicht existent war. Aus diesem Grunde gibt es derzeit Bestrebungen, einen sektoralen Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung (SQR-WB) einzuführen (vgl. Lattke/Strauch 2011). Ziel ist es, Qualifikationsstandards für die Ausübung bestimmter Berufsrollen zu definieren oder auch daran angelehnte Aus- und Fortbildungscurricula entwickeln zu können

(vgl. ebd., S. 39). Damit aber solche Qualifikationsstandards entwickelt werden können, müssen die sehr allgemeinen Beschreibungen der Qualifikationsniveaus in sektoralenspezifische Festlegungen übersetzt und konkretisiert werden.

Die jüngsten Entwicklungen in diese Richtung zielen dabei auf die Feststellung von Kompetenzen und Kompetenzprofilen als Bezugsgrößen (vgl. Bernhardsson/Latke in diesem Band), wodurch sie anschlussfähig an die Kompetenzkategorien des EQR bzw. des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) sein sollen. Allerdings werden im Kontext der Entwicklungen des DQR in diesen Kompetenzkategorien bisher non-formal erworbene Kompetenzen noch nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Weiß 2011, S. 25). Aus diesem Grunde werden Validierungskonzepte notwendig, um die Kompetenzen von erwachsenenpädagogisch Tätigen, welche häufig in informellen beruflichen Zusammenhängen entwickelt oder auch durch non-formale Qualifizierungsbemühungen ergänzt wurden, in die entsprechenden Niveaustufen einordnen zu können. Das zeigt die Schwierigkeit, eine bisher stark individuelle, informelle und trägerspezifische Professionalisierungspraxis in ein formalisiertes Instrument einzupassen. Zudem lassen sich die differenzierten und handlungsfeldspezifischen Kompetenzen nur schwer in ein grobes Raster bestimmter Niveaustufen einordnen, das bisher nur zwischen Fachkompetenz (Wissen, Fertigkeiten) und personaler Kompetenz (Sozialkompetenz, Selbstständigkeit) unterscheidet. Damit würde sich die Frage stellen, worin z. B. methodische Kompetenzen von Lehrenden einzuordnen wären. Hier müsste noch eine gezielte Übersetzungsarbeit geleistet werden. Damit ein solcher SQR-WB auch auf breite Anerkennung stößt und letztlich von der Branche selbst umgesetzt wird, müssen diese Abstimmungsprozesse zentral koordiniert, trägerübergreifend und auf europäischer Ebene erfolgen. Ein solcher Prozess ist allerdings noch nicht in Sicht, obwohl die bisher geförderten EU-Projekte dafür eine gute Grundlage bieten (vgl. Strauch/Pätzold in diesem Band). Zu diesen praktischen Schwierigkeiten kommen gleichzeitig kritische Stimmen zum Qualifikationsrahmen selbst, die davor warnen, dass die unterschiedlichen nationalen Qualifikationsstandards und sektoralen Qualifikationsstandards möglicherweise am Ende gar nicht mehr mit der EQR-Matrix kompatibel sein könnten oder dass die sektoralen Qualifikationsstandards kaum die Entwicklungsstände der Volkswirtschaften oder auch der Erwachsenenbildungssysteme einzelner Länder berücksichtigen (vgl. Diekmann 2011). Selbst an der Kompetenzorientierung der europäischen Bildungspolitik kommen Zweifel auf, vor allem durch den Widerspruch, Kompetenzen (als Subjektkategorien) einem Qualifikationsrahmen (subjektunabhängige Zuschreibungen von Wissen und Fertigkeiten) unterzuordnen, weshalb in Ländern mit langjähriger Erfahrung in Qualifikationsrahmen die Tendenz mittlerweile in eine andere Richtung geht, nämlich die Niveaus nur im Hinblick auf „knowledge and skills“ zu beschreiben und nicht mit der Kategorie „competencies“ zu versehen (vgl. Böhlinger 2011, S. 32).

Darüber hinaus wird auch die Marginalisierung der Qualifikationswege und Lernformen kritisiert, weil sie die Frage nach Zugangsmöglichkeiten ausblendet und letztlich das aus dem Blick verliert, worum sich die Professionalisierung der Erwachsenenbildung bemüht, nämlich den Input (vgl. Young/Allais 2011). Dieser umfasst schließlich

auch die Arbeit pädagogisch Professioneller, deren Bedeutung – wie die der Bildungsinstitutionen – damit implizit in Frage gestellt wird, wenn der Blick allein auf die Outputorientierung und die berufliche Verwertbarkeit gerichtet bleibt (vgl. Dehnbostel 2011). Unklar ist auch, welche Auswirkungen dieser Formalisierungsprozess auf das Professionalitätsverständnis von Erwachsenenbildnern haben wird, wenn die Perspektive auf Lernen von der Entwicklungsorientierung auf eine bürokratische Ebene der Klassifizierung nach Niveaustufen verschoben wird (vgl. Brown 2011).

Angesichts dieser schwierigen Ausgangslage wundert es daher nicht, dass sich in Deutschland bisher kein trägerübergreifender Professionalisierungsansatz entwickelt hat. Dort, wo sich trägerübergreifende Modelle entwickeln konnten, gab es entweder politische Vorgaben (wie in Großbritannien⁶), institutionelle und staatlich forcierte Neugründungen mit einer klaren Zielsetzung (wie bei der wba-Akademie in Österreich⁷) oder einen trägerübergreifenden Dachverband für die Weiterbildung (vgl. SVEB für die Schweiz⁸).

Im Folgenden wird ausgehend von diesen bildungspolitischen Strukturvorgaben sowie aus professionstheoretischen Überlegungen heraus eine Systematik entwickelt, die es erlaubt, aktuelle und zukünftige Qualifizierungsansätze einordnen und hinsichtlich ihrer Reichweite und Relevanz zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung beurteilen zu können.

4 Aktuelle Professionalisierungsansätze und -strategien – ein Systematisierungsvorschlag

Ableitend von den oben formulierten bildungspolitischen Entwicklungen lassen sich verschiedene Dimensionen benennen, anhand derer europäische Ansätze zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung verortet werden können:

1. Dimension: Formalisierungsgrad der Aneignungswege

Die gleichwertige Berücksichtigung unterschiedlicher Lernwege ist ein zentrales Anliegen der europäischen Strategie Lebenslangen Lernens. Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung finden sich traditionellerweise sowohl in formaler und non-formaler als auch in informeller Form.

a) Zu den formalen Professionalisierungsansätzen zählen Studiengänge der Erwachsenenbildung, wie wir sie mittlerweile in vielen Ländern Europas finden (vgl. Lattke 2007⁹).

6 weitere Informationen siehe: <http://www.excellencegateway.org.uk/>

7 weitere Informationen siehe: <http://www.wba.or.at/>

8 weitere Informationen siehe: <http://www.alice.ch/de/ada/>

9 Für Deutschland vgl. den Studienführer Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den Internetseiten des DIE: <http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Studienfuehrer/Default.aspx>

b) Zu den non-formalen Professionalisierungsansätzen zählen träger- oder verbands-eigene Weiterbildungsangebote für Dozierende in der Erwachsenenbildung, wie dies beispielsweise die Landesverbände der Volkshochschulen oder sonstige Interessenvertretungen (Berufsgenossenschaften, Kammern, Gewerkschaften, siehe auch im Folgenden Punkt 5) anbieten.

c) Zu den informellen Professionalisierungsansätzen zählt individuelles Learning-by-doing durch Dozierende, die Lektüre von erwachsenenpädagogischer Literatur, der Besuch von Fachmessen oder Kongressen sowie kollegialer Austausch.

All diese Formen bestehen seit Langem parallel nebeneinander. Dabei zeigt sich auch: je größer die Träger- und Institutionenlandschaft in der Weiterbildung in einem Land, desto diversifizierter auch die jeweiligen Professionalisierungsansätze.

Vor dem Hintergrund der Auswirkungen europäischer Bildungspolitik stellt sich die Frage, wie diese verschiedenen Formen zueinander in Beziehung stehen. Wie können beispielsweise informelle oder non-formale Professionalisierungsansätze Zugang oder Anerkennung zu formalen Professionalisierungsansätzen gewähren? Mit diesen Fragen beschäftigen sich Professionalisierungsstrategien, die die Validierung von informell erworbenen Kompetenzen intendieren (z. B. der in einem europäischen Konsortium entwickelte „Validpack“¹⁰ und der „Kompetenzpass für Weiterbildungler/innen“, der an der TU Dresden entwickelt wurde¹¹). Eine systematische Verzahnung der verschiedenen Formen der Anerkennung informeller, non-formaler und formaler Professionalisierungsansätze findet sich im österreichischen wba-Zertifikat. Hier werden nach einer Standortbestimmung verschiedene Lernwege für den Erwerb des Zertifikats anerkannt. Darüber hinaus ist in diesem Professionalisierungsansatz der Anschluss an die Hochschule durch die Absolvierung eines Masterstudiengangs in der Erwachsenenbildung gewährleistet.

2. Dimension: Akademisierungsgrad

Die verschiedenen Professionalisierungsansätze und -strategien sind zu unterscheiden hinsichtlich ihres Akademisierungsgrades: Inwiefern haben die Professionalisierungsansätze eine wissenschaftliche und/oder eine anwendungsbezogene Perspektive. Während die non-formalen Professionalisierungsansätze in Deutschland tendenziell eher eine anwendungsbezogene Perspektive zur direkten Anwendung von erwachsenenpädagogischem Wissen in Praxiskontexten verfolgen, hat eine akademische Ausbildung primär einen wissenschaftlichen Fokus. Unter professionalisierungstheoretischer Perspektive bedarf professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln einer wissenschaftlichen Grundlegung (vgl. Tietgens 1988, Gieseke 2010, Egetenmeyer/Schüssler 2012). Mit dem Bologna-Prozess ist in Deutschland auf der Masterebene nun eine Unterscheidung von anwendungsbezogener und forschungsbezogener Perspektive hinzugekommen. Gleichwohl erfordern die Bologna-Reformen

¹⁰ vgl. Projekthomepage: <http://www.vinepac.eu/>

¹¹ Weitere Informationen siehe: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/kompetenzpass

von Studiengängen aller Stufen eine Orientierung sowohl an persönlichen und akademischen Anforderungen als auch an jenen des Arbeitsmarktes. Gleichzeitig eröffnet der Bologna-Prozess im Kontext Lebenslangen Lernens auch Angebote Wissenschaftlicher Weiterbildung, die sich an Praktiker und Praktikerinnen der Erwachsenenbildung richten.

Eine strenge Trennung von wissenschaftlicher und anwendungsbezogener Perspektive in erwachsenenpädagogischen Professionalisierungsansätzen ist in der Praxis zu meist nicht zu finden. So sind Hochschulstudiengänge dazu aufgefordert, Anwendungsbezüge herzustellen. Insbesondere in angelsächsischen Ländern werden Studiengänge der Erwachsenenbildung für Praktiker und Praktikerinnen angeboten. Dadurch erfolgt eine wissenschaftliche Reflexion vor dem Hintergrund erwachsenenpädagogischer Praxiserfahrungen. Gleichzeitig findet sich auch in stark an die erwachsenenpädagogische Praxis gebundenen Professionalisierungsansätzen eine Integration von wissenschaftlichen Perspektiven. So wird beispielsweise der Besuch von wissenschaftlichen Konferenzen im Rahmen des österreichischen wba-Zertifikats als Leistung anerkannt. Auch das europäische Validierungsinstrument Validpack integriert in sein Kompetenzcluster theoretisches Wissen mit Bezug zur Erwachsenenbildung.

Dennoch lässt sich der Einschätzung von Bechtel/Lattke (2007, S. 3) zustimmen, dass Studiengänge sich „in erster Linie an Interessent/inn/en, die eine hauptberufliche Tätigkeit in diesem Bereich anstreben (richten), und damit nur an einen Bruchteil der tatsächlich in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen. Gleichwohl stellen Hochschulstudiengänge als umfassende berufsfeldbezogene akademische Qualifizierung einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung des Feldes dar“.

Betrachtet man die derzeitigen Möglichkeiten einer akademischen Professionalisierung, so zeigt sich, dass die Erwachsenenbildung in Deutschland in grundständigen Bachelorstudiengängen kaum vertreten ist und auf Masterebene in unterschiedliche Spezialkompetenzen wie Beratung, Management und Organisation zersplittert (vgl. Faulstich/Graeßner/Walber 2012). Faulstich/Graeßner/Walber sehen darin die Gefahr, dass sich die Ebenen System, Profession und Disziplin weiter voneinander entkoppeln: „Instabilitäten der Disziplin gefährden den Stellenwert der Erwachsenenbildung im Bildungswesen. Wenn das Wissenschaftsfeld zerstückelt wird, drohen auch Tätigkeitsfeld und Lernfeld auszutrocknen“ (ebd., S. 37). Ohne Profilierung, Transparenz der Studienmöglichkeiten und einen gemeinsam geteilten Zielkanon (z. B. Kerncurriculum) ist damit auch der Prozess einer akademischen Professionalisierung gefährdet. Allerdings verweist die Orientierung und Vielfalt auf Masterebene auch darauf, dass viele der in der Erwachsenenbildung Tätigen bereits über ein grundständiges Studium in anderen, z. T. nicht-pädagogischen, Feldern verfügen. Erwachsenenpädagogische Masterstudiengänge böten dann die Möglichkeit für Absolventinnen und Absolventen anderer (Bachelor-)Studiengänge, die bereits im Feld der Erwachsenenbildung tätig sind, sich über ein erwachsenenpädagogisches Masterstudium in spezifischer Weise (je nach beruflicher Schwerpunktsetzung) weiter zu professionalisieren.

sieren. So wissen wir aus der „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“ (WSF 2005) in Deutschland, dass 73 Prozent eine Hochschulausbildung besitzen, allerdings nur 19 Prozent davon ein Pädagogikstudium. (Dies relativiert auch die Sorge über fehlende Bachelorstudiengänge in diesem Bereich). 34 Prozent der Lehrenden sind hingegen überhaupt nicht pädagogisch qualifiziert. Für dieses Drittel könnte somit ein erwachsenenspezifischer Masterstudiengang eine qualifizierte Weiterbildung ermöglichen. Diese Überlegungen verweisen darauf, dass ein Engagement vor allem in den Ausbau qualitativ hochwertiger Masterstudiengänge zu legen ist, mit gemeinsam zugrunde liegenden Qualifikationsstandards (gemeinsam geteiltes Kerncurriculum) und einer Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen. Durch die Öffnung der Hochschulen und damit verknüpfte wissenschaftliche Weiterbildungsangebote kann der Bologna-Prozess auch als Chance genutzt werden, das Feld der Erwachsenenbildung noch stärker als bisher zu professionalisieren.

3. Dimension: Reichweite und Anerkennung

Zentrales Anliegen europäischer Bildungspolitik ist es, eine möglichst weitreichende, sprich träger- und länderübergreifende Anerkennung von Bildungsabschlüssen und -zertifikaten zu erreichen, um die Mobilität von Beschäftigten und Lernenden zu erhöhen. Im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung stellt sich deshalb die Frage, welche Reichweite der Anerkennung die jeweiligen Professionalisierungsansätze und -strategien haben.

Es kann davon ausgegangen werden, dass durch eine trägerübergreifende institutionelle Steuerung der Professionalisierung und Entwicklung eines konsensuellen Modells die Reichweite der Anerkennung erhöht wird. So kann beispielsweise in der Schweiz (SVEB-Zertifikat) und in Österreich (wba-Zertifikat) von einer landesweiten Anerkennung in der Weiterbildungspraxis ausgegangen werden. Während in der Schweiz ein Dachverband aller Weiterbildungsinstitutionen das Zertifikat anbietet, wurde in Österreich eigens eine Weiterbildungsakademie gegründet, die an das österreichische Bildungsministerium (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) angegliedert ist und von diesem auch finanziell unterstützt wird. Durch die Schaffung eines Übergangs in die Universität und den modularen Aufbau des Zertifikats (mit Anschluss an das europäische Leistungspunktesystem „ECTS“) kann im Kontext des Bologna-Prozesses indirekt gar von einem Beitrag zu einer europaweiten Anerkennung gesprochen werden. Andere Professionalisierungsinstrumente haben in unterschiedlichen Ländern eine unterschiedliche Reichweite: So ist das von einem transnationalen Konsortium entwickelte Validierungsinstrument Validpack in Rumänien ein landesweites Nachweisinstrument für erwachsenenpädagogische Kompetenzen. In den Ländern anderer Konsortiumspartner, wie beispielsweise in Deutschland, ist das Instrument vielmehr ein Selbstreflexionsinstrument interessierter Trainerinnen und Trainer in der Erwachsenenbildung, das eher als Ausgangspunkt für weitere Fortbildungsbemühungen gilt.

4. Dimension: Zielgruppe und Lernort

Die europäische Bildungspolitik zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen möglichst breiten Zugang zu Angeboten im europäischen Bildungsraum gewähren möchte und damit Lebenslanges Lernen verwirklicht werden soll. Im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierungsansätze und -strategien stellt sich deshalb die Frage, wer Zielgruppe derselben ist und wie diese Zugang erhält.

Betrachtet man das Diplom-Pädagogik-Studium in Deutschland, so fokussierte dieses vor allem Abiturienten ohne Berufserfahrung und Anstellung in der Erwachsenenbildung. Dies ändert sich nun im Kontext der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Insbesondere in den Masterstudiengängen (verstärkt in den weiterbildenden Masterstudiengängen) der Erwachsenenbildung finden sich auch Studierende mit Berufserfahrung und einer Anstellung in der Praxis der Erwachsenenbildung. In anderen Ländern zielen Studiengänge der Erwachsenenbildung auf Studierende mit Praxiserfahrung. Praxisorientierte Professionalisierungsansätze richten sich demgegenüber an pädagogisch Tätige in der Praxis und sind eher als Ergänzung einer ersten beruflichen oder auch akademischen Qualifizierung angelegt.

Professionalisierungsansätze lassen sich somit auch hinsichtlich ihrer Zielgruppen und Lernorte differenzieren:

- a. Studierende ohne Praxiserfahrung im Feld in grundständigen (konsekutiven) Studiengängen an Hochschulen mit dem Ziel einer hauptberuflichen Tätigkeit im Bildungsbereich (u.a. Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, Jugendarbeit)
- b. Berufstätige mit einem ersten Studienabschluss in weiterbildenden Studiengängen (Vollzeit, Teilzeit oder Fernstudium) auf Masterniveau mit spezifischen erwachsenenpädagogischen Schwerpunktsetzungen (z.B. Beratung, Organisation, Management)
- c. Berufstätige mit einem ersten Studienabschluss in berufsbegleitenden Promotionskollegs
- d. Berufstätige ohne ersten Studienabschluss in Studiengängen (Vollzeit, Teilzeit oder Fernstudium) je nach Anerkennung ihrer erworbenen Kompetenzen auf Bachelor- oder Masterniveau
- e. Berufstätige und Ehrenamtliche in praxisorientierten und zertifizierten trägerspezifisch (geschlossenen) bzw. trägerübergreifend (offenen) kostenpflichtigen oder trägerfinanzierten Qualifizierungsmaßnahmen (unterschiedlicher Dauer und unterschiedlichen Umfangs)
- f. Erwachsenenpädagogisch Interessierte und Tätige in selbstorganisierten Qualifizierungsprozessen (z.B. Kongresse, Tagungen, Supervisionsgruppen).

5. Dimension: Inhalts- und/oder Kompetenzorientierung

Während die europäische Bildungspolitik eine Kompetenz- und Outcomeorientierung verfolgt, folgen zumindest formale Professionalisierungsansätze in Deutschland traditionell einer Inhalts- oder Curriculumorientierung. Der Grund liegt in der institutionalisierten Form des Bildungssystems und der Logik des Programmplanungshandelns von Bildungsinstitutionen (Hochschulen, Fortbildungseinrichtungen oder auch

Lerndienstleister). Das Programmangebot vermittelt dabei zwischen den drei Instanzen gesellschaftlicher Bedarf (Staat und Politik), Interessen von (bildungsaktiven und -passiven) Adressaten und pädagogischem Auftrag (Profession und pädagogische Leitbilder) (vgl. Siebert 2000, S. 48 und 67). Bildungsangebote werden daher traditionellerweise in Form von Inhalten bzw. „Produkten“ beschrieben und vor dem Hintergrund eines trägerspezifischen Bildungsauftrags legitimiert. Eine Kompetenzorientierung verschiebt diese Logik, weil sie den Blick allein auf die subjektiven Kompetenzprofile des Einzelnen richtet, spricht auf individuelle Bildungsbedürfnisse und ihre Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt. Eine solche unter ökonomischen und Effizienzkriterien stehende Subjektorientierung erschwert für die Institutionen nicht nur eine konkrete Leistungsbeschreibung, sondern blendet auch bildungstheoretisch begründete Ziele und Inhalte aus (vgl. Dehnbostel 2011). Unter einer bildungspolitischen Perspektive lässt sich das Konzept der „Kompetenz- und Outputorientierung“ begründen, weil es aufgrund der in Europa „äußerst unterschiedlich entwickelten Bildungs- und Qualifizierungssysteme schlichtweg nicht möglich ist, bestimmte Inputs und Prozesse europaweit für verbindlich zu erklären. Insofern kann einem gemeinsamen Rahmen, dessen Notwendigkeit nicht zu bestreiten ist, nur der kleinste gemeinsame Nenner zugrunde liegen – und das ist der Outcome“ (ebd., S. 05–6). Gleichwohl dürfen bildungstheoretisch und auch professionstheoretisch begründete Ziele und Inhalte der Bildung nicht allein ökonomischen und politischen Kalkülen unterworfen werden.

Vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses lassen sich nun für die Professionalisierung des pädagogischen Personals mehrere Szenarien entwickeln:

- a. Das Fortbildungsangebot wird ausgehend von einer Kompetenzvalidierung aus einem Baukastensystem mit verschiedenen Angeboten individuell für den Teilnehmer zusammengestellt und anschließend wird die erreichte Niveaustufe zertifiziert.
- b. Es gibt für die gesamte Aus- und Weiterbildungsbranche nur ein Modell, das von allen abnehmenden Weiterbildungseinrichtungen anerkannt ist. Dieses ist ebenfalls in Niveaustufen unterteilt und folgt damit auch dem Gedanken der Kompetenzentwicklung. In dieser Weise arbeitet das SVEB-Modell in der Schweiz.
- c. Es werden reine Validierungsinstrumente erstellt, welche die Kompetenzen von Lehrenden evaluieren und Hinweise zur Weiterentwicklung liefern. Zu diesen Instrumenten zählt beispielsweise das Validpack-Instrument oder auch der Kompetenzpass für Weiterbildner/innen, der an der TU Dresden entwickelt wurde.
- d. Es wird ein Kompetenzprofil formuliert, dem Lehrende in der Weiterbildung entsprechen sollen, ohne weitergehende Hinweise zu liefern, wie diese realisiert werden. Hierzu zählt beispielsweise die im Auftrag der Europäischen Union erstellte Studie „Key competences for adult learning professionals“ (Research voor Beleid 2010). Hier werden alle Kompetenzen, die Mitarbeitende in Weiterbildungseinrichtungen gemeinsam haben sollen, in einer Übersicht additiv aneinandergereiht (Vgl. auch Buiskool/Broek in diesem Band).

- e. Eine Synthese zwischen einer inhaltsorientierten und einer kompetenzorientierten Professionalisierungsstrategie ist im wba-Zertifikat gelungen. Hier werden sowohl Kompetenzen als auch Inhalte formuliert und zueinander in Bezug gesetzt (vgl. Egetenmeyer 2011).

Wenn allerdings die Logik der Angebotsorientierung und der Blick auf eine träger- oder verbandsorientierte Struktur beibehalten werden, finden sich im Ergebnis eine Vielzahl an punktuellen und pragmatischen Professionalisierungsansätzen für die Praxis (vgl. Schüßler/Mai 2008). In Deutschland zeigt sich dies beispielhaft. Hier haben Träger, Berufsverbände und auch Branchen für ihre jeweiligen Dozenten und Trainerinnen eigene Qualifizierungsangebote geschaffen. Beispielhaft lassen sich hier folgende Angebote voneinander differenzieren:

a) Träger- und branchenspezifische Angebote, z. B.:

- Allgemeine Erwachsenenbildung: die Qualifizierung zum „Dozent/Dozentin für Weiterbildung (vhs)“ des Deutschen Volkshochschulverbandes (dvv)
- Berufliche Weiterbildung: die im Zuge der Neustrukturierung der Ausbildereignungsverordnung mit der GAB München und dem Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB gestufte Qualifizierung für pädagogisch Tätige in der beruflichen Bildung (neben der Ausbildereignungsprüfung findet sich – ähnlich dem SVEB-Zertifikat – eine gestufte Qualifizierung zum geprüften Aus- und Weiterbildungs-pädagogen und dem geprüften Berufspädagogen).

b) Angebote von Berufsverbänden, -genossenschaften, Kammern und Gewerkschaften, z. B.:

- BG RCI (Berufsgenossenschaft Rohstoffe und Chemische Industrie): Qualifizierung zum BG RCI Trainer in 9 Stufen
- Trainer IHK: Im Rahmen eines 60-minütigen Audit-Verfahrens werden für die Tätigkeit des jeweiligen Trainers relevante Schwerpunktthemen aus den Bereichen Seminardurchführung/Seminarpraxis geprüft und festgelegt.
- BZTB (Bundesverband zertifizierter Trainer und Business Coaches e. V.): Mehr-tägige Trainerqualifizierung und Zertifizierung
- ver.di-Forum Nord e. V.: Professionalisierung der Weiterbildner/innen und bil-dungsbezogenen Berater/innen im Norden.

c) wissenschaftliche Angebote, z. B.:

- Train the Trainer-Qualifizierungen und Kontaktstudiengänge an Hochschulen
- Fernstudienangebote und weiterbildende Studiengänge (z. B. Master Erwachsenenbildung an der TU Kaiserslautern, Master Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg)
- Studiengänge mit einem Schwerpunkt in Erwachsenenbildung (in Deutschland zum Beispiel orientiert am Kerncurriculum Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE 2008).

Ziel wäre es, diesen unterschiedlichen Professionalisierungsansätzen gemeinsam anerkannte Curriculum- und Kompetenzstandards zugrunde zu legen.

Die bisher dargestellten Systematisierungsdimensionen lassen sich zusammenfassend in folgender Tabelle darstellen:

		unbekannt		Träger/Verband		Land		Europa	
		inhalts-orientiert	kompe-tenz-orientiert	inhalts-orientiert	kompe-tenz-orientiert	inhalts-orientiert	kompe-tenz-orientiert	inhalts-orientiert	kompe-tenz-orientiert
formal	wissen-schaft-lich	Zielgruppe und Lernort - Studierende ohne Praxiserfahrung im Feld in grundständigen (konsekutiven) Studiengängen an Hochschulen - Berufstätige mit einem ersten Studienabschluss in weiterbildenden Studiengängen (Vollzeit, Teilzeit oder Fernstudium) auf Masterniveau - Berufstätige mit einem ersten Studienabschluss in berufsbegleitenden Promotionskollegs - Berufstätige ohne ersten Studienabschluss in Studiengängen (Vollzeit, Teilzeit oder Fernstudium) - Berufstätige und Ehrenamtliche in praxisorientierten und zertifizierten trägerspezifischen bzw. trägerübergreifenden Qualifizierungsmaßnahmen - Erwachsenenpädagogisch Interessierte und Tätige in selbstorganisierten Qualifizierungsprozessen							
	anwen-dungs-bezogen								
non-formal	wissen-schaft-lich								
	anwen-dungs-bezogen								
informell	wissen-schaft-lich								
	anwen-dungs-bezogen								

Abb. 1: Systematisierungsvorschlag zu Professionalisierungsansätzen und -strategien in der Erwachsenenbildung

Quelle: eigene Darstellung

5 Fazit

Der Beitrag zeigt den starken Einfluss europäischer Bildungspolitik auf die Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung. Wie aufgezeigt wurde, wirken die von der europäischen Bildungspolitik (über Aktionspläne, Förderstrategien, Memoranden, Communiqués, Deklaration, Studien u. a.) verfolgten Zielsetzungen und Diskurse strukturbildend auf die Weiterbildungslandschaft und damit auch auf die Qualifizierung und Professionalisierung des pädagogischen Personals. Insbesondere die Kompetenz-, Output- und Qualitäts(management)orientierung geben einen Rahmen vor, der spezifische Professionalisierungsansätze mehr oder weniger anschlussfähig macht. Es zeichnet sich ein Trend ab in Richtung Validierung, Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen, die formal, non-formal oder informell vor allem im beruflichen Kontext erworben wurden. Daran orientieren sich gestufte Weiterqualifizierungen in der Praxis (eher anwendungsbezogen) oder der Hochschule (eher wissenschaftlich ausgerichtet), die z. T. auch miteinander verknüpft sind.

Eine große Institutionen- und Trägervielfalt mit ihren je unterschiedlichen Professionalisierungsstrategien erweist sich hingegen nur schwer anschlussfähig an die eu-

ropäischen Vorgaben, wie z. B. den EQR. Voraussetzung wäre hier ein trägerübergreifender, nationaler und dann auch europäischer Abstimmungsprozess hinsichtlich möglicher Qualifizierungs- und Kompetenzstandards auf den unterschiedlichen Niveaustufen.

Ein solcher Abstimmungsprozess gestaltet sich – wie am Beispiel Deutschlands skizziert – als schwierig und dürfte auch europaweit nur schwer umsetzbar sein. Ein Grund liegt in den unterschiedlichen Bildungssystemen der jeweiligen Länder, ihrer historischen und damit auch bildungs- sowie professionstheoretischen Grundlegungen, aber auch in der jeweils unterschiedlichen Zuordnung der Weiterbildung. In einigen Ländern ist sie eher der Sozialarbeit/Sozialpädagogik angegliedert, in anderen Ländern eher dem schulischen System oder der beruflichen Bildung. Hinzu kommen auch unterschiedliche rechtliche Grundlegungen nicht nur für den Weiterbildungsbereich, sondern auch für die Qualifizierung des Personals. Während in England und Wales per Gesetz verbindliche Qualifikationsanforderungen für alle Lehrenden in der öffentlich geförderten Weiterbildung festgelegt wurden (vgl. Nuissl/Lattke/Pätzold 2010, S. 92), existieren solche gesetzlichen Vorgaben in anderen Ländern (noch) nicht. Ein trägerübergreifender und landesweit anerkannter Professionalisierungsansatz verlangt aber auch gemeinsam anerkannte Qualifizierungs- und Kompetenzstandards und von einer zentralen Stelle akkreditierte Fortbildungsangebote, durch die die entsprechenden Standards auch sichergestellt werden. Ein solches Vorgehen stellt vor allem bestehende pragmatische und punktuelle Professionalisierungsansätze einzelner Träger und Institutionen in Frage bzw. verlangt eine Überarbeitung und Anpassung. Ebenso ist ein Umdenken von curriculum- bzw. inhaltsorientierten Strategien in Richtung kompetenz- bzw. outputorientierte Strategien und damit ein Wandel von einer angebots- zur nachfrageorientierten Qualifizierungspraxis notwendig. In der Durchführung und Koordination solcher nationalen und internationalen Abstimmungsprozesse liegt derzeit die größte Herausforderung für die Professionalisierungsbemühungen in der Weiterbildung.

In den Dokumenten der EU findet sich aber auch ein deutliches Plädoyer für die zentrale Rolle, die Bildung im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen zugesprochen wird. Damit wird die Bedeutung des Personals in der Erwachsenenbildung gestärkt und damit Forderungen nach einer qualitativ hochwertigen Aus- und Weiterbildung desselben. Betrachtet man die verschiedenen Praxisinitiativen zur Ausbildung und Weiterentwicklung des Lehrpersonals, so scheint es, als habe die europäische Bildungspolitik den Bedarf erkannt und aufgegriffen.

Die im vorliegenden Aufsatz entwickelte Systematik gibt einen Überblick über die Diversität der Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung. Die Diversität ergibt sich aus den verschiedenen Kontexten, in denen die Ansätze entwickelt wurden, und daraus folgenden Paradigmen, denen die Ansätze folgen. Sie zeigt die Spannungsfelder, in denen sich die Professionalisierung der Erwachsenenbildung befindet: zwischen formalen, non-formalen und informellen Kontexten; zwischen wissenschaftlichen Anforderungen und Anforderungen erwachsenenpädagogischer Praxis; zwi-

schen einer punktuellen Reichweite, einer trägerweiten, landesweiten oder gar europaweiten Anerkennung; zwischen unterschiedlichen Zielgruppen, zwischen einer Kompetenz- und Inhaltsorientierung.

Da die verschiedenen Ansätze in verschiedenen Kontexten entwickelt wurden, können sie als Spiegelbild der Diversität der Erwachsenenbildung in Europa und ihren unterschiedlichen Professionalisierungsanforderungen verstanden werden. Durch die unterschiedlichen Angebote gibt es unterschiedliche Zugänge zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Damit werden Zugänge geschaffen, die wohl im Sinne der Professionsentwicklung, aber auch der europäischen Bildungspolitik sind. Letztere kann wesentliche Impulse dafür leisten, wie Rahmen entwickelt werden können, damit sich die verschiedenen Ansätze gegenseitig unterstützen und bereichern. Zentrales Anliegen sollte es dabei sein, Übergänge zwischen den unterschiedlichen Ansätzen herzustellen.

Literatur

- Bechtel, M./Lattke, S. (2007):** Dokumentation von Studiengängen im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Europa: Einleitung. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/bechtel0601.pdf>
- Bohlinger, S. (2011):** Qualifikationsrahmen als globales Phänomen. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 18. Jg., Heft 3, S. 29–32
- Brown, Alan (2011):** Frameworks in practice. The English case. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011. Wien. URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_04-brown.pdf. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
- Dehnbostel, P. (2011):** Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, 14, S. 05–11. URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_05-dehnbostel.pdf
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2008):** Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen
- Diekmann, K. (2011):** Wie viel Intransparenz vertragen die EU-Transparenzinstrumente? In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3, S. 43–44
- Egetenmeyer, R. (2011):** Zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und erwachsenenpädagogischer Professionalität. Drei Fallbeispiele zu einem Spannungsverhältnis. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011. Wien. URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_07-egetenmeyer.pdf. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt

- Egetenmeyer, R.; Käpplinger, B. (2011):** Professionalisation and Quality Management: Struggles, Boundaries and Bridges between two Approaches. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. Heft 1. 2. Jg. S. 21–35. URL: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201121/rela0058/10.3384rela.2000-7426.rela0058.pdf
- Egetenmeyer, R.; Lattke, S. (2009):** Professionalisierung mit internationalem Label. Bildungspolitische Statements und akademische Praxis. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 2. 33. Jg. S. 63–73. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-internationale-erwachsenenbildung-01.pdf>
- Egetenmeyer, R.; Schüßler, I. (Hg.) (2012):** Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Faulstich, P./Graeßner, G./Walber, M. (2012):** Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. Zur Situation des Studiums der Erwachsenenbildung im BA-/MA-System. In: Egetenmeyer, R.; Schüßler, I. (Hg.) (2012): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 29–38
- Gieseke, W. (2010):** Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 385–403
- Lattke, S. (2007):** Studiengänge Erwachsenenbildung in Europa. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/lattke0701.pdf>
- Lattke, S./Strauch, A. (2011):** Ein sektoraler Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3, S. 39–42
- Nuissl, E. (Hg.) (2008):** Trends der Weiterbildung. DIE Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Nuissl, E./Lattke, S./Pätzold, H. (2010):** Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- 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. <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf> [Stand: 2011-10-21]
- Research voor Beleid/Plato (2008):** ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report. Zoetermeer. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf [Stand: 2011-10-21]
- Ribhegge, H. (2007):** Europäische Wirtschafts- und Sozialpolitik. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg
- Schroeder, W. (2004):** Einzelstaatliche oder europäische Sozialpolitik? Der Einfluss der EU auf die Transformation der Wohlfahrtsstaaten durch die Offene Methode der Koordinierung. In: Sozialwissenschaftliche Informationen, H. 3, S. 55–65.
- Schüßler, I./Mai, J. (2008):** Weiterbildung der erwachsenenpädagogischen Professionals in Europa – Situation, Strategie, Systeme. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 31. Jg., Heft 2, S. 69–82
- Siebert, H. (2000):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied

- Tietgens, H. (1988):** Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. (Hg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 37–41
- WBA – Weiterbildungsakademie Österreich (wba) (2011):** wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Wien. <http://www.wba.or.at/studierende/wba-Zertifikat.pdf>
- Weiß, R. (2011):** Stichwort „Deutscher Qualifikationsrahmen“. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3, S. 24–25
- WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung (2005):** Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen. http://www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (Stand: 14.07.2012)
- Young, M./Allais, S. (2011):** The shift to outcomes based frameworks. Key problems from a critical perspective. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, 14, S. 03–10. http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_03_young_allais.pdf

Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung

Ein Beitrag unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands und der Schweiz

KATRIN KRAUS

Einleitung

Die Frage der Professionalisierung ist in der Erwachsenenbildung von ungebrochener Aktualität¹: Welche Kompetenzen erfordert das Handlungsfeld? Wie können diese erreicht werden, und welche Rolle spielen dabei wissenschaftliches Wissen, akademische Studienangebote sowie Weiterbildungen? Im Zentrum stehen in der Regel Kompetenzen und Qualifizierungsmöglichkeiten sowie berufliche Handlungsfelder. Das sind zentrale Aspekte im Prozess der Professionalisierung, ein weiterer ist die Beschäftigungssituation von Weiterbilderinnen und Weiterbildnern. Ihre Bedeutung wird in diesem Beitrag – nach einer Situierung des Professionalisierungsverständnisses in den landesspezifischen Professionalisierungswegen in Deutschland und der Schweiz – über eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Profession und Professionalität geklärt. Danach werden verfügbare Daten zur Beschäftigungssituation von Personen in der Weiterbildung aufgearbeitet und in einem Fazit wieder auf den Prozess der Professionalisierung bezogen.

1 vgl. z. B. Hessische Blätter für Volksbildung 4/1996 „Erwachsenenbildung als Beruf“; Report. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung 4/2005 „Professionalität, Beruf, Studiengänge“ oder den aktuellen Sammelband von Egetenmeyer/Schüßler (2012) „Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“.

1 Professionalisierungswege im Vergleich – eine einleitende Situierung

Einleitend zu den folgenden Ausführungen zur Professionalisierung erfolgt eine kurze vergleichende Betrachtung zum Zusammenhang von Professionalisierungsweg und dem damit einhergehenden Verständnis von Professionalisierung.

In der Schweiz wurde mit dem „SVEB-Zertifikat“ 1995 eine didaktische Qualifizierung für eine Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung geschaffen, die bislang bereits 28.000 Mal vergeben wurde und mittlerweile zur gängigen Anforderung an haupt- wie nebenberufliche Dozierende in der Erwachsenenbildung geworden ist. Eine höhere Qualifikation in diesem Tätigkeitsfeld ist in der Regel mit dem Eidgenössischen Fachausweis Ausbilder/in sowie dem Abschluss Ausbildungsleiter/in mit eidgenössischem Diplom im Segment der Höheren Berufsbildung angesiedelt. Professionalisierung bedeutet hier also eine auf die Breite des Tätigkeitsfeldes ausgerichtete Sicherstellung von Qualifikationen über ein vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB), d. h. von den Anbietern von Weiterbildung getragenes Zertifikat. Dieses aus dem Praxisfeld heraus entwickelte Zertifikat hat einen Anschluss im System der Berufsbildung und kann hier über einen modularisierten Abschluss zu einer eidgenössischen Qualifikation erweitert werden.

Demgegenüber verlief der Professionalisierungsweg in Deutschland in enger Verbindung mit dem Aufbau der erziehungswissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildung an den Hochschulen. Vor allem in den 1970er Jahren wurden sowohl entsprechende Lehrstühle als auch spezialisierte Studiengänge geschaffen. Die idealtypische Beschäftigung für die Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung sind die sogenannten Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeitenden (HPM) an den Volkshochschulen und ähnlichen Bildungsinstitutionen. Diese machen nach aktuellen Zahlen vermutlich knapp 10 % der in der Weiterbildung tätigen Personen aus (BMBF 2004: 22ff.). Professionalisierung ist hier also nicht auf die Breite der Lehrenden in der Weiterbildung ausgerichtet, sondern auf Personen, die in der Gestaltung der Weiterbildungspraxis eine herausgehobene Position einnehmen. Daneben existiert keine einheitliche didaktische Qualifikation für Dozierende, dies wird gegebenenfalls über trägerspezifische Zertifikate nachgewiesen.²

Die folgenden Ausführungen zu Profession und Professionalität stützen sich auf Autorinnen und Autoren, die an deutschen Hochschulen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung arbeiten, da sich über die Verbindung von Disziplin und Profession ein

2 Interessant ist, dass in beiden Ländern in den letzten Jahren Entwicklungen im jeweils anderen Weg der Professionalisierung zu beobachten sind. In Deutschland arbeitet das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Kooperation mit zahlreichen Trägern an einem übergreifenden Qualifizierungsrahmen für Lehrende in der Weiterbildung (Kraft 2006b). In der Schweiz wurde in den 1970er Jahren, also zur Zeit der Ausbauphase an den Hochschulen in Deutschland, nur an der Universität Genf ein Lehrstuhl für Erwachsenenbildung sowie ein entsprechender Studiengang geschaffen. In Kooperation von Pädagogischer Hochschule FHNW und Universität Basel existiert seit 2009 eine solche Struktur auch in der deutschsprachigen Schweiz.

entsprechender Schwerpunkt in der Auseinandersetzung mit Professionalisierungsfragen herausgebildet hat. Theoretisch greifen sie häufig auf professionssoziologische Ansätze zurück und spiegeln insgesamt den Weg der Professionalisierung als enger Verbindung von Disziplin und Profession wider.

2 Profession, Professionalisierung und Beschäftigung

Grundsätzlich kann eine Profession als eine besondere Form des Berufs betrachtet werden. Innerhalb der Professionssoziologie gibt es verschiedene Ansätze, Professionen als besondere Berufe genauer zu bestimmen: Merkmalsorientierte Ansätze gehen dabei primär definitorisch vor, indem sie Kennzeichen benennen, die eine Profession als besonderen Beruf auszeichnen (zusammengestellt z. B. von Büschges 2007; Combe/Helsper 1996; Demszky von der Hagen/Voß 2010):

- (1) Systematisches, wissenschaftliches Wissen, das spezialisierte, in der Regel akademische Wege der Aneignung erfordert
- (2) eine am Gemeinwohl und an gesellschaftlichen Zentralproblemen (z. B. Gerechtigkeit oder Gesundheit) sowie professionsspezifischen Werten ausgerichtete Tätigkeit mit Dienstleistungscharakter
- (3) Autonomie in der Berufsausübung
- (4) Kontrolle über die Standards der Berufsausübung, die Ausbildung sowie den Zugang zur Berufstätigkeit
- (5) hohes Ansehen, Prestige, Einkommen und Selbstbewusstsein
- (6) die Selbstorganisation und Interessenvertretung in einem Berufsverband.

Diese Merkmalskataloge werden in der Erziehungswissenschaft häufig herangezogen, um die Frage zu diskutieren, ob pädagogische Handlungsfelder den Charakter von Professionen haben oder nicht. In der Regel können pädagogische Tätigkeiten diesen, an den klassischen Professionen wie der Medizin oder der Jurisprudenz gewonnenen Kriterien nicht (vollständig) standhalten. Andere Ansätze betonen demgegenüber eher den Charakter von Professionen als gesellschaftlichen Konstrukten, die im Zuge der Arbeitsteilung der modernen Gesellschaft entstanden sind und in interaktiven Zusammenhängen aufrechterhalten werden. Professionen sind in diesem Sinne „keine starren Formationen, sondern wandelbare, gesellschaftlich produzierte Phänomene“ (Nittel 2000: 27). Auf Abbott (1988) geht zudem eine machttheoretische Perspektive zurück, die sich dafür interessiert, wie „Professionen ihre privilegierte Position erlangen und beibehalten können“ (Demszky von der Hagen/Voß 2010: 763).

Nittel bezieht sich in seiner Auseinandersetzung mit der Erwachsenenbildung als Profession u. a. mit Bezug zur interaktionistischen Tradition der Professionstheorie auf das Verhältnis von *Lizenz* als der gesellschaftlichen Erlaubnis „zum Vollzug risikanter Eingriffe in die Lebenspraxis“ (Nittel 2000: 46) und *Mandat* als dem gesellschaftlich legitimierten Auftrag für bestimmte Tätigkeiten (Nittel 2000: 27). Kennzeichnend ist hier „die Divergenz eines oftmals diffusen und weiten Aufgaben-

Tätigkeits- und Funktionsfeldes (weites Mandat) und einem nur begrenzten Gestaltungsspielraum und Handlungsrepertoire (enge Lizenz)“ (Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009: 28). Lizenz und Mandat sind für die Konstitution eines professionellen Feldes notwendig, und ein Ansatzpunkt in der Professionalisierungsstrategie in der Erwachsenenbildung ist die Verringerung der Diskrepanz zwischen beiden. Die beiden Aspekte Lizenz und Mandat kann man auch in Bezug setzen zu den oben zitierten Merkmalen von Professionen: Das Mandat bezieht sich auf gesellschaftliche Zentralprobleme, deren Bearbeitung eine Gesellschaft in die Hände einer eigens ausgewiesenen Gruppe gibt. Ihre Lizenz zur Bearbeitung dieser Zentralprobleme wird über systematisches Wissen abgestützt und an eine entsprechende Ausbildung und Wertorientierung gebunden. Über die gesellschaftliche Mandatierung gewinnen die Professionen Autonomie, Macht und einen hohen ideellen wie materiellen Status. Professionen resultieren aber nicht einfach aus identifizierbaren „gesellschaftlichen Zentralproblemen“. Grundlegend sind vielmehr gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, die bereits bei der Frage beginnen, was als ein gesellschaftliches Zentralproblem angesehen wird und was nicht, und auch die Frage beinhalten, welche Gruppe mit ihrer Bearbeitung mandatiert und wie sie lizenziert wird. Für die Erwachsenenbildung resümiert Nittel, dass sie mit Blick auf die „Dimensionen Lizenz und Mandat, die wissenschaftlichen Grundlagen der Arbeit, die Sensibilität gegenüber dem sozialen Wandel, die Existenz von Paradoxien und die Orientierungskraft des Klientenbezugs“ (Nittel 2000: 48f.) durchaus als Profession angesehen werden kann. Diese Zuordnung könne man jedoch mit Bezug auf „andere zentrale Attribute – wie die Macht, über die vitalen Angelegenheiten des eigenen Berufs selbst zu entscheiden“ (ebd.) – eher in Frage stellen und systemtheoretisch kaum von einem abgrenzbaren Funktionssystem Erwachsenenbildung sprechen. Die Tätigkeit in der Weiterbildung hat somit durchaus einen professionellen Charakter, ihr entspricht aber auf der strukturellen Ebene kein gefestigtes, professionelles Feld mit entsprechenden Beschäftigungsmöglichkeiten.

Den gesellschaftlichen Aushandlungsprozess, die erreichten Merkmale einer Profession zu festigen und weitere zu erreichen, kann man als *strukturelle Professionalisierung* bezeichnen, die in der Regel von den Angehörigen einer Profession zielgerichtet verfolgt wird. Dies beinhaltet neben Qualifizierungsaspekten und Formen der Selbstorganisation auch die Verstetigung von Erwerbschancen auf hohem Niveau, also die Konstitution eines professionellen Beschäftigungsfeldes. Der gesellschaftliche Charakter der Professionen bedingt dabei, dass auch nach Erreichen der Anerkennung als Profession weiterhin Anstrengungen unternommen werden müssen, diese zu erhalten und auch gegenüber anderen Anspruchsgruppen zu behaupten.

3 Professionalität, Professionalisierung und Beschäftigung

Die bisherigen Ausführungen zu Profession und Professionalisierung beziehen sich auf die Ebene gesellschaftlicher Strukturen und Aushandlungen. Dieser steht eine individuelle Handlungsebene gegenüber, auf der der Begriff der Professionalität zu verorten ist. Mit Gieseke (2011: 385) kann man Professionalität beschreiben als ein kompetentes pädagogisches Handeln, das sich auf Grundlagenwissen stützt und dieses durch Erfahrungen auswertet (2011: 385). Professionalität wird dabei unabhängig von der Art des Beschäftigungsverhältnisses definiert als „die kompetente flexible Anwendung von Wissen im Feld, sowie diagnostisch und flexibel vernetztes Handeln“ (Gieseke 2011: 386). Strukturelle Grundlage hierfür ist die Verfügbarkeit von wissenschaftlichem Wissen als „professionsbezogenes Begriffsinstrumentarium zur Beschreibung des Feldes“ (Gieseke 2011: 386) sowie ein „organisiertes professionelles Kollegialitätsprinzip mit verbandrechtlicher Strukturierung und der daran geknüpften professionellen Sozialisation“ (ebd.: 388). Individuell stützt sich professionelle Kompetenz auf das Zusammenkommen von Befähigung, Bereitschaft und Befugnis (Pfeidenhauer 2005: 14).

Professionalität ist somit zwar ein Merkmal, das im individuellen Handeln zum Ausdruck kommt, aber keineswegs voraussetzungslos vom Individuum entwickelt werden kann, vielmehr bedarf es nach Gieseke sowohl der Disziplin als auch der Profession im strukturellen Sinne, damit Professionalität im Sinne von *individueller Professionalisierung* aufgebaut werden kann. Diese kommt dann in der professionellen Tätigkeit zum Ausdruck und reproduziert sich zugleich im Rahmen dieser Tätigkeit, weil diese den Erfahrungshintergrund bildet für den situationsspezifischen Zugriff auf das Grundlagenwissen. Ähnlich dem Begriff der Profession handelt es sich auch bei der Professionalität um einen Prozessbegriff, denn auch auf der individuellen Ebene lässt sich ein Prozess der Professionalisierung rekonstruieren, mit dem individuelle Professionalität angestrebt wird. Dieser Professionalisierungsprozess beinhaltet zum einen den gezielten Auf- und Ausbau des Grundlagenwissens zur Erwachsenenbildung, in der Regel durch Aus- und Weiterbildung; zum zweiten die immer wieder neu unternommene Anstrengung, Handlungssituationen mit Bezug zu diesem Grundlagenwissen zu verstehen und zu bearbeiten, sowie zum dritten die Teilhabe an kollektiven Wissens- und Sozialstrukturen der Profession. Wie der strukturelle Status einer Profession ist auch individuelle Professionalität kein abschließend erreichbarer Zustand, sondern verlangt vielmehr einen beständigen Einsatz, um das einmal Erreichte zu erhalten.

Nimmt man die beiden hier beschriebenen Ebenen von struktureller und individueller Professionalisierung zusammen, dann geht mit dem Bestreben des Einzelnen, sich Professionalität anzueignen und diese zu erhalten, auch das Versprechen der Profession einher, in einem markierten Beschäftigungsfeld tätig zu sein und die entsprechenden Gratifikationen zu erhalten. Den Anstrengungen, derer es auf Seiten des Individuums bedarf, um Professionalität aufzubauen, zu erhalten und erweitern – also der individuellen Professionalisierung –, stehen spezifische Anreize des Tätigkeitsfel-

des gegenüber, die nur über eine strukturelle Professionalisierung erreicht werden können. Diese Anreize sind nicht nur, aber auch monetärer Natur (BMBF 2004: 42). Der Prozess der strukturellen Professionalisierung, zu dessen Zielen unter anderem ein gesichertes und statushohes Tätigkeitsfeld mit Handlungsautonomie gehört, spielt somit sowohl als Voraussetzung wie als Anreiz für eine individuelle Professionalisierung eine wichtige Rolle. Umgekehrt kann eine strukturelle Professionalisierung ohne professionell agierende Personen im Praxisfeld nicht funktionieren. Profession und Professionalität bedingen sich also gegenseitig und beziehen sich auf die soziale Verfasstheit des Tätigkeitsfeldes, seine reflexive Bearbeitung und normative Legitimierung sowie die sich bietenden Beschäftigungschancen.

4 Beschäftigungssituation in der Weiterbildung

Die Beschäftigungssituation in der Weiterbildung wird gemeinhin als „heterogen“ beschrieben, sowohl in der Schweiz (Schläfli/Sgier 2008: 56) wie auch in Deutschland (z. B. Kraft 2006a: 406). Während Kraft für Deutschland betont, dass „über die Beschäftigten in der Weiterbildung bislang nur wenig verlässliche Daten und Zahlen“ vorliegen (ebd.), sieht dies für die Schweiz nochmals wesentlich dürtiger aus: Die Überblicksdaten zur Weiterbildung beruhen in der Regel auf Individualdaten, d. h. Personen werden nach ihren Weiterbildungsaktivitäten befragt. Darüber können zwar Aussagen über Anbieter gemacht werden (vgl. Bildungsbericht Schweiz 2010 (SKBF 2010) oder Schröder-Naef 2008), aber nicht über die Binnenverhältnisse der Weiterbildungsorganisationen oder die Beschäftigungssituation in diesem Sektor. Angesichts dieser Situation führt der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) regelmäßig eine Befragung unter den Anbietern durch, auf die im Jahr 2010 ca. 250 Anbieter geantwortet haben. Aus dieser Anbieterstatistik ist zu erfahren, dass lediglich 7 % aller Kursleitenden über 20 Wochenstunden für den jeweiligen Anbieter arbeiten, über 70 % jedoch bis max. sechs Stunden pro Woche (SVEB 2011: 31). Da die Kursleitenden jedoch nicht selbst befragt wurden, weiß man nicht, wie sich ihre Tätigkeit insgesamt zusammensetzt und bei welchen anderen Anbietern oder in welchen anderen Bereichen sie in welchem Umfang noch tätig sind. Auch ist nur nach dem pädagogisch tätigen Personal gefragt worden, nicht nach Personen mit administrativen oder anderen Funktionen. Insgesamt ist also eine eigentliche Datenlage über die Beschäftigten in der Weiterbildung in der Schweiz faktisch nicht vorhanden.

In Deutschland sind zwar im Vergleich zu anderen Bereichen über die Beschäftigung in der Erwachsenenbildung wenige Daten verfügbar, es sind aber in den letzten Jahren doch einige Erhebungen durchgeführt worden, die entsprechende Daten verfügbar machen. Angestoßen wurden sie vor allem durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie im Zuge gewerkschaftlicher Interessenvertretung.³

3 Auf der Basis von Trägerstatistiken trägt auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zur Verbesserung der Datenlage bei (z. B. Kraft 2006c).

Das BMBF hat 2003 das Institut TNS Infratest Sozialforschung mit der Durchführung einer Pilotstudie mit dem Titel „Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung“ beauftragt (BMBF 2004: 5). Der Feldzugang zu den Beschäftigten in der Erwachsenenbildung erfolgte hier über drei große Träger, die über zehn Weiterbildungseinrichtungen eine Befragung von Lehrenden ermöglicht haben. Mit dem Begriff „Lehrende in der Weiterbildung“ sind hier alle Personen bezeichnet, „die für eine Weiterbildungseinrichtung planend, lehrend oder betreuend Weiterbildungsveranstaltungen durchführen“ (BMBF 2004: 13). Dieser Pilotstudie folgte 2004 ein Auftrag des BMBF an das Institut WSF Wirtschafts- und Sozialforschung: „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“ (WSF 2005). Diese Erhebung ist mit 20.000 einbezogenen Weiterbildungsträgern wesentlich breiter angelegt und basiert auf einer für die Träger repräsentativen Stichprobe. Zusätzlich wurden über die Träger Lehrende befragt, wobei knapp 5.000 beantwortete Fragebogen ausgewertet werden konnten. Ausgewählte Ergebnisse aus dieser Erhebung lauten (vgl. WSF 2005):

- Ca. 75 % der Lehrenden arbeiten auf Honorarbasis oder als Selbstständige, knapp 14 % sind in Anstellungsverhältnissen beschäftigt. Ein Lehrender oder eine Lehrende hat in der Regel 2,1 Beschäftigungsverhältnisse, wobei diese Zahl bei den hauptberuflichen Honorarkräften deutlich höher ist. Pro Beschäftigungsverhältnis werden im Durchschnitt ca. neun Stunden pro Woche gearbeitet. Die Lehrenden sind zu 52,8 % Frauen und zu 47,2 % Männer und im Durchschnitt bereits über zwölf Jahre in diesem Bereich tätig.
- 37 % der Lehrenden in der Weiterbildung üben dies als Hauptberuf aus. Knapp ein Viertel der Lehrenden in der Weiterbildung sind Honorarkräfte, die über diese Tätigkeit ihren Lebensunterhalt sichern. „Dieser Personenkreis befindet sich hinsichtlich der sozialen Absicherung oft in einer prekären Situation“ (WSF 2005: 5).
- Fast drei Viertel der Lehrenden verfügen über einen akademischen Abschluss. „Die Lehrenden in der Weiterbildung sind überwiegend auch pädagogisch qualifiziert, fast drei Viertel haben ein einschlägiges Studium oder eine spezifische Fortbildung absolviert“ (WSF 2005: 5).
- „Während bei den ‚Nebenberuflern‘ Motive der Selbstverwirklichung im Vordergrund stehen, sind für die hauptberuflich Tätigen v. a. monetäre Gründe von Bedeutung.“ (WSF 2005: 7). 95 % der Lehrenden in der Weiterbildung geben an, dass sie diese Tätigkeit ausüben, weil sie pädagogisch tätig sein wollen. Rahmenbedingungen wie die Möglichkeit zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln wird größere Bedeutung beigemessen als der Sicherheit des Arbeitsverhältnisses oder Verdienstmöglichkeiten.

In Bezug auf die Datengewinnung im Rahmen des gewerkschaftlichen Engagements⁴ ist die Studie „Beschäftigung in der Weiterbildung“ im Auftrag der Max-Träger-Stiftung zu nennen (Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009). Die Autoren befragten in einer explorativen Studie 14 Personen aus den Bereichen allgemeine und berufliche/betriebliche Weiterbildung mittels Leitfadeninterviews. Hierbei wurde eine zuneh-

mende Polarisierung von „einkommensprekärer Beschäftigung“ (ebd.: 25) von Selbstständigen in der allgemeinen Weiterbildung und gut bezahlten Selbstständigen im privat finanzierten Bereich betrieblicher Weiterbildung festgestellt. Auch diese Studie erfährt aktuell eine Fortsetzung. Gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung führt ein Team um Rolf Dobischat das Forschungs- und Promotionskolleg „Beschäftigte in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Professionalisierungsdruck und fortschreitender Destabilisierungstendenz in den individuellen Erwerbsverläufen“ (2010–2013). Unter anderem wird in diesem Rahmen eine onlinegestützte schriftliche Befragung von Beschäftigten (Angestellte und Freiberufler/Selbstständige) in der Weiterbildung durchgeführt. Im Unterschied zu den Arbeiten im Auftrag des BMBF beziehen diese Studien also den umfangreichen, aber strukturell völlig anders gelagerten Bereich betrieblicher Weiterbildung mit ein.

Erhebungen zu den Beschäftigten in der Weiterbildung haben jedoch alle mit dem gleichen Problem zu kämpfen, das Iller folgendermaßen beschreibt.

„Ein zentrales Problem bei der empirischen Erfassung (...) des pädagogischen Personals in der Weiterbildung besteht darin, dass das Tätigkeitsfeld weder hinsichtlich der dort agierenden Berufsgruppen noch durch die zu berücksichtigenden Organisationen, d. h. der Arbeitsstätten, an denen das pädagogische Personal agiert, eindeutig abzugrenzen ist (...). Ein Großteil der Weiterbildungsaktivitäten findet in Organisationen statt, in denen Weiterbildung nicht zu den Kernaufgaben gehört, wie zum Beispiel Betrieben, Verbänden, Vereinen etc.“ (Iller 2010: 115).

Iller versucht daher einen träger- und mitgliedschaftsunabhängigen Zugang zu Erkenntnissen über die Beschäftigten in der Weiterbildung mittels einer Sekundärauswertung einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung (BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006; n = 20.000). Hierzu bildet sie nach den Angaben zu Hauptberuf und Tätigkeit eine Teilstichprobe „Weiterbildungspersonal“ (n = 126), die diejenigen umfasst, die egal in welcher Beschäftigungsform ihren Haupterwerb in der Weiterbildung haben und über zehn Stunden pro Woche tätig sind. Durch die Stichprobenkonstruktion sind die nebenberuflich Tätigen ebenso ausgeschlossen wie die Personen, die weniger als zehn Stunden pro Woche tätig sind, gleichzeitig sind aber nicht nur in der Lehre tätige Personen einbezogen, sondern auch solche, die eher im Bereich Bildungsmanagement arbeiten. Iller kommt in ihrer Auswertung zu dem Ergebnis, dass ca. zwei Drittel des Weiterbildungspersonals als Angestellte tätig sind und ein Drittel freiberuflich/selbstständig. Angesichts der vorher dargelegten Resultate überrascht dieser Befund auf den ersten Blick, angesichts der Unterschiede in der Grundgesamt-

4 Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) gab beispielsweise bis 2007 für die Beschäftigten in der Weiterbildung eine eigene Zeitung heraus, die den Titel „prekär“ trug und jetzt in die allgemeine Bundeszeitung der GEW integriert ist. Sie hat 2010 ein „Schwarzbuch Beschäftigung in der Weiterbildung“ veröffentlicht und den „Weimarer Aufruf“ angestoßen, der Unterstützung für einen Mindestlohn in der Weiterbildung gesammelt hat. Am 4. Juli 2012 entschied die Bundesregierung, dass es eine allgemeinverbindliche Lohnuntergrenze für pädagogisches Personal in der Weiterbildung ab 1. August 2012 geben wird. Diese liegt in Ostdeutschland bei 11,25 Euro und in Westdeutschland bei 12,60 Euro. Die Dozentenvereinigung vertritt vergleichbare Positionen aus der Selbstorganisation der Dozierenden heraus.

heit ist er aber durchaus nachvollziehbar, da in den Weiterbildungseinrichtungen insbesondere die Lehrtätigkeit über Honorarkräfte abgedeckt wird und viele Lehrende nur nebenberuflich in der Weiterbildung tätig sind (BMBF 2004: 22). In Übereinstimmung mit den bereits erwähnten Studien konstatiert auch Iller auf der Grundlage ihrer Daten „eine Tendenz zur Akademisierung des Weiterbildungspersonals“ (Iller 2010: 121).

5 Professionalisierung und Beschäftigung – ein Fazit

Die Zusammenschau der verfügbaren Daten zur Beschäftigungssituation des Personals in der Erwachsenenbildung ergibt kein einheitliches Bild, beispielsweise in der Frage Freiberuflichkeit oder angestelltes Beschäftigungsverhältnis. Deutlich wurde aber, dass der Beschäftigungsaspekt gegenüber anderen Aspekten der Professionalisierung – insbesondere Qualifikationen und Kompetenzen – auf der strukturellen wie individuellen Ebene zurückbleibt. Ausgehend von den vorherigen Ausführungen zu Profession und Professionalität kann man aber davon ausgehen, dass ein stabiles und ertragreiches Beschäftigungsfeld sowohl für die strukturelle wie für die individuelle Professionalisierung eine wichtige Rolle spielt. Die zur Erreichung individueller Professionalität notwendigen Anstrengungen und Investitionen sind für Weiterbildner und Weiterbildnerinnen nur dann sinnvoll, wenn sie auch von den Gratifikationen eines entsprechenden Beschäftigungsfelds profitieren können. Kommt es hier zu einer Diskrepanz, schwindet der beschäftigungsseitige Anreiz zur Professionalisierung. Individuell bedeutet dies, dass man entweder eine unbefriedigende Beschäftigungssituation in Kauf nimmt oder das Beschäftigungsfeld wechselt. Aus einer gesellschaftlichen Perspektive wird eine in Bezug auf die Beschäftigung instabile Lage vor allem in ihrer möglichen Konsequenz relevant. Stehen nicht in ausreichendem Maße Personen mit entsprechender Professionalität zur Verfügung, weil es entweder unattraktiv erscheint, sich die Professionalität anzueignen oder Personen mit entsprechender Professionalität in andere Tätigkeitsfelder abwandern, kann und muss das gesellschaftliche Mandat von Personen wahrgenommen werden, die nicht über die dafür erforderliche Professionalität verfügen. Vorausgesetzt, die Erweiterung von Wissen und Kompetenzen Erwachsener im Rahmen von pädagogisch gestalteten Vermittlungssituationen wird gesellschaftlich als Zentralproblem verstanden, erfordert dies auch eine Bearbeitung im Rahmen eines durch Professionalität und Profession markierten Feldes. Dies ist aber nicht nur eine professionspolitische, sondern auch eine gesellschaftspolitische Frage.

Literatur

- Abbott, Andrew (1988):** The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago: University of Chicago Press.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2004):** Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie. Berlin.
- Büschges, Günter (2007):** Profession. In: Lexikon zur Soziologie (Hrsg.: Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 514.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.) (1996):** Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Demszky von der Hagen, Alma/Voß, G. Günter (2010):** Beruf und Profession. In: Handbuch Arbeitssoziologie (Hg.: Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler, Günther). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 751–803.
- Dobischat, Rolf/Fischell, Marcel/Rosendahl, Anna (2009):** Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche. URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary58732/Gutachten%20Rolf%20Dobischat.pdf> [Zugriff 12.07.2012]
- Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hg.) (2012):** Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- GEW (=Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2010):** Schwarzbuch Weiterbildung. URL: http://www.gew.de/Schwarzbuch_Weiterbildung.html [Zugriff 12.07.2012]
- Gieseke, Wiltrud (2011):** Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Hg.: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 385–403.
- Hessische Blätter für Volksbildung (1996) 46.** Jahrgang Heft 4: „Erwachsenenbildung als Beruf“.
- Iller, Carola (2010):** Arbeitsanforderungen und Kompetenzentwicklung der hauptberuflich Tätigen in der Weiterbildung – eine empirische Analyse auf Basis der BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. In: Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 114–125.
- Kraft, Susanne (2006a):** Berufsfeld Weiterbildung. In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Hg.: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 405–426.
- Kraft, Susanne (2006b):** Trainer – Qualifizierung – Weiterbildung (TQW). URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/krafto6_03.pdf [Zugriff 12.07.2012]
- Kraft, Susanne (2006c):** Umbrüche in der Weiterbildung. URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/krafto6_01.pdf [Zugriff 12.07.2012]

- Nittel, Dieter (2000):** Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pfadenhauer, Michaela (Hg.) (2005):** Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REPORT. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung (2005)** 28. Jahrgang Heft 4: „Professionalität, Beruf, Studiengänge“.
- Schläfli, André/Sgier, Irena (2008):** Portrait Weiterbildung Schweiz. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schröder-Naef, Regula (2008):** Weiterbildung in der Schweiz. Wegweiser durch das Dickicht der Angebote. Bern: hep-Verlag.
- SKBF (= Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung):** Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau.
- SVEB (= Schweizerischer Verband für Weiterbildung) (2011):** Anbieter-Statistik 2010. Ergebnisse der Befragung von Weiterbildungsanbietern in der Schweiz. Zürich
- WSF (= Wirtschafts- und Sozialforschung) (2005):** Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen.

Aus der Praxis – für die Praxis: Kompetenzprofile in der höheren Berufsbildung der Schweiz

RUTH ECKHARDT-STEFFEN

Einleitung: Kompetenzprofile und die Praxis

Europa fordert mobile, flexibel einsetzbare Arbeitnehmende. Abgesehen von den diversen Sprachbarrieren, die gewisse Tätigkeiten in einem anderen Staat erschweren, führt auch die Verschiedenheit der Bildungssysteme dazu, dass schwer nachvollziehbar ist, welche Kompetenzen (Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten) die Bewerberinnen und Bewerber besitzen. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und die darauf bezogenen nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) versuchen, hier Abhilfe zu schaffen. Voraussetzung für die nationalen und internationalen Einordnungen ist die Formulierung der Kompetenzen, welche für einen Berufsabschluss benötigt werden. Erst diese gemeinsame „Sprache“ ermöglicht überhaupt eine gewisse Vergleichbarkeit. Neben der Einigung auf die Kompetenzorientierung ist also in allen Berufsfeldern viel Hintergrundarbeit zu leisten.

In der Schweiz basiert jeder Berufsabschluss auf einem klar beschriebenen Qualifikationsprofil, welches die für die Ausübung einer bestimmten beruflichen Funktion erforderlichen Kompetenzen beschreibt. Qualifikationsprofile werden in diesem Sinn oft auch als Kompetenzprofile bezeichnet; der vorliegende Beitrag folgt diesem Begriffsverständnis und verwendet die Begriffe „Qualifikationsprofil“ und „Kompetenzprofil“ synonym. Dabei ist Kompetenz immer als Handlungskompetenz zu verstehen, d. h. es geht um Tätigkeiten, die in einem spezifischen beruflichen Umfeld unter Berücksichtigung der „guten Berufspraxis“ stattfinden. Für diese komplexen Tätigkeiten müssen verschiedene Ressourcen (z. B. theoretische Kenntnisse, attestiertes Können, Beziehungsfähigkeit) sachdienlich aktiviert und kombiniert werden, damit eine zufriedenstellende Leistung erbracht werden kann.

Wenn in diesem Beitrag vom Nutzen der Kompetenzprofile für die Praxis gesprochen wird, steht der konkrete Nutzen, den Kompetenzprofile den verschiedenen Akteuren in einem Bildungssystem im Alltag bringen, im Fokus: den Kundinnen und Kunden,

den Auszubildenden, den Anbietern von Bildungsmaßnahmen oder den Organisationen der Arbeitswelt, welche ausgebildete Berufsleute wünschen. Ein klar formuliertes Kompetenzprofil bietet allen Akteuren Transparenz und Orientierung. Aus bildungspolitischer Perspektive ermöglichen anerkannte, verbindlich erklärte Kompetenzprofile (Berufs)Abschlüsse, die sich im Markt behaupten können.

Im folgenden Beitrag sollen die Kompetenzorientierung der höheren Berufsbildung (HBB) sowie der damit verbundene Nutzen anhand der Abschlüsse des Baukastensystems zur Ausbildung der Auszubildenden (AdA-Baukastensystem) in der Schweiz dargelegt werden. Nach einer kurzen Beschreibung des AdA-Baukastensystems wird die Hintergrundarbeit zu den Qualifikations-/Kompetenzprofilen beispielhaft erläutert. Die Art, wie diese Profile zur Gestaltung des Bildungsplans, zur Qualitätsüberprüfung des Bildungssystems und zur Validierung in der Praxis genutzt werden, veranschaulicht einen Teil des Nutzens. Der andere Teil des Nutzens wird über die bildungspolitische und gesellschaftliche Einbettung der Profile zur Herstellung von Verbindlichkeit sichtbar; dieser Aspekt kommt in Kapitel 4 zur Sprache.

1 Das AdA-Baukastensystem

Die schweizerische höhere Berufsbildung (HBB) ermöglicht Berufsleuten mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (Berufsabschluss) oder einem gleichwertigen Abschluss eine Spezialisierung und/oder die Vertiefung des Fachwissens. Sie führt das duale System der Berufsausbildungen weiter, indem Unterricht und Berufspraxis miteinander kombiniert werden. Sie vermittelt Qualifikationen, die zur Ausübung einer anspruchsvollen und verantwortungsvollen Berufstätigkeit erforderlich sind. Damit versorgt die höhere Berufsbildung die Wirtschaft mit ausgewiesenen Fachkräften. Jährlich erwerben rund 22.000 Personen einen eidgenössisch anerkannten Abschluss der höheren Berufsbildung, davon zwischen 700 und 800 den „eidg. Fachausweis Ausbilder/in“.

Die Positionierung der HBB in das Bildungssystem ist in Abb. 1 zu ersehen. Wie das Schema zeigt, gehört die HBB (Tertiär B) zur Tertiärstufe, womit sie den akademischen Abschlüssen (Tertiär A) in der Logik der internationalen ISCED-Systematik gleichgestellt ist. Wo die einzelnen tertiären Abschlüsse in der neuen Systematik des achtstufigen schweizerischen NQR eingeordnet werden, steht allerdings noch nicht fest. Es ist zu erwarten, dass die Umstellung vom fünfstufigen ISCED-Schema auf den achtstufigen EQR/NQR auf der Tertiärstufe zu neuen Differenzierungen führt.

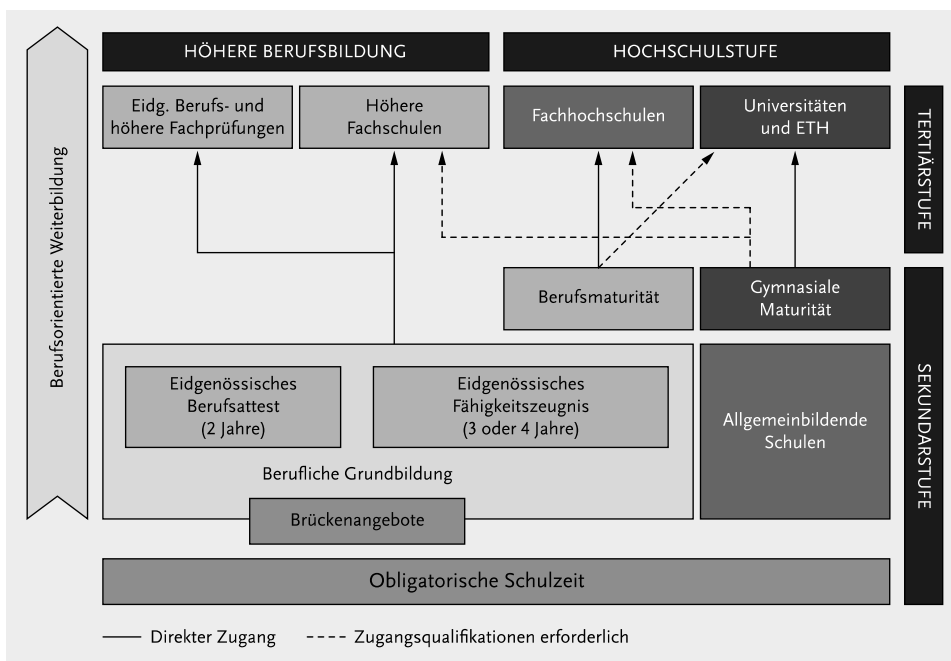


Abb. 1: Die höhere Berufsbildung im Bildungssystem

Quelle: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT

1.1 Aufbau/Merkmale des Baukastensystems

Der AdA-Baukasten¹ ist ein modulares System zur praxisnahen Ausbildung von Kursleiterinnen und Kursleitern im Bereich der Erwachsenenbildung. Er bietet zwei eidgenössisch anerkannte, das heißt verbindliche und schweizweit gültige Abschlüsse an. Ein Bausatz² von fünf Modulen führt zum eidg. Fachausweis Ausbilder/in. Neben den erfolgreichen Modulabschlüssen wird der Praxisnachweis von mindestens 300 über mindestens vier Jahre verteilten Unterrichtsstunden verlangt. Das eidg. Diplom Ausbildungsführer/in setzt den Fachausweis Ausbilder/in voraus. Zusätzlich werden sechs Modulzertifikate sowie 2.000 Praxisstunden (davon 500 Stunden in leitender Position) für die Zulassung zum zentralen Qualifikationsverfahren verlangt.

1 **Baukasten** Zusammenhängendes System von mehreren Bausätzen in einem Berufsfeld, die jeweils zu einem Bildungsabschluss führen.

2 **Bausatz** Anzahl von Modulen, welche zusammen zu einem Bildungsabschluss führen.

Die Abschlüsse führen zu den folgenden Qualifikationen:

Tab. 1: Qualifikationen in der höheren Berufsbildung im Bereich Erwachsenenbildung

Ausbildungsleiter/Ausbildungsleiterin mit eidgenössischem Diplom

(Schwerpunkt Führung)

Im Bereich der Bildungsarbeit mit Erwachsenen eine Organisationseinheit oder einen Angebotsbereich leiten und anspruchsvolle Aufgaben übernehmen wie Planung, Organisation und Angebotsentwicklung, Qualitätsmanagement, Marketing und Akquisition.

Ausbilder/Ausbilderin mit eidgenössischem Fachausweis

Im eigenen Fachbereich autonom Kurse entwickeln und leiten, Gruppen im Bildungsprozess begleiten und steuern sowie Bildungsteilnehmende informieren, begleiten und beurteilen.

Quelle: Unterlagen des Fachausweises Ausbilder/in

1.2 Der Weg von der Berufspraxis bis zur Kompetenzüberprüfung

In den letzten Jahren wurden die beiden bestehenden eidgenössischen Abschlüsse des AdA-Baukastensystems überarbeitet und den aktuellen Bedürfnissen angepasst. Beim Fachausweis kam die Forderung zur Überarbeitung vom BBT, welches Anpassungen an das neue, 2004 eingeführte Berufsbildungsgesetz und die damit erlassenen Verordnungen wünschte. Das Diplom Ausbildungsleiter/in hatte sich im Markt noch nicht erfolgreich implementiert, weswegen das Berufsbild und die damit verbundenen Qualifikationen nochmals überprüft wurden.

Der Weg von der Berufspraxis erfahrener Berufsleute bis zur Kompetenzüberprüfung bei neuen Berufsleuten ist ein komplexer Prozess in vier Schritten.

Dieser Prozess wird im Folgenden anhand der Abschlüsse des AdA-Baukastens erörtert.

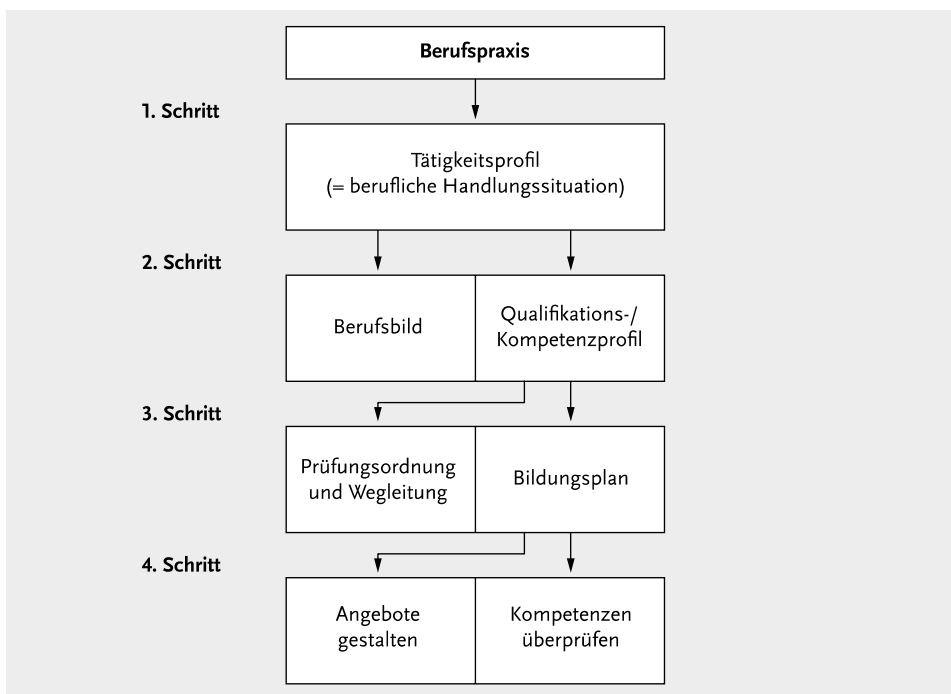


Abb. 2: Der Weg von der Berufspraxis zur Kompetenzüberprüfung

Quelle: eigene Darstellung

Erster Schritt: das Tätigkeitsprofil

Als erstes wurde das **Tätigkeitsprofil** erarbeitet. Es wird von der aktuellen Berufspraxis abgeleitet und ist gewissermaßen ein Inventar der Handlungssituationen, mit denen sich eine große Anzahl erfahrener Berufsleute in der Praxis konfrontiert sieht.

Beim Fachausweis Ausbilder/in, einem sehr erfolgreichen und gefragten Abschluss, wurde das bisherige Tätigkeitsprofil von einer Projektgruppe überprüft und sanft re-noviert. Die Mitglieder der Projektgruppe vertraten große Ausbildungsinstitutionen, die Auszubildende ausbilden. Sie brachten ihre langjährigen Erfahrungen und Beobachtungen aus der Arbeitswelt ein. Beim Diplom Ausbildungsleiter/in haben ausgewählte Berufsleute aus verschiedenen Institutionen ihre Tätigkeiten während mehrerer Wochen protokolliert. Die in den Tätigkeitsberichten aufgeführten beruflichen Aktivitäten wurden anschließend zu **Kompetenzbereichen** gruppiert.

Innerhalb jedes Kompetenzbereichs wurden sodann charakteristische **berufliche Handlungssituationen**³ beschrieben. Diese Situationen sollten Typen-Charakter ha-

³ Eine Handlungssituation ist gekennzeichnet durch die Tätigkeit, die Form der Beziehung und/oder der Interaktion mit den anderen Akteuren sowie durch die für die (Inter-)Aktion relevanten Rahmenbedingungen (formelle Vorgaben, zu berücksichtigende Faktoren und Entwicklungstendenzen usw.).

ben, d. h. sie stehen für eine Reihe konkreter Handlungssituationen, welche sich in Einzelheiten unterscheiden, aber bezüglich der Art der Tätigkeit, der Interaktion oder der Rahmenbedingungen viele Gemeinsamkeiten aufweisen.

Ein Kompetenzbereich ist durch die Art der Handlung, die beteiligten Akteure und das Systemumfeld definiert. Ein Beispiel dafür ist die Situation 1.1 des Kompetenzbereichs 1:

Tab. 2: Kompetenzbereich 1 – Konzeption und Positionierung von Bildungsangeboten

Situation 1.1	Neue Kurskonzepte im eigenen Fachbereich erarbeiten
Akteure	Ausbilder/in, evtl. Vertreter/in der Organisation
Tätigkeit	Ausbildende – evtl. in Zusammenarbeit mit einem Vertreter oder einer Vertreterin der Organisation, für die sie tätig sind – erarbeiten Kurskonzepte, die auf bestehende Bildungspläne, Curricula oder andere Vorgaben abgestimmt sind oder die einem identifizierten Bildungsbedarf entsprechen. Sie nutzen bei der didaktischen Grobplanung des Lernprozesses die Möglichkeiten verschiedener Lernorte und Lernmodalitäten.
Kontext	Vorhandene Bildungspläne, Curricula oder Vorgaben für interne oder externe Prüfungen; Vorgaben der Organisation im Bezug auf organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen sowie didaktische Leitbilder; vorhandene Lehrmittel/Kursunterlagen etc.

Quelle: Unterlagen des Fachausweises Ausbilder/in

Das Tätigkeitsprofil bildet die Grundlage zur Definition eines Berufsbildes und des Qualifikations-/Kompetenzprofils.

Zweiter Schritt: Berufsbild und Qualifikations-/Kompetenzprofil

Das **Berufsbild** ist die Darstellung der für einen Beruf typischen Handlungs- und Interaktionssituationen, wie sie im Tätigkeitsprofil beschrieben sind; gleichzeitig gibt es Auskunft über den möglichen Arbeitskontext, in welchem die Akteure tätig sein können.

Ausbildende arbeiten in unterschiedlichen **Arbeitskontexten**, beispielsweise

- in öffentlichen oder privaten Institutionen der Erwachsenenbildung;
- in kleineren, spezialisierten Bildungsinstituten;
- bei Organisationen (z. B. NGOs), welche neben anderen Aufgaben auch Bildungsveranstaltungen anbieten;
- bei der Ausbildung und Begleitung von Lernenden in Betrieben, in überbetrieblichen Kursen oder an Berufsschulen, sowie als Ausbildende in der beruflichen Weiterbildung und höheren Berufsbildung;
- in der innerbetrieblichen Weiterbildung;
- als selbstständige Bildungsanbieter oder selbstständige Ausbilderinnen und Ausbilder.

Im Berufsbild werden auch alle weiteren relevanten Informationen über den Beruf ergänzt. Beim Fachausweis wird festgehalten, dass die Tätigkeit als Ausbilder oder Ausbilderin sowohl teilzeitlich als auch vollzeitlich ausgeübt wird oder dass der Ab-

schluss einen «sekundären» Beruf ausweist, für den eine vorausgehende fachliche Ausbildung unabdingbar ist. Auszubildende verfügen über eine Qualifikation und/oder eine nachweislich hohe Fachkompetenz im Berufsfeld oder im Fachbereich, in dem sie als Auszubildende tätig sind.

Qualifikations- und Kompetenzprofil sind synonyme Begriffe, die aber im Sprachgebrauch unterschiedliche Nuancen betonen können. Steht der Aufbau der Kompetenzen im Fokus, wird eher von Kompetenzprofil gesprochen, was auch international üblich ist. In der höheren Berufsbildung ist der Begriff Qualifikationsprofil jedoch geläufiger, weil die HBB mit eidgenössischen Prüfungen, sogenannten Qualifikationsverfahren, abschließt. Das Qualifikationsprofil ist das zentrale Dokument für das abschließende Qualifikationsverfahren und für die Gestaltung des Bildungsplanes. Darin werden alle Kompetenzen definiert, die als Mindestanforderung für die Berufsausübung gelten. Im Gegensatz zum Tätigkeitsprofil, das einer unsystematischen Sammlung entspricht, wird im Kompetenzprofil das Ganze systematisiert.

Die folgende Seite zeigt das Kompetenzprofil des Abschlusses «Ausbilder/in mit eidg. Fachausweis» in übersichtlicher Kurzform.

Kompetenzbereiche		Berufliche Kompetenzen							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A B C D E F G H I	Konzeption und Positionierung von Bildungsangeboten	Den Bildungsbedarf erfassen und beschreiben	Bildungsangebote im eigenen Fachbereich konzipieren und positionieren	Konzepte für Bildungsangebote kommunizieren	Konzepte für Bildungsangebote den aktuellen Gegebenheiten anpassen	Maßnahmen zur Individualisierung und Differenzierung des Lernprozesses planen	Maßnahmen zur Unterstützung des Lerntransfers planen	Die Kosten von Lernveranstaltungen kalkulieren	Lernveranstaltungen ausschreiben
	Planung von Lernveranstaltungen	Die Zielgruppen analysieren	Lernveranstaltungen im eigenen Fachbereich planen	Konzepte für Bildungsangebote an veränderte Rahmenbedingungen/spezielle Lerngruppen anpassen	Lernunterlagen bereitstellen	Maßnahmen zur Individualisierung und Differenzierung des Lernprozesses planen	Maßnahmen zur Unterstützung des Lerntransfers planen	Die Kosten von Lernveranstaltungen kalkulieren	Lernveranstaltungen ausschreiben
	Durchführung von Lernveranstaltungen	Lernveranstaltungen methodisch gestalten	Individuelle Lernbedürfnisse ermitteln und Lernende im Lernprozess unterstützen	Den Lerntransfer unterstützen	Lernunterlagen bereitstellen	Maßnahmen zur Individualisierung und Differenzierung des Lernprozesses planen	Maßnahmen zur Unterstützung des Lerntransfers planen	Die Kosten von Lernveranstaltungen kalkulieren	Lernveranstaltungen ausschreiben
	Begleitung von Gruppen in Lernprozessen	Prozesse in Lerngruppen begleiten und steuern	Mit Diversity in Lerngruppen konstruktiv umgehen	Bei Störungen in Lerngruppen intervenieren	Lernunterlagen bereitstellen	Maßnahmen zur Individualisierung und Differenzierung des Lernprozesses planen	Maßnahmen zur Unterstützung des Lerntransfers planen	Die Kosten von Lernveranstaltungen kalkulieren	Lernveranstaltungen ausschreiben
	Evaluation und Qualitätsentwicklung	Lernveranstaltungen im Hinblick auf die Zielerreichung evaluieren	Rückmeldungen der Teilnehmenden einholen und evaluieren	Resultate aus Evaluationen aufbereiten	Qualitätssichernde und qualitätsfördernde Maßnahmen definieren und umsetzen	Die eigene Ausbildungspraxis reflektieren und evaluieren	Die eigene Fachkompetenz aufrecht erhalten und ausbauen	Die Kosten von Lernveranstaltungen kalkulieren	Lernveranstaltungen ausschreiben
	Information und Begleitung von Lernenden	Im eigenen Fachbereich über Bildungsmöglichkeiten und Bildungsabschlüsse informieren	Bildungsteilnehmende bei Lernentscheidungen unterstützen	Lernfortschrittskontrollen und Kompetenzüberprüfungen im eigenen Fachbereich definieren und durchführen	Qualitätssichernde und qualitätsfördernde Maßnahmen definieren und umsetzen	Die eigene Ausbildungspraxis reflektieren und evaluieren	Die eigene Fachkompetenz aufrecht erhalten und ausbauen	Die Kosten von Lernveranstaltungen kalkulieren	Lernveranstaltungen ausschreiben
	Beurteilung von Kompetenzen und Lernleistungen	Die individuellen Voraussetzungen für die Teilnahme an Lernveranstaltungen überprüfen	Bildungsteilnehmenden Rückmeldungen zu ihren Lernfortschritten geben	Lernfortschrittskontrollen und Kompetenzüberprüfungen im eigenen Fachbereich definieren und durchführen	Qualitätssichernde und qualitätsfördernde Maßnahmen definieren und umsetzen	Die eigene Ausbildungspraxis reflektieren und evaluieren	Die eigene Fachkompetenz aufrecht erhalten und ausbauen	Die Kosten von Lernveranstaltungen kalkulieren	Lernveranstaltungen ausschreiben
	Wahrnehmung von administrativen Aufgaben	Bildungsinteressierte und -teilnehmende über relevante administrative Abläufe informieren	Administrative und organisatorische Aufgaben im Zusammenhang mit einer Lernveranstaltung erledigen	Lernfortschrittskontrollen und Kompetenzüberprüfungen im eigenen Fachbereich definieren und durchführen	Qualitätssichernde und qualitätsfördernde Maßnahmen definieren und umsetzen	Die eigene Ausbildungspraxis reflektieren und evaluieren	Die eigene Fachkompetenz aufrecht erhalten und ausbauen	Die Kosten von Lernveranstaltungen kalkulieren	Lernveranstaltungen ausschreiben
	Mitarbeit bei Entwicklungsprojekten im Bildungsbereich	Bei Entwicklungsprojekten im eigenen Fachbereich mitwirken	Neue Bildungskonzepte, Methoden, Instrumente oder Lehrmittel erproben	Lernfortschrittskontrollen und Kompetenzüberprüfungen im eigenen Fachbereich definieren und durchführen	Qualitätssichernde und qualitätsfördernde Maßnahmen definieren und umsetzen	Die eigene Ausbildungspraxis reflektieren und evaluieren	Die eigene Fachkompetenz aufrecht erhalten und ausbauen	Die Kosten von Lernveranstaltungen kalkulieren	Lernveranstaltungen ausschreiben

Abb. 3: Qualifikationsprofil Fachausweis Ausbilder/in

Quelle: Unterlagen des Fachausweises Ausbilder/in

Selbstverständlich reicht diese Kurzform nicht für den Vergleich und die Abgrenzung zu anderen Profilen oder gar zur internationalen Einordnung. Dazu wird die globale Handlungskompetenz jedes Kompetenzbereiches in einzelne Kompetenzen (Teilkompetenzen) aufgeschlüsselt und mit Deskriptoren ergänzt. Wie dies aussieht, zeigt zum Beispiel der **Kompetenzbereich D: Begleiten von Gruppen in Lernprozessen**:

Die globale Handlungskompetenz in diesem Bereich:

Tab. 3: Globale Handlungskompetenz im Kompetenzbereich D: Begleiten von Gruppen und Lernprozessen

D.	Ausbilder und Ausbilderinnen begleiten und steuern Gruppen im Lernprozess und intervenieren bei Störungen oder Schwierigkeiten situationsgerecht.
Die einzelnen Kompetenzen mit ihren vollständigen Deskriptoren:	
D.1	Prozesse in Lerngruppen begleiten und steuern Ausbilder und Ausbilderinnen stimmen die methodische Gestaltung der Lernveranstaltung auf die jeweilige Phase des Gruppenprozesses ab. Sie steuern den Lernprozess situativ und zielorientiert. Sie gestalten die Interaktion mit den Teilnehmenden und ihre Rolle beim Leiten und Moderieren bewusst.
D.2	Mit Diversity in Lerngruppen konstruktiv umgehen Ausbilder und Ausbilderinnen zeigen Unvoreingenommenheit und Sensibilität in Bezug auf Diversity (in Bezug auf Alter, Geschlecht, Herkunft, Voraussetzungen etc.) in Lerngruppen. Sie gehen mit den möglichen Auswirkungen auf den Lern- und Gruppenprozess bewusst um, und sie nutzen Unterschiede da, wo es möglich ist, gezielt zur Förderung des Lernprozesses.
D.3	Bei Störungen in Lerngruppen intervenieren Ausbilder und Ausbilderinnen fördern die Kommunikation und den auf das Lernen bezogenen Austausch unter den Bildungsteilnehmenden. Sie nehmen Störungen und Schwierigkeiten wahr und wählen allenfalls eine passende lösungsorientierte Intervention.

Quelle: Unterlagen des Fachausweises Ausbilder/in

Dieser Detaillierungsgrad ermöglicht nun die Abgrenzung zu verwandten beruflichen Profilen sowie die Einordnung des Abschlusses in die nationale Bildungssystematik und in das internationale Umfeld. Bezogen auf den EQR ist das Qualifikationsprofil des Abschlusses Ausbilder/in auf dem Niveau 5 (andragogische Kenntnisse eher Niveau 4, Spezialistenwissen mindestens Niveau 5, Fertigkeiten sicher Niveau 5), teilweise auf dem Niveau 6 (Fertigkeiten) anzusiedeln.

Dass diese differenzierten Formulierungen und Ableitungen eine außergewöhnliche Sprachfähigkeit der Projektleitung und sprachliche Sensibilität der Projektgruppenmitglieder erfordert, liegt auf der Hand.

Den Kompetenzen wurden schließlich noch die erforderlichen **Ressourcen** zugeordnet, woraus die Kompetenzen-Ressourcen-Listen (Ko-Re-Listen) entstanden. Unter Ressourcen versteht man im AdA-Baukasten Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen⁴. In einer ersten Fassung wurden alle für den Aufbau der Kompetenzen als wichtig erachteten Ressourcen aufgelistet. Anschließend wurde unterschieden zwischen denjenigen Ressourcen, welche vorausgesetzt werden (weil angenommen werden kann, dass sie in der Regel vorhanden sind) und den aufzubauenden Ressourcen, welche schließlich die Lerninhalte und Lernmethoden des Moduls bestimmten. Für den Fach-

ausweis Ausbilder/in wurden beispielsweise Sprach- oder IKT-Fähigkeiten vorausgesetzt. Bei den Ko-Re-Listen der Module sind nur jene Ressourcen erwähnt, die aufgebaut werden.

Die Ko-Re-Listen sind äußerst hilfreich für das Gestalten eines Modulangebotes sowie für die Validierung von Kompetenzen. Als Beispiel wird hier die vollständige Ko-Re-Liste des Moduls 2 eingefügt.

Modul AdA–FA-M2 «Gruppenprozesse in Lernveranstaltungen begleiten

Tab. 4: Modul AdA–FA-M2 «Gruppenprozesse in Lernveranstaltungen begleiten (KoRe-Liste)

Handlungskompetenz: Gruppenprozesse in Lernveranstaltungen mit Erwachsenen erkennen, reflektieren und adäquat intervenieren.	
Kompetenzen	Ressourcen
• Gruppenprozesse in Lerngruppen wahrnehmen, die Wahrnehmung mit theoretischen Konzepten vergleichen und als Ausbilder oder Ausbilderin situationsgerecht intervenieren • Das spezifische Kommunikationsverhalten und die Kommunikationsabläufe in einer Gruppe erkennen und sichtbar machen • Einer Gruppe gegenüber die eigene Rolle als Ausbilder oder Ausbilderin definieren und gemeinsam mit der Gruppe eine Lernvereinbarung entwickeln • Das eigene Leitungsverständnis, seine Werte, Haltungen und Normen reflektieren und für das Begleiten von Gruppen nutzbar machen	Kenntnisse (bez. Umfeld, Richtlinien, Theorien und Modelle, Methoden und Strategien) <i>Theorien und Modelle:</i> Kommunikationstheoretische Grundsätze; gruppenspezifische Prozesse und Modelle; Elemente der Konflikttheorie und der Sozialpsychologie (Haltungen, Rollen, Widerstand); Theorien zu Gender und Diversity <i>Methoden und Strategien:</i> Breites Methodenrepertoire; Repertoire an Interventionsstrategien zur Steuerung von Gruppenprozessen Fähigkeiten (kognitive Fähigkeiten, praktische Fertigkeiten, Beziehungsfähigkeiten) <i>Kognitive Fähigkeiten:</i> Situationen in ihrer Komplexität erfassen; mit Komplexität umgehen und vernetzt denken; innert nützlicher Frist überlegte Entscheidungen treffen; Schwierigkeiten und Konflikte einordnen und analysieren <i>Gruppendynamisches Know-how:</i> Gruppenprozesse in einer Lerngruppe leiten, auch über einen längeren Zeitraum; Methoden anwenden, welche den Gruppenprozess unterstützen und diesen für die Gruppe sichtbar machen; Hypothesen bilden und daraus situationsgerechte Interventionen entwickeln; Interventions- und Lösungsstrategien auswählen und umsetzen <i>Kommunikation und sprachliche Fähigkeiten:</i> Wahrnehmungen äußern; Probleme ansprechen <i>Beziehungsfähigkeiten:</i> Prozesse in Lerngruppen wahrnehmen; die eigenen Emotionen überprüfen, die eigene Analysefähigkeit während und nach einer Lernveranstaltung bewahren; mit Unterschieden in der Gruppe sensibel und konstruktiv umgehen

4 Mit dieser Optik vertritt der Baukasten ein Modell, das dem EQR mit seiner Unterscheidung von Kenntnissen (knowledge), Fertigkeiten (skills) und Kompetenzen (competences) nahe kommt. Anders als im EQR, wo die drei Kategorien als nebeneinander angeordnete Dimensionen jeder Qualifikation präsentiert werden, versteht der Baukasten Kenntnisse und Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten explizit als Ressourcen für den Aufbau von Handlungskompetenzen. Diese Ressourcen-Optik widerspiegelt die Praxisorientierung des Baukastens.

Handlungskompetenz: Gruppenprozesse in Lernveranstaltungen mit Erwachsenen erkennen, reflektieren und adäquat intervenieren.	
Kompetenzen	Ressourcen
	<i>Selbstreflexion und Selbstevaluation:</i> Über das eigene Verhalten und Handeln nach einer Lernveranstaltung nachdenken und daraus Konsequenzen ziehen: • Planung und effektiven Ablauf vergleichen • Eigenes Verhalten und eigene Interventionen reflektieren • Die eigene(n) Rolle(n) und ihre Grenzen erkennen • Bilanz über Stärken und Schwächen im Leitungsverhalten ziehen • Entwicklungspotenzial identifizieren Die folgenden Haltungen äußern sich im professionellen Handeln: Wertschätzung im Umgang mit Bildungsteilnehmenden Sensibilität im Umgang mit Diversity Flexibilität und Kreativität beim Umgang mit Unvorhergesehenem Ressourcen- und Lösungsorientierung (reflektiertes, lösungsorientiertes Vorgehen) Rollen- und Verantwortungsbewusstsein (z. B. bei Interventionen) Unvoreingenommenheit

Quelle: Unterlagen des Fachausweises Ausbilder/in

Dritter Schritt: Prüfungsordnung, Begleitung und Bildungsplan

Das Qualifikationsprofil ist die Grundlage für das **Qualifikationsverfahren**, welches bei eidg. Abschlüssen zentral durchgeführt wird. Das Qualifikationsverfahren ist in der offiziellen **Prüfungsordnung** (PO) und der dazu gehörenden **Begleitung** (WL) definiert. Eine Prüfungsordnung ist ein rechtlich relevantes Dokument und bedient sich einiger der bereits erarbeiteten Dokumente. In der PO werden das Berufsprofil und die zu erreichenden Kompetenzen aufgeführt. Die PO regelt die Zulassungsbedingungen für die Abschlussprüfung, das Qualifikationsverfahren sowie den entsprechenden gesetzlich geschützten Titel. Die WL erläutert detailliert die knapp formulierten Bestimmungen in der PO für die Kandidatinnen und Kandidaten, welche das Abschlussverfahren durchlaufen wollen.

In die PO gehört auch der Bildungsplan. Dieser wird ebenfalls vom Kompetenzprofil abgeleitet und beschreibt, auf welchem Weg die notwendigen Kompetenzen, beziehungsweise die dafür notwendigen Ressourcen, im Bildungsprozess erworben und nachgewiesen werden können. Der Bildungsplan des Fachausweises Ausbilder/in ist nach dem Modell «Modulares System mit Abschlussprüfung» definiert. Ein modulares Bildungskonzept bedeutet, dass jedes Modul eine für sich abgeschlossene Einheit bildet, in welcher eine bestimmte Handlungskompetenz oder ein Bündel von Kompetenzen erreicht werden soll. Die Teilnehmenden können frei entscheiden, wann und bei welcher anerkannten Institution sie ein Modul absolvieren.

Die **Modulbeschreibungen** im AdA-Baukasten regeln zusätzlich die Voraussetzungen für den Modulbesuch, die Lerninhalte, die Lernzeiten und den zu erbringenden Kom-

petenznachweis sowie die vorgegebenen Beurteilungskriterien, wobei selbstverständlich alles vom Kompetenzprofil abgeleitet wird. Der Kompetenznachweis (= Qualifikationsverfahren auf der Modul-Ebene) basiert zu einem großen Teil auf der dokumentierten und evaluierten Performanz der Auszubildenden in ihrem spezifischen Praxisumfeld.

Tab. 5: Kompetenznachweise für den eidg. Fachausweis Ausbilder/in

Module zum eidg. Fachausweis	Kompetenznachweis
AdA-FA-M1: Lernveranstaltungen mit Erwachsenen durchführen	Dokumentierte Praxis-Demonstration
AdA-FA-M2: Gruppenprozesse in Lernveranstaltungen begleiten	Schriftliche Fallanalyse (zu einer schwierigen Situation in einer Kursgruppe)
AdA-FA-M3: Individuelle Lernprozesse unterstützen	Schriftliche Dokumentation und Auswertung eines Einzelgesprächs zum Lernprozess oder zu Weiterbildungsfragen
AdA-FA-M4: Bildungsangebote für Erwachsene konzipieren	Schriftliches Konzept eines Bildungsangebotes
Modul AdA-FA-M5: Lernveranstaltungen für Erwachsene didaktisch gestalten	Planung, Durchführung und Evaluation einer Ausbildungssequenz

Quelle: Unterlagen des Fachausweises Ausbilder/in

Da die HBB ein duales Bildungssystem ist, muss auch der Praxisnachweis erbracht werden. Die Qualifikationen setzen nicht nur den Besuch der jeweiligen Ausbildungsmodule und das erfolgreiche Erbringen der dazugehörigen Kompetenznachweise voraus, sondern auch die reflektierte Praxiserfahrung in den entsprechenden Tätigkeitsbereichen und Funktionen. Der modulare Aufbau der Weiterbildung begünstigt eine optimale Kombination von Praxis, Praxisreflexion und Ressourcenaufbau. Die Weiterbildung erstreckt sich in der Regel über ein bis drei Jahre, sodass neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Arbeitsalltag vernetzt und konsolidiert werden können.

Die Module zum eidg. Fachausweis Ausbilder/in sind als berufsbegleitende und praxisorientierte Weiterbildungen angelegt. Jeder Modulabschluss kann entweder durch den Besuch des Moduls bei einem anerkannten Modulanbieter und das Absolvieren des abschließenden Kompetenznachweises oder über das zentrale Validierungsverfahren erworben werden.

2 Vom Nutzen der Kompetenzprofile in der Praxis

Im Kapitel 2 wurden die Grundlagen und der Aufbau des praxisnahen, kompetenzorientierten AdA-Baukastensystems aufgezeigt. Auf dieser Basis wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welchen konkreten Nutzen Kompetenzprofile, wie sie dem AdA-Baukasten zugrunde liegen (vgl. Abb. 2) in der Praxis erbringen können.

2.1 Stringente und transparente Ableitungen sind möglich

Die Kompetenzprofile ermöglichen Transparenz nach innen und außen. Für Arbeitgebende, zukünftige Arbeitnehmende, Anbieterinstitutionen oder Zertifizierungspersonen bietet das Kompetenzprofil Orientierung. Die Beschreibung des Prozesses von der Berufspraxis bis zur Überprüfung der Kompetenzen in Kapitel 2 hat aufgezeigt, dass von einem klaren Kompetenzprofil vieles stringent und transparent abgeleitet werden kann:

- das Erkennen des **Bildungsbedarfs**: Welche Ressourcen müssen aufgebaut werden?
- der **Bildungsplan**: Welche Vorgaben/Rahmenbedingungen gelten für die Gestaltung der Angebote?
- das konkrete **Bildungsangebot**: Wie setzt eine Bildungsinstitution die Rahmenbedingungen bei der Angebotsgestaltung um?
- Das Festlegen von Struktur und Inhalt des **Qualifikations-/Abschlussverfahrens**: Wie werden die erwarteten Kompetenzen überprüft?
- **Praxisnahe Prüfungsformen**: Wer Kompetenzen überprüfen will, muss handlungsorientierte Aufgaben mit der erforderlichen Komplexität stellen.

2.2 Qualitätsüberprüfung wird möglich

Gesamtschweizerisch bieten rund 120 Institutionen ein oder mehrere Module zum eidg. Fachausweis an. Sie haben alle sechs Jahre erneut ein Anerkennungsverfahren zu durchlaufen, in welchem detailliert überprüft wird, ob das Angebot die Vorgaben der Modulbeschreibung qualitativ erfüllt und ob damit die geforderten Kompetenzen erreicht werden können. Mit der Anerkennung erhalten die Institutionen die Berechtigung, die Kompetenznachweise abzunehmen und die Modulzertifikate abzugeben, welche eine Voraussetzung für die Zulassung zur zentralen Überprüfung sind.

Seit der Revision der Prüfungsordnung und der Wegleitung für den Fachausweis muss das individuelle Qualifikationsverfahren zentral durchgeführt werden. Das BBT stellt diese Forderung, weil alle Kandidaten und Kandidatinnen nach demselben Maßstab beurteilt werden sollen. Der AdA-Baukasten hat sich aufgrund seines modularen Bildungsplans und des obligatorischen Anerkennungsverfahrens für die zentrale zweite Überprüfung der Modul-Kompetenznachweise durch institutionsunabhängige Experten entschieden. Damit wird den Ausbildungsinstitutionen ihre starke Stellung belassen, sie übernehmen die erste Beurteilung. Zur zentralen zweiten Überprüfung schi-

cken die Kandidatinnen und Kandidaten den Kompetenznachweis, der im Rahmen des Modulbesuchs beurteilt wurde, inklusive der ersten Beurteilung durch den Moduldozenten ein. Bei der zentralen zweiten Überprüfung/Beurteilung werden dieselben Beurteilungskriterien wie bei der ersten Beurteilung angewandt. Beurteilt wird, ob die Vorgaben, die sich an den Kompetenzen orientieren, eingehalten wurden und das Niveau dem Qualifikationsprofil entspricht. Über dieses Vorgehen wird indirekt eine weitere Qualitätsüberprüfung/-sicherung der Anbieterinstitutionen erreicht. Selbstverständlich setzt dieses Vorgehen eine geeignete Schulung der Moduldozentinnen und -dozenten voraus, um das Verständnis der kompetenzorientierten Beurteilung auf beiden Seiten sicherzustellen.

2.3 Die Validierung von Kompetenzen wird möglich

Der AdA-Baukasten verfügt über eine mehr als zehnjährige Erfahrung im Validieren⁵ von Bildungsleistungen, Gleichwertigkeitsbeurteilung (GWB) genannt. Die GWB wird immer auf der Modul-Ebene durchgeführt, d. h. ein Modul kann entweder über den Besuch bei einem anerkannten Anbieter und das Erbringen des entsprechenden Kompetenznachweises erworben werden oder über die zentral durchgeführte GWB. Für erfahrene Auszubildende ist die GWB eine gute Möglichkeit, die eigenen Kompetenzen darzulegen. Rund 4 % der Modulzertifikate werden über die GWB erworben, wobei es in diesem Verfahren zwei Varianten gibt. In beiden Fällen spielt das Verfassen einer auf die Modulkompetenzen bezogenen individuellen Selbstbeurteilung eine wichtige Rolle. Für dieses Verfahren sind die Ko-Re-Listen eine unabdingbare Voraussetzung. Ein Auszug aus dem Informationsblatt «Selbstbeurteilung» zeigt, worum es dabei geht:

«Das Ziel der Kompetenzbilanzierung ist es, Ihre im Laufe der Zeit erworbenen beruflichen, außerberuflichen und persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten zu analysieren, zu reflektieren und zielgerecht, nachvollziehbar und beurteilbar zu formulieren. Es ist eine Bilanzierung der professionellen Kompetenzen bezogen auf die aktuellen, vorgegebenen Kompetenzprofile der einzelnen Module des AdA-Baukastensystems.»

Es ist entscheidend, dass das Handeln des Kandidaten oder der Kandidatin im spezifischen Umfeld nachvollziehbar wird. Die Leitfragen für die Selbstbeurteilung lauten:

- Was habe ich getan? Wie habe ich es getan?
- Welche Überlegungen leiteten mein Handeln?
- Welche der verlangten Kompetenzen setzte ich ein?
- Welchen Bezug haben meine Handlungen zum theoretischen Wissen?

Diese Selbstbeurteilung wird in Relation gesetzt zu Nachweisdokumenten wie Weiterbildungsbestätigungen, Arbeitszeugnisse, Arbeitsproben etc. (= Variante I). Wer

5 Validierung: Anerkennung von in anderen als den vorgesehenen Lernprozessen oder durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen im Hinblick auf den Erwerb einer Qualifikation.

nicht über relevante Nachweisdokumente verfügt, welche den Erwerb und die Performanz der Kompetenzen glaubwürdig nachvollziehbar machen, erbringt zusätzlich zur Selbstbeurteilung den geforderten Kompetenznachweis (= Variante II). Über das Gleichwertigkeitsverfahren erworbene Modulzertifikate führen direkt zum Abschluss, da dieses Verfahren zentral durchgeführt wird; dies bedeutet, dass für alle der gleiche Maßstab gilt und zusätzlich das 4-Augenprinzip zur Anwendung kommt.

2.4 Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit werden möglich

Klare, kontextbezogene Kompetenzprofile ermöglichen den Vergleich mit andern Abschlüssen wie beispielsweise denjenigen der Berufspädagogik.

Einige Jahre nach dem Aufbau des AdA-Baukastens auf privater Basis entstanden durch das neue Berufsbildungsgesetz (2002) und die Berufsbildungsverordnungen (2003) neue Rahmenlehrpläne (2006) für verschiedene Kategorien von Berufsbildungsverantwortlichen (BBV). Diese Rahmenlehrpläne (RLP) weisen in ihren Bildungszielen und Standards⁶ viele Parallelen zu den Modulen des eidg. Fachausweises Ausbilder/in auf.

Weiterbildungsinteressierte haben weder die Motivation, noch die zeitlichen und finanziellen Ressourcen, um mehrfach dasselbe zu lernen. Deshalb lancierte der AdA-Baukasten das Projekt «Durchlässigkeit AdA-BBV», in welchem die Kompetenzen der Abschlüsse des BBV-Systems und des AdA-Baukastensystems verglichen und das Delta (Differenz) bestimmt wurde. Anschließend wurden integrierte Angebote vereinbart, die zu einem Doppelabschluss führen und sowohl die Vorgaben der Module des AdA-Baukastens als auch den Rahmenlehrplan für Berufsbildungsverantwortliche erfüllen. Zusätzlich entstanden Ergänzungsangebote, welche auf einem erfolgreichen BBV-Abschluss basieren und auf das analysierte Delta fokussieren. So besteht die Möglichkeit, auch einige Zeit nach dem BBV-Abschluss denjenigen in der Erwachsenenbildung zu erreichen. Diese Angebote sind beliebt, da einige Personen sowohl in der Berufs- wie auch der Erwachsenenbildung arbeiten.

3 Gesellschafts- und bildungspolitische Einbettung der Abschlüsse

Die Abschlüsse der HBB entstehen im Zusammenspiel zwischen den Organisationen der Arbeitswelt (Oda – Berufs- und/oder Branchenverbände) und dem BBT, welches für die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben verantwortlich ist. Ein neuer Abschluss kann nur eingeführt werden, wenn ein öffentliches Interesse besteht und der Abschluss weder zu bildungspolitischen Konflikten noch zu Konflikten mit einem andern öffentlichen Interesse führt. Das Bundesamt koordiniert die inhaltliche Ausgestaltung

6 Standard ist in den Rahmenlehrplänen für Berufsbildungsverantwortliche der analoge Begriff für Kompetenzen.

von Prüfungsordnungen in verwandten Berufen und kann eine Zusammenlegung von Prüfungen verfügen, deren Fachgebiet und Ausrichtung sich wesentlich überschneiden. Das BBT überprüft, ob der vorgesehene Titel klar ist und sich von anderen Titeln unterscheidet und ob sich der Inhalt der Prüfung an den für diese Berufstätigkeiten erforderlichen Qualifikationen orientiert.

Die OdA sind die eigentlichen Prüfungsträger. Sie sorgen dafür, dass die eidgenössischen Abschlüsse – gemäß dem Motto «Aus der Praxis – für die Praxis» – einen direkten Bezug zur beruflichen Praxis und zum Arbeitsmarkt aufweisen. Die Träger-schaft muss in der Lage sein, ein Angebot längerfristig zu gewährleisten. Bei eidgenössischen Abschlüssen ist die gesamtschweizerische Verankerung der Träger-schaft erforderlich, als Ideal gilt eine einzige nationale OdA. Häufig sind die Berufsverbände in der Schweiz aber auch kantonale oder sprachregionale organisiert, oder es existieren mehrere Branchenverbände. Es ist wichtig, diese für die gemeinsame Erarbeitung eines Abschlusses zu gewinnen oder sie zumindest laufend über den Prozess zu informieren. Damit lässt sich der Gefahr vorbeugen, dass die Verbände im Rahmen der öffentlichen Vernehmlassung (Konsultation) am Ende des Prozesses alles in Frage stellen und die Implementierung des Abschlusses verzögern.

Im Erwachsenenbildungsbereich fungiert der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) als nationale OdA. Der SVEB vertritt als nationaler Dachverband rund 700 Organisationen aus allen Bereichen der Weiterbildung.

Das BBT unterstützt die Verbände bei der Erarbeitung der Abschlüsse, indem es Unterlagen und Leitfäden für die Entwicklung von Qualifikationsprofilen zur Verfügung stellt. Zudem berät das BBT die Prüfungsträger bei der Entwicklung und Revision der einzelnen Prüfungsordnungen. Die Prüfungsträger ihrerseits reichen dem BBT die Prüfungsordnungen zur Genehmigung ein. In diesem Prozess werden die PO und WL vorab juristisch überprüft, wobei die Überprüfung darauf abzielt, dass zukünftige Beschwerden nicht nötig werden oder eindeutig entschieden werden können. Überprüft wird unter anderem:

- die Übereinstimmung mit den Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes und den Verordnungen für die höhere Berufsbildung
- sprachliche Klarheit und Eindeutigkeit bei der Beschreibung der Aufgaben der Gremien, der Verwendung der Begriffe, der Vorgaben zuhanden der zukünftigen Prüfungskandidaten und -kandidatinnen
- die Ableitung der Qualifikationsverfahren aus den definierten Kompetenzen.

Nach der offiziellen Unterschrift beider Partner unter die PO überwacht das BBT, ob die Prüfungen gemäß der Prüfungsordnung verlaufen. Dazu gehören periodische Informationen an das Bundesamt sowie die gelegentliche Teilnahme einer BBT-Vertretung an Sitzungen der Prüfungskommission. Bei Streitigkeiten über den Ausgang einer Prüfung ist das BBT die erste Rekursinstanz.

4 Fazit

Der Aufwand für die Erarbeitung eines Abschlusses der HBB zieht sich auch bei guten strukturellen Voraussetzungen und hoher Professionalität der Akteure gerne über zwei bis fünf Jahre hin. Der Lohn für den großen Aufwand besteht darin, dass die eidgenössischen Abschlüsse gesetzlich geschützte Titel sind.

Die Mitsprache der OdA und der Einbezug der Berufspraxis ermöglichen die rasche Umsetzung neuer Fachkenntnisse und aktueller Entwicklungen. Die erforderlichen Kompetenzen werden im Kompetenzprofil für alle Akteure transparent dargestellt. Diese «Öffentlichkeit» und Verbindlichkeit über die staatliche Anerkennung schafft – im Gegensatz zu Weiterbildungen an den Fachhochschulen oder Universitäten – Klarheit für Arbeitgebende und Arbeitnehmende, was die Implementierung im Markt verbessert. Weil die überprüften Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen bekannt sind, werden auch die Abschlüsse in der Berufswelt geschätzt und anerkannt. Die hoch spezialisierte Schweizer Wirtschaft versorgt sich auf diese Weise mit qualifizierten Fachkräften.

In der Schweizer Wirtschaft gilt die HBB als «Perle» der Berufsbildung. Auf internationaler Ebene ist es mangels Transparenz bisher leider nicht gelungen, den Abschlüssen der Höheren Berufsbildung eine angemessene Anerkennung zu verschaffen. Entsprechend hoch sind die Erwartungen an die Einbettung dieser Abschlüsse in den nationalen und damit auch in den europäischen Qualifikationsrahmen.

II Forschungsprojekte

Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und -profilen in der Weiterbildungs- professionalisierung im Kontext der Europäischen Union

ANNE STRAUCH/HENNING PÄTZOLD

Einleitung

Die Debatte um Professionalisierung und Steigerung der Qualität in der Weiterbildung wird aktuell zumeist kompetenzorientiert geführt. Wie in vielen anderen Weiterbildungszusammenhängen greift auch hier die Logik der „neuen Steuerung“ (vgl. Böttcher und Merchel 2010, S. 30ff.) mit ihrer Orientierung am „Output“. An die Stelle einer Input-Steuerung durch die Schaffung spezifischer *Voraussetzungen* (Curricula, Lernstoff und -methoden usw.) tritt die Formulierung konkreter *Ergebnisse und Erwartungen* – meist in Form von Kompetenzen –, die die Fähigkeit und Bereitschaft zu bestimmten Formen situationsangemessenen Handelns beschreiben sollen. Die Steuerung und eventuelle Korrekturen können dann unmittelbar auf eventuelle Defizite (etwa fehlende Kompetenzen) ausgerichtet werden. Die Verantwortung dafür, ob ein bestimmter Output erreicht wird, kann dabei gleichzeitig dezentralisiert, d. h. an jeweils nachgeordnete Akteure abgegeben werden.¹ Damit wächst jedoch offenkundig die Bedeutung der Festlegung gewünschter Outputs, die nach wie vor die Aufgabe höherer Akteursebenen ist. Insofern überrascht es nicht, dass die Diskussion um wei-

1 Böttcher und Merchel ordnen die neue Steuerung dem „Prinzipal-Agenten-Ansatz“ (vgl. Böttcher und Merchel 2010, S. 30, vgl. auch Schreyögg 2008, S. 66f) zu. Das ist insofern interessant, als dieser einen notorischen Interessenkonflikt zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer in den Mittelpunkt rückt (Schreyögg spricht hier vom „Betrugsproblem“, ebd.). Auch wenn nicht jede Form der Outputsteuerung die Neigung zum Betrug bei den Interaktionspartnern voraussetzen muss, scheint es wichtig, auch diese Seite in Bezug auf die weiteren Überlegungen nicht ganz aus den Augen zu verlieren.

terbildungsspezifische Kompetenzen und Beschreibung von Anforderungen an das Personal in vollem Gange ist. Sie ist auch Gegenstand einer Reihe nationaler und internationaler Projekte, für die die Bestimmung von Weiterbildungskompetenzen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Entwicklung der Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen steht. Weiterbildung ist dabei längst nicht mehr an nationale Grenzen gebunden, und insofern besteht das Idealziel solcher Bemühungen in der Formulierung eines grenzübergreifend konsensfähigen Referenzmodells von Kompetenzstandards zur Wahrnehmung von Aufgaben in der Weiterbildung.

Im Folgenden wird eine Auswahl derartiger Projekte einschließlich ihrer Ergebnisse vorgestellt. Den Ausgangspunkt hierfür bildet eine Darstellung der zugrunde liegenden Konzepte, insbesondere des Zusammenhangs zwischen Kompetenzstandards und Professionalität. In einem abschließenden Kapitel wenden wir uns einer Bewertung dieser Entwicklungen zu und schätzen die weiteren Perspektiven der „Professionalisierung durch Profilierung“ ein.

1 Vom Kompetenzrahmen zur Professionalität

1.1 Kompetenz und Kompetenzprofile

Nicht nur Kompetenzorientierung, auch der Begriff der Kompetenz selbst nimmt in der europäischen Weiterbildungsdebatte eine zentrale Stellung ein (vgl. Nuissl, Lattke und Pätzold 2010, S. 77ff.). Kompetenzen erscheinen als besonders geeignete Kategorie zur Beschreibung gewünschter *Merkmale* von Menschen in Bezug auf Arbeitsvollzüge. Kompetenz äußert sich darin, dass Menschen über „die Fähigkeit bzw. das Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen“ verfügen (Strauch, Jütten und Mania 2009, S. 17, vgl. auch Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung 2007, S. 3, Research voor Beleid 2010, S. 22) und diese situationsangemessen einsetzen (vgl. ebd.). Die recht allgemeinen Begriffe Fähigkeit und Potenzial machen dabei deutlich, dass es um Merkmale geht, die einer Beschreibung, Operationalisierung und Messung nicht immer unmittelbar zugänglich sind – ein Problem, dem jede Form von Outputsteuerung sich stellen muss.

Alle gängigen Definitionen von Kompetenz gehen – analog der lateinischen Wortbedeutung – von einem *Zusammentreffen* zwischen einer Person (mit ihren Fähigkeiten, Einstellung usw.) und einer Situation aus. Das ist auf der einen Seite praxisnah, da Kompetenz sich immer nur in konkreten Situationen erweisen kann. Auf der anderen Seite bringt es zusätzliche Schwierigkeiten mit sich, wenn die Kompetenz einer Person eingeschätzt werden soll – man muss sich dann nämlich nicht nur über die Fähigkeiten selbst einig sein, sondern auch über die Situationen, in denen es angemessen ist, diese Fähigkeiten zu zeigen. Eine Zusammenfassung solcher Situationen kann als Kompetenzdomäne bezeichnet werden und sich ebenso auf Situationen der Arbeitswelt beziehen, wie auf bestimmte Lernfelder oder Unterrichtsfächer. Die auf europäischer

Ebene diskutierten Kompetenzkonzepte geben allerdings meist wenig Auskunft darüber, ob Kompetenzen eher in Bezug auf Personen oder eher in Bezug auf Situationen beschrieben werden (vgl. Nuissl, Lattke und Pätzold 2010, S. 79).

Um das Kompetenzkonzept für Professionalisierungszwecke nutzbar zu machen, sind Operationalisierungsschritte unabdingbar. Es müssen Wege gefunden werden, Kompetenzen hinsichtlich ihres Bezugs vor allem qualitativ zu charakterisieren. Wie in der allgemeinen Kompetenzdebatte stellt auch in der Weiterbildungsprofessionalisierung die Differenzierung des komplexen Kompetenzbegriffs mit konkretem Bezug auf spezifische Weiterbildungskontexte einen wesentlichen Schritt zur Operationalisierung dar. Es stellt sich die Anforderung, durch eine Untergliederung und Beschreibung den Kompetenzbegriff von der abstrakten Form eines wissenschaftlichen Konstrukts umzuwandeln in ein Categoriesystem, das es dann ermöglicht, sich dem Kompetenzkonstrukt mit praktischen Verfahren zu nähern.

Eine Art, damit umzugehen, stellen sektorale *Kompetenzrahmen* dar. Sie benennen eine bestimmte Zusammenstellung von Kompetenzen, die für einen bestimmten Sektor oder Handlungsbereich als grundsätzlich relevant erachtet werden. Werden bei der Beschreibung der Kompetenzen unterschiedliche Ausprägungen unterschieden, die unterschiedlichen Qualifikationsniveaus zugeordnet werden, nähern sich solche Kompetenzrahmen einem (sektoralen) *Qualifikationsrahmen* an.² Gerade wenn der entsprechende Bereich sehr weit gefasst und heterogen ist (wie es etwa bei der Weiterbildung der Fall ist), wird auch ein entsprechender sektoraler Kompetenzrahmen umfassend ausfallen (vgl. ebd., S. 89ff.). Eine weiter gehende Differenzierungsmöglichkeit bieten nun *Kompetenzprofile*. Mit ihnen lässt sich innerhalb einer umfassenden Sammlung von Kompetenzen ein individuelles Profil der jeweiligen Ausprägungen darstellen (vgl. Abb. 1).

Ein solches Kompetenzprofil kann damit auf Personen, ggf. aber auch auf Situationen angewandt werden. Einerseits kann eine Weiterbildnerin sich selbst (und anderen) gegenüber Rechenschaft über ihre Kompetenzen ablegen, andererseits kann eine Stelle innerhalb einer Organisation hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzen konkretisiert werden. Verschiedene Kompetenzprofile können organisatorisch zusammengeführt werden, z. B. durch die Zusammenlegung von Abteilungen oder durch die Bildung von Teams.

Eine solche Praxis erscheint in vielerlei Hinsicht weiterführend, sie zeigt aber auch den Unterschied zwischen den erheblichen theoretischen Möglichkeiten und einer

2 Die im Folgenden vorgestellten Beispiele von Kompetenzrahmen unterscheiden z. T. unterschiedliche Niveaustufen, so die aus den Projekten Flexi-Path und QF2TEACH hervorgegangenen Modelle. Da dort jeweils aber nur zwei Niveaustufen differenziert werden, wird für diese Modelle hier an der Bezeichnung „Kompetenzrahmen“ festgehalten. Das QF2TEACH-Modell und der Europäische Qualifikationsrahmen der EU-Kommission weisen gewisse Strukturähnlichkeiten auf. Beide beschreiben jeweils die Kompetenzen, die für das Erreichen eines bestimmten Qualifikationsniveaus erforderlich sind. Der Unterschied besteht darin, dass ein Qualifikationsrahmen wie der EQR v. a. darauf abzielt, das vertikale Verhältnis einer größeren Anzahl von Qualifikationsniveaus zueinander zu verdeutlichen, während ein Kompetenzrahmen wie der aus dem QF2TEACH-Projekt darauf abzielt, für ein oder wenige Qualifikationsniveau(s) die erforderlichen Kompetenzen in ihrer (horizontalen) fachlichen Dimension differenziert abzubilden.

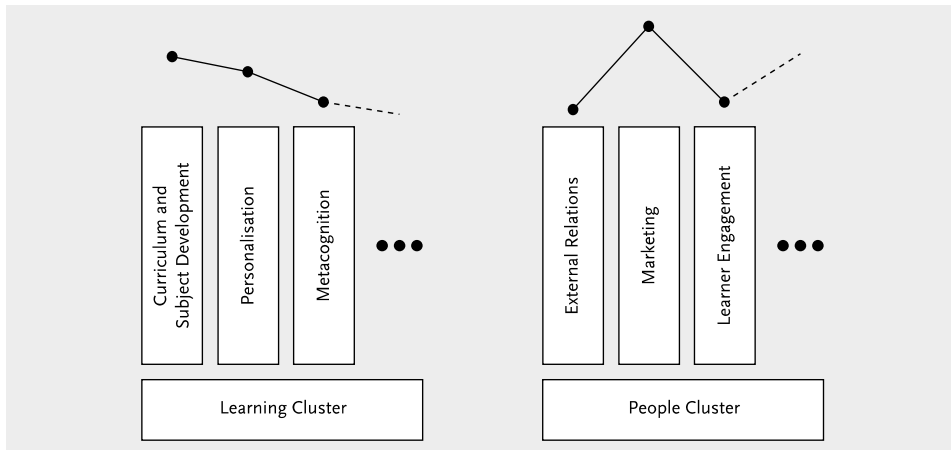


Abb. 1: Ausschnitt aus einem fiktiven Kompetenzprofil entlang der Kompetenzen des Flexi-Path Toolkits (vgl. Abschnitt 2.2)

Quelle: eigene Darstellung

Praxis im Bereich der Weiterbildung, die hinter diesen notwendigerweise zurückbleibt, weil entsprechende Kompetenzrahmen nur in Ansätzen und keineswegs einheitlich existieren.

1.2 Kompetenzrahmen für Weiterbildner und Weiterbildnerinnen – Kernkompetenzen

Ein ausgearbeiteter Kompetenzrahmen, in dem sich entsprechende Profile abbilden lassen, könnte sich an verschiedenen Stellen im Weiterbildungsbereich als nützlich erweisen. Stellvertretend sei die Bildungsbedarfsanalyse für Weiterbildner genannt. Eine solche Bedarfsanalyse würde durch bestehende, durch Selbst- oder Fremdbewertungen gewonnene Kompetenzprofile eines Einzelnen erheblich vereinfacht werden. Es nennt bereits die Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten, denen durch Weiterbildung jeweils entsprochen werden könnte. Steigern ließe sich dieser Nutzen noch, wenn auch – ähnlich wie eine Arbeitsplatzbeschreibung – ein Kompetenzprofil als Konkretisierung innerhalb eines Kompetenzrahmens in Bezug auf eine Stelle in der Organisation vorläge. Der Vergleich des Personenprofils mit dem der Stelle weist deutlich vorhandene Stärken und Defizite sowie Kompensationsmöglichkeiten auf. Das Beispiel ist jedoch in vielerlei Hinsicht idealisierend. Abgesehen davon, dass Bedarfsanalyse und Stellenbesetzung auch vielfältiger Überlegungen bedürfen, die sich nicht ohne weiteres formal abbilden lassen, ist eine zentrale Bedingung, dass in allen Fällen Kompetenzen mit dem gleichen Maßstab abgebildet werden. Hierzu bedürfte es allerdings eines übergreifenden, etablierten Kompetenzrahmens. Zu einem solchen gibt es bereits Entwürfe in Bezug auf verschiedene Teilaufgaben der Weiterbildung (wie die Lehre), allgemeinere Modelle für die Weiterbildung befinden sich allerdings gegenwärtig noch in einer frühen Phase der Entwicklung.

Sollen solche Kompetenzrahmen auf internationaler Ebene etabliert werden, so müssen sie die Heterogenität des Handlungsfeldes Weiterbildung in angemessener Weise reflektieren. Schon für die begriffliche Grundlage dieses Feldes, die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung gibt es allerdings bereits erheblich divergierende Begriffsverständnisse (vgl. Nuissl, Lattke und Pätzold 2010, S. 50ff.). Für einen Kompetenzrahmen gibt es unter diesen Umständen zwei Möglichkeiten: entweder, er bemüht sich um eine möglichst vollständige Abbildung relevanter Kompetenzen über alle Akteure und Kontexte hinweg oder er konzentriert sich auf einen engen Kern von „Kernkompetenzen“, von denen sich begründen lässt, dass sie unabhängig von Detailfragen verschiedener Kontexte immer oder fast immer relevant sind. Beide Wege sind wiederum Idealtypen; hinzu kommt, dass ein Kompetenzrahmen auch je nach anvisiertem Kompetenzniveau inhaltlich unterschiedlich gefüllt werden muss (vgl. hierzu die Ausführungen zum Q-Act-Projekt, Abschnitt 3.1.1). In der Praxis (auch der Forschungspraxis) wird deshalb in der Regel ein Mittelweg beschritten, bei dem zwischen den Kriterien der Vollständigkeit und der Handhabbarkeit abgewogen werden muss. Der Begriff Kernkompetenzen ist dabei allerdings nicht so eindeutig, wie es den Anschein hat. Zum einen wird damit auch eine von dem hier Dargestellten zu unterscheidende Marketingstrategie bezeichnet (vgl. Schreyögg 2008, S. 299), zum anderen dient er mitunter auch als probates Mittel, um den Eindruck zu vermitteln, eine bestimmte Aufzählung von Kompetenzen sei irgendwie „wirklich wichtig“, obwohl eine solche Aussage ohne den jeweils betrachteten Kontext ja gar nicht getroffen werden kann. In Abschnitt drei werden einige zentrale Projekte vorgestellt, die die Entwicklung oder Präzisierung von Kompetenzrahmen zum Gegenstand hatten, um beispielhafte Lösungsmöglichkeiten für die aufgeworfenen Fragen aufzuzeigen.

1.3 Professionalisierung und Kompetenz

Sektorale Kompetenzrahmen und stellenbezogene Kompetenzprofile sind ein wesentlicher Baustein in der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. Über die Beschreibung von stellenbezogenen Kompetenzprofilen mit den für die jeweilige Tätigkeit relevanten Einzelkompetenzen könnten außerdem unterschiedliche Kompetenzniveaus differenziert werden. Versteht man Professionalität handlungstheoretisch als „Synonym einer gekonnten, qualitativ hochwertigen Beruflichkeit“ (Nittel und Seltrecht 2008, S. 128), so liefern die erwähnten Kompetenzrahmen und Kompetenzprofile die Bestandteile eines solchen Handelns. In diesem Zugang ist allerdings die Vorstellung eines auch zukünftig gültigen Maßstabes solcher qualitativ hochwertigen Beruflichkeit enthalten, die nicht selbstverständlich ist. Was in diesem Sinne als gekonnt zu bezeichnen ist, ist nicht einfach gegeben, sondern bedarf der immer wieder neuen Aushandlung. Die Antizipation zukünftig gültiger Maßstäbe gekonnten Handelns ist also mit Unsicherheit behaftet. In einem institutionalisierten Kontext wie dem Feld der Weiterbildung lässt sich diese Unsicherheit durch Legitimation abbauen (vgl. DiMaggio und Powell 2009, S. 63): Normen und Maßstäbe werden mit Bezug auf *eine zuständige Profession oder einen Beruf* begründet und so legitimiert, genauer, auf dort allgemein akzeptierte, grundlegendere Wertvorstellungen, die dann fallweise in Kri-

terien gekonnten Handelns übersetzt werden können. Insofern beeinflusst also die Profession ihrerseits normative Modelle wie Kompetenzrahmen – theoretisch im Sinne der hier dargestellten Argumentation und praktisch durch die tatsächliche Beteiligung Professioneller an Projekten wie den im folgenden Abschnitt geschilderten.

Diese Form der Legitimation leistet mehr, als nur Unsicherheit abzubauen, wo Antworten mangels empirischer Bestimmbarkeit ersatzweise durch das Mandat der Profession abgesichert werden müssen. Vielmehr erweist sie sich auch praktisch als wirksam und nützlich, indem sie solchen Orientierungen zur Geltung verhilft, die innerhalb einer Profession und eines organisationalen Feldes (vgl. ebd., S. 59) allgemein akzeptabel und durchsetzbar erscheinen.

2 Entwicklungen auf EU-Projektebene

2.1 Kompetenzorientierte Professionalisierungsprojekte im Kontext der Europäischen Union

In verschiedenen EU-Projekten stand die Ermittlung von Kernkompetenzen für die Weiterbildung und die Entwicklung von Kompetenzrahmen bereits im Zentrum. Zum Teil wurde dabei bereits das Ziel einer Standardisierung angestrebt.

Die Aufmerksamkeit für das Professionalisierungsthema auf europäischer Ebene wuchs auch auf Ebene der EU-Politik zu Beginn dieses Jahrtausends. Zu diesem Zeitpunkt stieg auch die Zahl der EU-geförderten Projekte. Eine vollständige Darstellung aller durchgeführten Projekte ist kaum möglich. Im Nachfolgenden sollen daher nur einige ausgewählte EU-Projekte vorgestellt werden, die aufeinander aufbauen und die Bestrebungen hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzrahmen für den Weiterbildungsbereich recht anschaulich beschreiben können und in denen erhebliche Schritte auf EU-Ebene geleistet werden konnten. In allen Projekten war das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, das bisher in diesem Handlungsbereich eine zentrale Rolle übernommen hat, als Koordinator oder Projektpartner beteiligt. (vgl. Abb. 2).

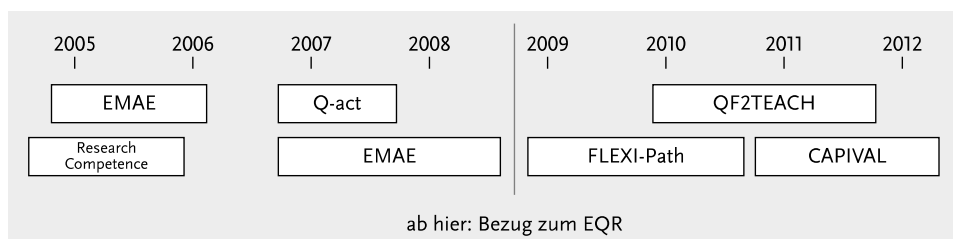


Abb. 2: Zeitlicher Überblick über internationale Projekte zur kompetenzorientierten Professionalisierung

Quelle: Eigene Darstellung

2.1.1 Q-Act

Im Jahr 2008 wurden erstmals kompetenzorientierte Ergebnisse der Forschungsinitiative „Q-Act – Qualifying the Actors in Adult and Continuing Education“ veröffentlicht (Nuissl/Lattke 2008). Aufbauend auf den Ergebnissen einer europäischen Forschungsgruppe zum Thema Tätigkeitsfelder, Kompetenzprofile und Professionalisierungswege des Personals in der Weiterbildung in Europa (European research group on competences of adult educators) war es Ziel des Q-Act-Projekts, diese Ergebnisse zu verbreiten und mit einem breiten europäischen Fachpublikum zu diskutieren. Gemeinsam erstellten Partner aus Österreich, der Schweiz, Schweden, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Italien, Niederlanden, Polen, Portugal und Großbritannien einen ersten umfassenden Überblick über das Professionalisierungsthema und Aktivitäten in diesem Feld auf europäischer Ebene. Es wurden Aspekte hinsichtlich Tätigkeitsfeldern, Qualifizierungswegen, Beschäftigungssituation und Möglichkeiten der Professionalitätsentwicklung kompetenzorientiert diskutiert, gebündelt sowie Forschungsbedarfe hierzu identifiziert. Zwar konnte eine recht große Menge an Informationen hervorgebracht werden, allerdings wurde ebenso deutlich, dass eine Vergleichbarkeit in ganz Europa nicht möglich ist. Vielmehr wurde der hohe Grad der Heterogenität hinsichtlich der Berufsbilder und Qualifizierungswege deutlich sowie ein Bedarf an politischen Maßnahmen zur Erhöhung der Vergleichbarkeit und der Entwicklung von (Kompetenz-)Standards als gemeinsames europäisches Referenz-Modell erstmals hervorgehoben (Bernhardsson/Lattke 2011).

2.1.2 VINEPAC

Ein weiteres Projekt, das auf den Ergebnissen von Q-Act und der European Research Group on competences of adult educators aufbaut, ist das Projekt VINEPAC – Validation of informal and non-formal psycho-pedagogical competences of adult educators. Im Rahmen dieses Projektes wurde ein Instrument zur Validierung von Kompetenzen von Erwachsenenbildungstätigen entwickelt. Das Instrument zielt auf die Anerkennung von informell und non-formal erworbenen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen. Das Projekt konzentrierte sich dabei auf einen Kompetenzrahmen für Trainer, da dies eine in der Erwachsenenbildung häufige und recht klar abgrenzbare Berufsrolle darstellt. VINEPAC lief von 2006 bis 2008 mit der Unterstützung des Programms Leonardo da Vinci und wurde vom Rumänischen Institut für Erwachsenenbildung (IREA) koordiniert. Die Projektpartner kamen aus Deutschland, Frankreich, Malta und Spanien. Das Validierungsinstrument („Validpack“) bietet Erwachsenenbildnern die Möglichkeit, auf der Grundlage des erarbeiteten Kompetenzrahmens für Trainer ihr individuelles Kompetenzprofil für den europäischen Arbeitsmarkt zu dokumentieren und so den Nachweis zu führen, dass sie über einen Mindeststandard an den für Trainer erforderlichen Erwachsenenbildungskompetenzen verfügen. Validpack sieht die Anwendung unterschiedlicher Werkzeuge und Methoden vor, wobei in einem gestuften Verfahren Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung schließlich zusammengeführt werden. Der Kompetenzrahmen, auf den alle einzelnen Werkzeuge Bezug nehmen, ist mit Indikatoren versehen, um den Nutzern zu einer möglichst validen und objektiven Einschätzung der vorhandenen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen

zu verhelfen. Der Validierungsprozess wird durch ein Handbuch unterstützt, das die Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner durch die verschiedenen Validierungsschritte leitet und Nutzungshinweise gibt (Strauch 2008).

2.1.3 FlexiPath

Das von 2008 bis 2010 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung koordinierte und in Kooperation mit sechs europäischen Partnern durchgeführte Projekt „Flexi-Path – Flexible Professionalisation Pathways for Adult Educators between the 6th and the 7th level of EQF“ baut auf den oben genannten Projekten auf, greift Ergebnisse auf und entwickelt sie für eine andere Gruppe von Erwachsenenbildungspersonal weiter. Ziel war es, zur Professionalisierung des Weiterbildungspersonals über die Beschreibung und Validierung von Kompetenzen für eine spezifische Erwachsenenbildungszielgruppe beizutragen und über die Entwicklung eines Validierungsinstruments flexible Professionalisierungswege zu eröffnen. Hierzu wurde ein Kompetenzrahmen für Weiterbildner und Weiterbildnerinnen entwickelt, deren Tätigkeit zu einem erheblichen Teil makrodidaktische bzw. Managementtätigkeiten umfasst. Im Projekt Flexi-Path wurde dabei erstmalig Bezug auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR, engl. EQF) genommen, der eine Einordnung von Qualifikationen auf einer von acht möglichen Stufen vorsieht. Der Kompetenzrahmen, der im Projekt Flexi-Path entwickelt wurde, ist den Stufen 6 und 7 des EQR zugeordnet und entspricht damit einem Niveau, das in etwa einem Bachelor- (Stufe 6) bzw. Masterabschluss (Stufe 7) entspricht. Für die Erstellung des angestrebten Kompetenzrahmens wurde in allen Partnerländern analysiert, welche Kenntnisse (knowledge), Fertigkeiten (skills) und Fähigkeiten (competencies) diesen Stufen entsprechen. Auf der Basis von nationalen Berichten aller Projektpartner hinsichtlich national bestehender Kompetenzrahmen und Validierungsansätze im Weiterbildungsbereich wurde ein einheitlicher Kompetenzrahmen für hochqualifizierte Weiterbildner und Weiterbildnerinnen (senior adult educators) erstellt. (Lattke/Strauch 2011)

2.1.4 QF2Teach

Parallel zu diesem Entwicklungsprojekt wurde ein weiteres EU-Forschungsprojekt durchgeführt, dessen Ziel die Identifikation von Kernkompetenzen von Weiterbildnern war: das Projekt QF2TEACH – Qualified to Teach (2009 bis 2011). Die Kooperationspartner kamen aus Italien, den Niederlanden, Polen, Rumänien, Schweden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich. Das Projekt wurde durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung koordiniert. Ergebnis des Projekts war ein forschungs-/evidenzbasierter europäischer Kompetenzrahmen für Erwachsenenbildner mit überwiegend mikrodidaktischer, lehrender Tätigkeit. Dabei wurde ein sehr breites Verständnis von „Lehre“ zugrunde gelegt, das nicht nur klassischen Unterricht umfasst, sondern ebenso Formen des Coachings, der Unterstützung selbstgesteuerten Lernens u.Ä. Das Berufsprofil, auf das sich der im Projekt entwickelte Kompetenzrahmen bezieht, wurde als „adult learning facilitator“ bezeichnet, um dieses breit gefasste Verständnis von „Lehre“ zu verdeutlichen.

Da es für diese Gruppe bislang noch keinen internationalen Kompetenzrahmen gab, der empirisch abgeleitet war, und sich die bestehenden nationalen Modelle nur schwer auf andere nationale oder internationale Erwachsenenbildungskontexte übertragen ließen, zielte das Projekt QF2TEACH im Einklang mit der EU-Politik darauf ab, mit solch einem länderübergreifenden, forschungsbasierten Kompetenzrahmen die Transparenz des Erwachsenenbildungssektors auf internationaler Ebene zu erhöhen. Durch die Einführung eines standardisierten Kompetenzrahmens sollen so Professionalisierungsansätze vergleichbar gemacht werden. Im Projekt wurde die „Lehre“ (bzw. „facilitation of adult learning“) als klassisches Tätigkeitsfeld in der Erwachsenenbildung herausgegriffen, da in diesem Bereich die meisten Beschäftigungsverhältnisse zu verzeichnen sind. Zudem sind in den letzten Jahren die Arbeitsanforderungen an diese Beschäftigungsgruppe immer komplexer geworden. „Lehrende“ bzw. „Adult Learning Facilitators“ müssen ein zunehmend breit gefächertes Spektrum an Kompetenzen nachweisen (z. B. Beratungskompetenz, interkulturelle Kompetenz, etc.) (vgl. Bernhardsson/Lattke 2011). Das Projekt zielte darauf ab, diesen neuen Herausforderungen Rechnung zu tragen und Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Es wurde daher nicht nur versucht, die Kernkompetenzen für die Lehrenden heute zu identifizieren, sondern auch eine Prognose darüber zu machen, welche Kernkompetenzen in Zukunft gefordert sein werden. Dafür nutzte das Projekt die Delphi-Methode. Es wurden zwei Befragungswellen mit Experten der teilnehmenden Länder durchgeführt. Aufbauend auf ersten Ergebnissen aus diesen Erhebungen hinsichtlich der erforderlichen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen wurden anschließend nationale Kompetenzrahmen für jedes der beteiligten Länder entworfen und diese wiederum zu einem weiteren, transnationalen Kompetenzrahmen zusammengefügt. Auch diese Kompetenzrahmen wurden mit dem EQR verknüpft, in diesem Fall auf den Niveaustufen 5 und 6. Die Projektergebnisse können als Grundlage für weitere Entwicklungen, z. B. die Erstellung individueller oder stellenbezogener Kompetenzprofile von Erwachsenenbildnern auf nationaler sowie auf EU-Ebene dienen.

2.1.5 CAPIVAL

Ein weiteres, noch bis Ende 2012 laufendes Projekt in diesem Entwicklungszyklus stellt das Projekt CAPIVAL (Capitalizing on Validpack) dar. CAPIVAL baut in erster Linie auf den Ergebnissen von VINEPAC auf. Das Projekt hat zum Ziel, die Verbreitung des Instruments „Validpack“ (s. o.) zu fördern. Dafür wurden über 20 nationale Kontaktstellen in mehr als 20 europäischen Ländern eingerichtet, in denen das Instrument implementiert und verbreitet wird. In einem ersten Projektschritt wurde das Instrument zunächst in verschiedenen nationalen Kontexten hinsichtlich seines Umsetzungspotenzials und Nutzens getestet. Zurzeit (Sommer 2012) wird es an gegebenenfalls unterschiedliche nationale Gegebenheiten angepasst. Eine Schulung zum Einsatz des Kompetenzerfassungsinstruments sowie unterstützendes Material für den Prozess der Kompetenzerfassung wird entwickelt und getestet. Auch die Ergebnisse von QF2TEACH finden dabei Berücksichtigung, da die Adaption des Validierungsinstruments auch die Überarbeitung des im Kontext von VINEPAC entwickelten Kompetenzrahmens beinhaltet. Hierzu stellt der aus QF2TEACH hervorgegangene

(Kern)Kompetenzrahmen für „Adult Learning Facilitators“ eine gute, empirisch begründete Grundlage dar.

2.2 Ansätze und Instrumente zur Förderung der Professionalisierung

Alle oben genannten Projekte haben das gemeinsame Ziel, die Qualität in der Weiterbildung über die Erhöhung der Professionalität des Weiterbildungspersonals zu verbessern. Dabei wird jeweils kompetenzorientiert vorgegangen. Die jeweiligen Projektgegenstände variieren mehr oder weniger stark hinsichtlich Forschungsorientierung bzw. Entwicklungs- und Implementierungshintergrund. Im Laufe des beschriebenen Projektzyklus wurden zum einen die bezüglich unterschiedlicher Berufsrollen in der Erwachsenenbildung benötigten Kompetenzen ermittelt und in Form von Kompetenzrahmen systematisch beschrieben, zum anderen wurden konkrete Instrumente zur Förderung der Professionalisierung entwickelt bzw. implementiert.

Das Validierungsinstrument „Validpack“ (s. o.) sieht ein dreistufiges Verfahren mit einer Kombination von Selbst- und Fremdevaluation vor. Einige der wichtigsten erwachsenenpädagogischen Kompetenzen von in der Erwachsenenbildung Tätigen lassen sich nicht direkt beobachten, jedoch kann man sie durch Selbstevaluation bewusst machen und dokumentieren. Umgekehrt gibt es einige Kompetenzen, die man bei sich selbst nicht leicht einschätzen kann, die aber ein externer Beobachter feststellen kann. Ein vollständiger Validierungsprozess entsprechend dem Vorgehen in VINE-PAC geschieht deshalb in den folgenden drei Schritten:

1. **Selbstevaluierung:** In diesem Prozessschritt wird der Erwachsenenbildner dazu angehalten, seine vorhandenen Kompetenzen zu reflektieren. Die Reflexion wird angeleitet und beinhaltet auch eine Reflexion der eigenen Biografie. Zudem werden relevante Dokumente ausgewertet, die Hinweis auf eine Kompetenzentwicklung oder das Vorhandensein spezifischer erwachsenenpädagogischer Kompetenzen geben.
2. **Externe Evaluierung:** In diesem Schritt beobachtet und bewertet ein externer Evaluator den Erwachsenenbildner, der sich validieren lassen möchte. Die externe Evaluation besteht aus einer Unterrichtseinheit, in der der Trainer seine bzw. ihre Kompetenzen in der Erwachsenenbildung einem Beobachter demonstriert. Der Evaluator bewertet die Kompetenzen mit Hilfe eines Gesprächsleitfadens und einer Beobachtungs-Checkliste.
3. **Konsolidierung der Ergebnisse:** Hier werden alle Ergebnisse aus der Selbstevaluierung und der externen Evaluierung zu einem Gesamtergebnis zusammengeführt. Dieser Schritt soll von einer dafür autorisierten Institution durchgeführt werden, die bei Nachweis eines definierten Minimums an erwachsenenpädagogischen Kompetenzen einen Validierungsnachweis ausstellt, der das Erreichen dieses Mindeststandards für externe Einrichtungen bestätigt und nachweist (Strauch 2008).

Im Projekt Flexi-Path wurde dieses „Validpack“-Instrument weiterentwickelt für die spezifische Zielgruppe hochqualifizierter Erwachsenenbildner mit Führungs- und

Managementaufgaben. Es wurde ein Toolkit entwickelt, mit dem alle für dieses Berufsprofil relevanten, auch informell erworbenen Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern in Europa erfasst werden können. Das Toolkit zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass es den in diesem Bereich Tätigen hilft, ihre Kompetenzen eigenständig zu erfassen und durch entsprechende Dokumentation nach außen hin sichtbar zu machen.

2.3 Kompetenzrahmen aus EU-Projekten

Die Entwicklung von Kompetenzrahmen für unterschiedliche Berufsprofile in der Erwachsenenbildung kann einen wesentlichen Schritt in Richtung Standardisierung darstellen. Insofern bieten die vorgestellten Modelle, die im Rahmen von EU-Projekten erarbeitet wurden, Ansätze, die auch für den deutschsprachigen Raum richtungsweisend sein können. Eine Basis für die beschriebenen Kompetenzrahmen ist u. a. der Ansatz der Europäischen Kommission, der sich auf die Kompetenzen für den pädagogischen Tätigkeitsbereich bezieht. Ein erstes Kompetenzrahmenwerk (für das Berufsprofil „Trainer“) auf dieser Grundlage wurde im Projekt VINEPAC erstellt. Es gliedert sich in fünf Bereiche (plus eine offene Kategorie), die jeweils durch Kompetenzbeschreibungen und Indikatoren ergänzt wurden (Übersicht in Tab. 3).

Tab. 1: Kompetenzliste

- **Knowledge**
 - Initial knowledge of psycho-social profile of the adult
 - knowledge of the group characteristics
 - knowledge base in own content area
- **Training/Management**
 - Needs analysis
 - Preparation of training
 - Training programme delivery
 - Use of technology and resources (time, material, space, people)
- **Assessment and Evaluation of learning**
 - Develop work with learners to identify their needs, strengths and goals, and advise or refer them to appropriate programmes and levels of instruction
 - Use assessment results on a regular basis to plan lessons, develop curricula, monitor progress towards objectives and goals and verify learning
 - Monitor learning beyond simple recall of information using a variety of assessment strategies
 - Structure and facilitate ways for learners and peers to evaluate and give feedback on their learning and performance, through reflection and self-assessment
 - Guide learners in the development and ongoing review of their educational plans
 - Use qualitative methods to evaluate the learner's progress
- **Motivation and Counselling**
 - Share information with learners and colleagues about additional learning resources, educational opportunities and options for accessing support services
 - Make referrals to appropriate resources when guidance and counselling needs are beyond own expertise
 - Guide learners in the development and ongoing review of their educational plans
- **Personal and Professional Development**
 - Analyse the needs and opportunities for professional development
 - Demonstrate interest for self development
- **Open category** (Any additional competences considered relevant by the trainer/the evaluator)

Quelle: Sava et al. 2008

Im späteren Projekt Flexi-Path bestand die Herausforderung darin, dieses Modell für die hochqualifizierten Erwachsenenbildner zu adaptieren und eine Zuordnung zu den EQR-Niveaus 6/7 herzustellen. Hier zeigte sich, wie in anderen Projekten auch, die Schwierigkeit der Entwicklung einheitlicher, für alle Länder passender Modelle. Die Diversifikation der Tätigkeitsfelder sowie nationale Unterschiede stellten bei der Entwicklung eine große Herausforderung dar. Im Projekt gab es mehrere Versuche zur Etablierung eines Modells, die selbst als ein Prozess des Lernens und Verfeinerns gestaltet werden mussten. Inspiriert durch die „key competence study“ zu Schlüsselkompetenzen von Erwachsenenbildnern in Europa aus dem Jahr 2010 (Research voor Beleid 2010, vgl. auch Buiskool/Broek in diesem Band) unterschied ein erster Ansatz für einen Kompetenzrahmen zwischen

- allgemeinen Kompetenzen, die alle in der Erwachsenenbildung Tätigen, unabhängig von ihrem konkreten Berufs- und Tätigkeitsprofil aufweisen sollen (knowledge in adult education, interpersonal competences, diversity and multicultural environment, continuous professional development, empowering adult learners and ICT skills) und
- spezifischen Kompetenzen, die sich auf das Berufsprofil von überwiegend auf der Managementebene tätigen Erwachsenenbildnern beziehen. Diese wurden gegliedert in die Bereiche „management“, „design“, „delivery“, „evaluation“, „counseling“, „policy-making“ und „research“ (vgl. Abb. 3).

Compe- tences	General competences in AE	Management in AE			Design of AE		Delivery of AE	Evaluation in AE		Counsel- ling in AE	Policy in AE	Research in AE	
		Strategic organisation management	Management of personnel	Management of financial resources	Determination of adult training and development requirements of an organisation	Design courses/programmes for adult education and training		Evaluation of training programmes and courses	Evaluation of prior experience/prior learning/professional competences				
Professionals in AE													
Trainer of trainers (Teacher trainer)	✓						✓						
Programme/curriculum developer	✓				✓	✓							
Evaluator of learning process/training programme	✓							✓					
Evaluator of professional competences	✓								✓	✓			
Career advisor/counsellor	✓									✓	✓		
Manager of AE institution/organisation	✓	✓	✓	✓							✓		

Compe- tences	General competences in AE	Management in AE			Design of AE		Delivery of AE	Evaluation in AE		Counseling in AE	Policy in AE	Research in AE
		Strategic organisation management	Management of personnel	Management of financial resources	Determination of adult training and development requirements of an organisation	Design courses/programmes for adult education and training		Evaluation of training programmes and courses	Evaluation of prior experience/prior learning/professional competences			
Professionals in AE												
Responsible for Human Resources	✓		✓		✓	✓		✓	✓			
Project manager	✓		✓	✓							✓	✓
Researcher	✓										✓	✓
...	✓											

Abb. 3: Matrix des Kompetenzprofils für hochqualifizierte Erwachsenenbildner/innen, entsprechend EQR-Level 7

Quelle: Lupou 2011

Die Stärke des Flexi-Path-Kompetenzrahmens liegt vor allem darin, dass er die Vielfalt der Erwachsenenbildungsrealität reflektiert darstellen kann und die Möglichkeit bietet, verschiedene Aufgaben, Aktivitäten und Rollen darin zu vereinen. Der Nachteil kann darin gesehen werden, dass diese Gesamtdarstellung von sehr hoher Komplexität ist, was sich für ein Self-Assessment als Hindernis erweisen könnte.

Es folgten mehrere andere Versionen auf dem Weg zu einer innovativen Lösung. In der letzten Version des Kompetenzrahmens, die auch im Flexi-Path-Toolkit (s. o.) Verwendung findet, wurden die Kompetenzen in drei Cluster aufgeteilt. Jeder Cluster wurde wiederum in elf Bereiche untergliedert (vgl. Abb. 4):

- Cluster Lernen: Wenngleich der Kern der Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen in der Unterstützung von Lernaktivitäten liegt, ist Lehre nicht zwangsläufig ein zentraler Tätigkeitsbereich von Erwachsenenbildnern mit überwiegend makrodidaktischen und managementbezogenen Aufgaben. Dennoch muss auch diese Gruppe von Erwachsenenbildnern über Kompetenzen in Bereichen wie Kursplanung und Bedarfsanalyse, Bereitstellung von Lernmaterialien, etc. verfügen.
- Cluster Menschen: Hier sind alle Aspekte der Unterstützung, Management und Einbindung von Menschen auf der ganzen Bandbreite der Organisation selbst und in größeren Zusammenhängen sowie im gesellschaftlichen Kontext gefasst. Die Kompetenzen in diesem Cluster betreffen sowohl die Erwachsenenbildner selbst als auch die Interaktion mit allen, mit denen sie arbeiten.
- Cluster Praxis: Dieser Cluster bezieht sich in erster Linie auf das Management von Organisationen der Erwachsenenbildung. Er umfasst organisatorische und finanzielle Aspekte und die Leitung von Organisationen.

Diese Kompetenzcluster sind nicht als starre Abgrenzung zu verstehen, sondern als heuristische Ordnungsschemata. Über die allgemeine Cluster-Beschreibung hinaus wurden für jeden Unterbereich der Cluster ausführliche Beschreibungen der damit verbundenen Kompetenzanforderungen erstellt, differenziert in jeweils zwei, den EQR-Stufen 6 und 7 entsprechenden Niveaus (Lupou 2011).

Ein empirisch fundierter Kompetenzrahmen ist aus dem Projekt QF2TEACH hervorgegangen. In einer Delphi-Studie wurde der Frage nachgegangen, welche Kernkompetenzen „Adult Learning Facilitators“ (s. o.) in Europa heute und in Zukunft benötigen. An der Befragung nahmen insgesamt 202 Experten in den beteiligten sieben Ländern teil. Den Experten wurde eine Liste der Kompetenzen vorgestellt und sie wurden gebeten, diese auf einer Skala von 1 (irrelevant) bis 6 (unverzichtbar) sowohl für die gegenwärtige Situation als auch für die Zukunft (das Jahr 2015) zu bewerten. Die Experten hatten die Möglichkeit, Freitext-Kommentare zur vorgeschlagenen Kompetenzliste hinzuzufügen sowie Vorschläge für neue Kompetenzen zu machen. Die Experten wurden in zwei Wellen befragt. Kompetenzen, die in der ersten Welle als wenig bedeutsam eingeschätzt wurden, wurden in der zweiten Welle aus dem Fragebogen gestrichen. Diejenigen Kompetenzen, die in der zweiten Welle hohe Zustimmungsraten erhielten, wurden in einem abschließenden Kernkompetenzkatalog abgebildet. Jene Kompetenzen, die in der zweiten Welle aufgrund von Ergebnissen der ersten

Learning Cluster	People Cluster	Practice Cluster
Curriculum and Subject Development	External Relations	Organisational strategy
Personalisation	Marketing	Financial Management
Metacognition	Learner Engagement	Accountability
Teaching and Learning Methods	Communication	Programme Development
Fields of Knowledge	Information, Advice and Guidance	Premises and Facilities
Learning Resources	Context and Community	Sustainability
Quality Improvement	Community Development	Leadership
Accreditation and Validation	Diversity and Equality	Team Management
Specialist Subject Knowledge	Employer Engagement	Staff Development and Appraisal
Learner Progression	Rights, Responsibilities and Restrictions	Professional Development
Evaluating Learning	Intergenerational Learning	Learner Responsiveness

Abb. 4: Kompetenzrahmen – Auszug aus dem Flexi-Path Toolkit

Quelle: Godding u. a. 2010, S. 18

Welle (offener Ergänzungsbereich) hinzugefügt wurden, bedurften einer besonders hohen Zustimmungsrates in der zweiten Welle, um in den finalen Kompetenzkatalog mit aufgenommen zu werden. Der finale Katalog der Kernkompetenzen von „adult learning facilitators“ (vgl. Übersicht bei Bernhardsson/Latke in diesem Band, Tab. 3) ist in neun Kernkompetenzen gegliedert. Diese Gliederung geht auf eine statistische Faktorenanalyse zurück. Sie wurde durchgeführt, um zu ermitteln, welche im Fragebogen abgefragten Elemente (Einzelkompetenzen) dem Antwortverhalten der Experten zufolge zusammengehören.

Aufbauend auf diesem Katalog von Kernkompetenzen wurde im Rahmen des Projekts QF2TEACH auch ein Vorschlag für einen sektoralen Kompetenzrahmen unter Anknüpfung an das Modell des EQR entworfen. Darin sind drei Kompetenzbereiche definiert, die als zentral für die Unterstützung von Lernprozessen von Erwachsenen gelten können. Für jeden dieser Kompetenzbereiche sind die konkreten Anforderungen auf zwei Niveaustufen (entsprechend den Levels 5 und 6 des EQR) beschrieben. Der Rahmen zielt darauf ab, die komplexe Arbeit der Adult Learning Facilitators und die damit verbundenen Kompetenzanforderungen transparenter zu machen. Der Kompetenzrahmen kann zum einen als Unterstützung der Planung von Professionalitätsentwicklungsmaßnahmen genutzt werden, um Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung gezielt zu planen. Weiterhin kann er auch als Grundlage für die Dokumentation und Validierung der beruflichen Kompetenzen, die im Kontext der Arbeit oder in informellen Kontexten erworben wurden, genutzt werden. Schließlich stellt das Konzept eine mögliche Grundlage für die Gestaltung von Trainingsprogrammen für Erwachsenenbildner dar.

3 Fazit und Ausblick

Kompetenzrahmen und -profile sind Instrumente zur Steuerung von Aktivitäten im Bereich der Weiterbildung. Von der Auswahl der handelnden Personen über deren Qualifizierung bis zur Zuweisung von Aufgaben und Befugnissen können sie lenkend eingesetzt werden. Daneben haben sie, wie gezeigt, Einfluss auf die Entwicklung von Weiterbildung als Profession. Folgt man der oben (in Abschnitt 1.3) angedeuteten, neo-institutionalistischen Argumentation, so darf man erwarten, dass derartige Steuerungsinstrumente dann Verbreitung finden, wenn sie der *Effektivität* und/oder der *Legitimierung* bei der Bewältigung von Aufgaben nützen (vgl. auch Schemmann 2006, S. 174). Die grundsätzliche *Effektivität* von Kompetenzrahmen und -profilen liegt darin, dass sie eine sachgerechte Zuordnung zwischen Aufgaben und Fähigkeiten leisten. So ist es beispielsweise möglich, einen für das Aufgabenfeld „Programmplanung“ adäquaten Kompetenzrahmen zu bestimmen, auf ein Kompetenzprofil hin weiter zu differenzieren und nach Personen zu suchen, die diesem entsprechen. Allerdings ist diese grundsätzliche Möglichkeit auch von erheblichen praktischen Einschränkungen betroffen: So kann Uneinigkeit über die passende Zuschneidung des Aufgabenfelds bestehen („Gehört die Disposition über räumliche Möglichkeiten zur Programmplanung?“). Und auch bei einem gegebenen Aufgabenfeld ist die Auswahl der erforderlichen Kompetenzen nicht trivial, schon weil Aufgaben in der Regel nicht nur auf eine einzige Weise gelöst werden können. Hinzu kommt schließlich eine erhebliche Heterogenität bezüglich des Aufgabenverständnisses von Weiterbildung „an sich“, das bereits zwischen unterschiedlichen Akteuren innerhalb eines nationalen Bildungssystems und noch viel mehr zwischen verschiedenen internationalen Praktikern oder Forschern besteht. Der Ausgleich zwischen dieser Art heterogener Standpunkte war eine zentrale und notwendige Aufgabe auch innerhalb der genannten Projekte. Ein

Konsens kann dabei nie alle Positionen vollgültig abbilden; sie lassen sich jedoch auf verschiedenen Wegen zusammenführen oder aggregieren:

- Unterschiedliche Detailvorstellungen können in allgemeineren, übergreifenden Kompetenzbeschreibungen integriert werden (vgl. zum Beispiel CAPIVAL, Abschnitt 2.1.5).
- Unterschiedliche Vorstellungen können summarisch nebeneinander stehen und die Formulierung je spezifischer Kompetenzrahmen kann eine weitere, situationsspezifische Detailauswahl möglich machen (vgl. zum Beispiel Flexi-Path, Abschnitt 2.1.3).
- Unterschiedliche Vorstellungen können auf verschiedenen kategorialen Ebenen abgebildet werden (etwa auf den Levels des EQR, vgl. ebenfalls Abschnitt 2.1.3).
- Ein Konsens über unterschiedliche Vorstellungen kann durch die Beteiligung *relevanter Akteure* abgesichert werden (dieser Ansatz spielt in allen entsprechenden Projekten eine Rolle, zentral ist er etwa in QF2Teach, vgl. Abschnitt 2.1.4).

Jede dieser Positionen kann beanspruchen, die Effektivität bzw. Nützlichkeit von Kompetenzrahmen zu steigern. Ihre Anwendungsmöglichkeiten werden konkretisiert, gleichzeitig werden die Modelle durchschaubarer und anpassungsfähiger. Der letzte Punkt verweist jedoch auch besonders deutlich auf eine Steigerung der Legitimität. Der Konsens wird durch die Expertise und „Einschlägigkeit“ der Beteiligten legitimiert. In Verbindung mit einer politisch gewollten Entwicklung verbergen sich darin zweifellos auch Risiken, wie sie mit dem Begriff der „Expertokratie“ (Krauch 1964) beschrieben worden sind. Allerdings spielt hier die professionelle Perspektive eine größere Rolle, insofern die Experten selbst sich durch Zugehörigkeit in und Anerkennung durch eine Profession legitimieren und nicht beispielsweise durch eine Regierungsorganisation ausgewählt werden. Insofern ist zu erwarten, dass ein solcherart bestimmter Konsens eine Wirkung im Feld entfaltet, die tendenziell im Einklang mit den dortigen Handlungs- und Entscheidungsbedingungen steht – und dort seine Grenzen findet, wo er durch Akteure des Feldes nicht adaptierbar ist.

Insofern stellt sich die Prognose für die Rolle von Kompetenzrahmen in der Weiterbildung vor dem Hintergrund der hier dargestellten theoretischen Überlegungen und empirischen Erwartungen gemischt dar. Einerseits gibt es einen erheblichen Erwartungsdruck in Richtung möglichst übergreifender, international akzeptierter Kompetenzrahmen in der Weiterbildung, möglichst im Einklang mit Europäischen Vorgaben wie dem EQR. Hierfür spricht die Bereitschaft, entsprechende Projekte in nicht unerheblichem Umfang zu fördern, aber auch das Interesse betroffener nationaler Einrichtungen – wie etwa Weiterbildungsinstitutionen und -verbände. Auch aus den veränderten Bedingungen des Arbeitsfeldes Weiterbildung selbst ergibt sich ein entsprechender Bedarf, insbesondere mit Blick auf horizontale und vertikale berufliche Mobilität, die Notwendigkeit der Internationalisierung von Angeboten usw. Und schließlich gibt es legitime berufspolitische Interessen an einer Zugangsregelung zum Bereich der Weiterbildung, die auf die Wahrung professioneller Standards bedacht ist, gleichzeitig aber reflektieren muss, dass entsprechende Standards bisher in aller Regel keine allgemeine Anerkennung genießen.

Auf der anderen Seite sind der Entwicklung und noch mehr der Etablierung von Kompetenzprofilen erhebliche Hindernisse in den Weg gestellt. Fragen, die in diesem Zusammenhang nur angerissen werden können, sind etwa die nach Strategien der Anerkennung solcher Profile auf der Ebene der Anbieter oder das keineswegs befriedigend gelöste Problem der allgemein als gültig erachteten Validierung entsprechender Kompetenzen (vgl. auch Abschnitt 2.1.2).

Ob also in absehbarer Zukunft mit einem einheitlichen europäischen Modell für Kompetenzrahmen in der Weiterbildung zu rechnen ist, lässt sich kaum voraussagen. Der Weg dorthin hat dennoch bereits wichtige Teilergebnisse hervorgebracht. So sind die Anforderungen an ein solches Modell ebenso präzisiert worden, wie beispielhafte Vorschläge vorliegen. Weiterhin wurde gezeigt, dass sich die Stufung des EQR prinzipiell auf Kompetenzrahmen für den Bereich der Weiterbildung anwenden lässt. Ferner bietet die kontinuierliche Beschäftigung mit dem Thema (in Projekten, Tagungen und Publikationen) einen Rahmen, innerhalb dessen verschiedene Akteure auch informell Vorstellungen von Kompetenz in der Weiterbildung diskutieren und aufeinander abstimmen können. Diese Abstimmungen haben Rückwirkungen sowohl auf nationaler wie auf internationaler Ebene. So erscheint es unzweifelhaft lohnend, die Möglichkeiten derartiger Kompetenzrahmen weiter auszuarbeiten und zu konkretisieren, sichert sie doch die Anschlussfähigkeit an internationale Debatten (aber auch Handlungsfelder und nicht zuletzt Arbeits- und Dienstleistungsmärkte). Überdies erschließt sie wechselseitig nationale wie internationale Expertise in Bezug auf die inhaltliche Bestimmung des für Weiterbildung zentralen Moments der pädagogischen Professionalität.

Literaturverzeichnis

- Bernhardsson, N./Lattke, S. (2011):** Initial Stages towards Adult Educational Professional Development in a European Perspective – Some Project Examples. In: Strauch, A./Radtke, M./Lupou, R. (Hg.): Flexible Pathways Towards Professionalisation. Senior Adult Educators in Europe. Bielefeld, S. 21–35.
- Böttcher, W./Merchel, J. (2010):** Einführung in das Bildungs- und Sozialmanagement. Oppladen u. a.: Barbara Budrich.
- DiMaggio, P. J./Powell, W. J. (2009):** Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: S. Koch & M. Schemmann (Hg.), Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft, grundlegende Texte und empirische Studien (S. 57–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung. (o. J.):** Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen: Ein europäischer Referenzrahmen. Luxemburg: Generaldirektion Bildung.

- Gnahn, D. (2010):** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Godding, B. u. a. (2010):** Flexi-Path Toolkit. Erstellung eines Portfolios zum Nachweis hoher professioneller Kompetenzen von Weiterbildner/innen. Timisoara.
- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea (2009):** Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld.
- Krauch, H. (1964):** Kritik an der Expertokratie. Heidelberg: Studiengruppe f. Systemforschung.
- Lattke, S./Strauch, A. (2011):** Sektoraler Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung. III/2009, S. 36–39.
- Lupou, R. (2011):** The common competence profile. In: Strauch, A./Radtke, M./Lupou, R. (Hg.): Flexible Pathways Towards Professionalisation. Senior Adult Educators in Europe. Bielefeld. S. 53–67.
- Nittel, D./Seltrecht, A. (2008):** Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. BIOS, (1), S. 124–145.
- Nuissl, E./Lattke, S. (eds) (2008):** Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nuissl, E., Lattke, S./Pätzold, H. (2010):** Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- 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. Zoetermeer, NL: Research voor Beleid.
- Sava, S. et al. (2008):** Handbook for the use of Validpack for the validation of psycho-pedagogical adult-educators' competences. Timisoara.
- Schemmann, M. (2006):** Strukturangleichung als Folge des Strukturwandels in der Weiterbildung? Ein neo-institutionalistischer Blick auf Weiterbildungseinrichtungen. In: G. Wiesner, C. Zeuner/H. J. Forneck (Hrsg.), Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenpädagogik (S. 172–181). Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren.
- Schreyögg, G. (2008):** Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung (5., vollst. überarb. und erw. Aufl., Nachdr.). Wiesbaden: Gabler.
- Strauch, A., Jütten, S./Mania, E. (2009):** Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Strauch, A. (2008):** Validation of adult educators' competencies: the VINEPAC project, in: Lifelong Learning in Europe (Lline), 13. volume, number 3, S. 181–187.
- Strauch, A./Radtke, M./Lupou, R. (Hg.) (2011):** Flexible Pathways Towards Professionalisation. Senior Adult Educators in Europe. Bielefeld.

Schlüsselkompetenzen¹ für das Weiterbildungspersonal: Ein Inventar der europäischen Praxis

BERT-JAN BUISKOOL/SIMON BROEK

Einleitung

Das Thema der professionellen Entwicklung und Steigerung der Qualität des Weiterbildungspersonals hat die akademische Debatte im Erwachsenenbildungsbereich lange Zeit dominiert (Darenwald, 1992; Nadler, 1985; Shanahan et al., 1994). Inzwischen gehört es auch in der Weiterbildungspolitik nicht nur auf europäischer Ebene (vgl. Europäischer Rat, 2009; Europäische Kommission, 2007), sondern weltweit (vgl. Unesco, 2009; OECD, 2003) zu den anerkannten strategischen Prioritäten. Erstaunlich ist der Fokus auf das Weiterbildungspersonal nicht, wenn man bedenkt, dass es Aufgabe der Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen ist, die Lernenden bei der Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen zu unterstützen.

Trotzdem ist über diese spezielle Gruppe von Praktikern wenig bekannt (Eurydice, 2007). Buiskool et al. (2009) haben auf der Basis einer europaweiten Studie einen Überblick über die Vielfalt der Kontexte erstellt, in denen das Weiterbildungspersonal tätig ist, und die Faktoren, die die Qualität ihrer Tätigkeit fördern oder beeinflussen, eruiert. Die Autoren kommen unter anderem zum Schluss, viele Länder ließen ein klares Bild der zur Erfüllung beruflicher Aufgaben im Weiterbildungsbereich nötigen Kompetenzen vermissen. Zwar wurden in etlichen europäischen Ländern Kompetenzprofile und Standards für in der Weiterbildung Tätige entwickelt und implementiert (vgl. Bechtel 2008); deren Anwendungsbereiche unterscheiden sich allerdings stark je nach institutioneller und regionaler Ebene. Diese Entwicklung beweist, dass auf europäischer Ebene der Bedarf nach einem Set an Schlüsselkompetenzen vorhanden ist, das dazu beiträgt, die Vergleichbarkeit der Systeme zu gewährleisten und die Qualität des Personals zu erhalten oder zu erhöhen. Die einzelnen Länder könnten bei der Entwicklung ihrer Strategien ein solches Kompetenzset als Referenzrahmen heranziehen.

1 Dieser Beitrag ist die gekürzte Fassung eines ursprünglich in Englisch verfassten Artikels (vgl. Anmerkung am Schluss dieses Beitrags).

Im Originalbeitrag wird der Begriff „Key competences“ verwendet, weswegen wir in der vorliegenden Übersetzung den Begriff „Schlüsselkompetenzen“ verwenden. Inhaltlich entsprechen die hier thematisierten Kompetenzen teilweise eher dem, was man im Deutschen als Kernkompetenzen bezeichnet.

Ziel dieses Beitrags

Dieser Beitrag beschreibt die Resultate einer europaweiten, im Auftrag der Europäischen Kommission (Generaldirektion Bildung und Kultur) durchgeführten Studie, deren Ziel darin bestand, ein gemeinsames, für die Entwicklung eines europäischen Referenzrahmens verwendbares Set an Schlüsselkompetenzen zu erarbeiten und Wege für den Transfer dieser Kompetenzen aufzuzeigen.² Bevor wir die Forschungsergebnisse präsentieren und auf methodologische Fragen eingehen, muss der Kompetenzbegriff geklärt und aufgezeigt werden, auf welche Personen und Segmente der Erwachsenenbildung dieses Set an Kompetenzen zugeschnitten ist.

Kompetenzdefinition³

In der Literatur finden sich drei grundlegende Kompetenzkonzepte: behavioristische, generische und holistische (Gonczi 1994, Hager 1993, Kouwenhoven 2003, van Dellen und van der Kamp 2008). Aus behavioristischer Sicht werden Kompetenzen als eine Reihe eigenständiger Aufgaben/Tätigkeiten (tasks) verstanden. Das generische Konzept konzentriert sich mehr auf allgemeine Attribute wie die Fähigkeit zu kritischem Denken. Das holistische Konzept schließlich versucht, beide Konzepte zu verbinden; es beschreibt Kompetenzen umfassender, wobei spezifische Aufgaben mit allgemeinen Eigenschaften kombiniert und der berufliche Kontext mit berücksichtigt wird (Hager und Gonczi, 1996; Kouwenhoven, 2003). Für unsere Studie haben wir das holistische Konzept als Referenz gewählt. Wir verstehen Kompetenzen als komplexe Kombinationen von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, welche benötigt werden, um eine spezifische (oder komplexe) Aufgabe in einem bestimmten Kontext so auszuführen, dass sie Resultate erzielt. *Wissen (knowledge)* ist in diesem Zusammenhang als Ansammlung von Fakten, Konzepten, Ideen, Prinzipien, Theorien und Praktiken zu verstehen, welche zu einem Praxisfeld, einer Arbeit oder einem Lerngebiet in Bezug stehen; *Fertigkeiten (skills)* sind ein durch Übung erlerntes oder erworbenes Vermögen (capacity), Handlungen durch die Anwendung von Wissen auszuführen; *Fähigkeiten/Haltungen (abilities/attitudes)* sollen hier als physisches, geistiges oder emotionales Vermögen zur Erfüllung einer Aufgabe verstanden werden (Research voor Beleid 2010). Auf der Grundlage dieser Definition kann ein Modell entwickelt werden, das die Beziehung zwischen den professionell Handelnden, den zentralen beruflichen Aufgaben und den Schlüsselkompetenzen, welche aus generischen und bereichsspezifischen Kompetenzen bestehen, berücksichtigt (Kouwenhoven 2003).

2 Diese Studie wurde durch das niederländische Forschungsinstitut Research voor Beleid in Kooperation mit Universitäten in Glasgow, Thessaloniki und Leiden realisiert.

3 Im Folgenden sind die zentralen Begriffe in Klammern im englischen Original eingefügt. Damit soll die Referenz zum Original sowie zu anderen, englischsprachigen Publikationen der Forschungsinstitution Research voor Beleid erleichtert werden.

Definition des Arbeitskontextes

Wie erwähnt, sind Kompetenzen kontextgebunden. Zudem können sich innerhalb eines Kontextes unterschiedliche Kompetenzprofile ausdifferenzieren. Mit anderen Worten: Der Kontext ist der wichtigste Träger von Merkmalen (carrier of particularity). Eine europaweite Studie über Weiterbildungsberufe (Research voor Beleid und PLATO, 2008) zeigt, dass Weiterbildner und Weiterbildnerinnen in unterschiedlichen Kontexten tätig sind und zahlreiche Bildungsaktivitäten für verschiedenste Zielgruppen mit immer vielfältigeren Bildungsbedürfnissen anbieten. Der Weiterbildungsmarkt weist Unterschiede bezüglich der Angebote, der Nachfrage, der Inhalte und der verwendeten Methoden auf, was sich auf verschiedenen Dimensionen clustern lässt. Eine Variante, Weiterbildungskontexte nach Zielen zu clustern, führt zu folgenden Kategorien: Lernen mit der Zielsetzung (1) Qualifikationen für den Arbeitsmarkt (Berufsbildung); (2) Nachholende Grundbildung ohne direkten Bezug zum Arbeitsmarkt; (3) Erweiterung des Wissens über Kunst und Kultur; und schließlich (4) Stärkung von sozialer Kohäsion und zivilem Engagement (citizenship) (teilweise gestützt auf Arbeiten von van Dellen und van der Kamp, 2008).

Das Clustern nach Tätigkeitsbereichen ist nicht präzise genug, um den genauen Kontext zu bestimmen, in dem Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen arbeiten. Variationen finden sich auch in und zwischen den Tätigkeitsbereichen. Zu beobachten sind solche Unterschiede bei den Zielgruppen, der Teamzusammensetzung, den in der Institution angebotenen Programmen, bei der Berücksichtigung der professionellen Entwicklung und in der spezifischen Ausrichtung des Anbieters sowie bei der Art der Lehre (z. B. traditionelle Lehre, Blended Learning, Embedded Learning) und ebenso in den Lernformen, wobei zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen zu unterscheiden ist (Cedefop, 2008). Obwohl dieser Artikel die kontextuelle Einbettung von Schlüsselkompetenzen anerkennt, versucht er, durch die Identifikation der auf alle Kontexte anwendbaren gemeinsamen Elemente von spezifischen Kontexten zu abstrahieren. Diese Studie berücksichtigt folglich ein breites Spektrum an Tätigkeiten, die in diesem Sektor, also vom gesamten Personal in unterschiedlichen Kontexten der Erwachsenenbildung ausgeübt werden.

Individuelle versus organisationale Kompetenzen

Wie erwähnt, bezieht sich das Set an Schlüsselkompetenzen infolge der Abstraktion von spezifischen Arbeitskontexten auf alle im Erwachsenenbildungssektor Berufstätigen. Entsprechend fokussiert das Set nicht auf spezifische Positionen wie Lehre, Management, Beratung, Programmplanung, Mediennutzung oder administrative Unterstützung (Nuissl/Lattke, 2008). Im Rahmen dieses Artikels konzentrieren wir uns auf konkrete Aufgaben und Tätigkeiten auf institutioneller Ebene, wobei wir beschreiben, was eine Organisation leisten kann und wie sie dazu befähigt wird. Im Folgenden werden unter Fähigkeiten (capabilities) Gruppen von Einzelkompetenzen verstanden, die zusammengenommen zu organisationalen Kompetenzen werden (Ulrich, 1997).

Dies bedeutet, dass das Set an Schlüsselkompetenzen nicht nur in der Lehre, sondern auch bei anderen Tätigkeiten (beispielsweise Management und Programmentwicklung) wichtig ist. Es bedeutet außerdem, dass nicht jede Fachperson (professional) sämtliche Kompetenzen zu erwerben braucht, sondern dass das Personal einer Erwachsenenbildungseinrichtung als Ganzes idealerweise sämtliche Kompetenzen abdeckt.

Methodologie⁴

Es gibt diverse Ansätze zur Identifizierung von Kompetenzsets (für eine umfassende Übersicht vgl. Rothwell und Lindholm, 1999). In unserer Studie haben wir das Set an Schlüsselkompetenzen über drei Schritte herausgearbeitet: (1) Identifizieren der Kompetenzen; (2) Entwicklung von Modellen und Kompetenzprofilen (competence modeling); (3) Beurteilen der Kompetenzen (assessment). Bei jedem Schritt kamen unterschiedliche Datenerhebungsmethoden zum Einsatz: (1) Dokumentenanalyse; (2) Expertenbefragung und (3) Nutzerbefragung (z. B. Strategieentwickler und Praktiker). Die Abstützung des Sets an Schlüsselkompetenzen auf bestehende Kompetenzrahmen und Stellenbeschreibungen verschaffte der Studie eine solide empirische Basis; die Überprüfung der Resultate durch Experten und Nutzer gewährleistete die Anwendbarkeit der Resultate. Expertenbefragungen kommen bei der Entwicklung von Profilen häufig zum Einsatz, wobei sie als Basis für Kompetenzprofile mit hoher Validität dienen und dazu beitragen, eine stringente Implementierung auf strategisch höherer Ebene sicherzustellen. Ein Nachteil ist allerdings die Gefahr der mangelhaften Anerkennung und Akzeptanz durch die Nutzerinnen und Nutzer. Den Kompetenzprofilen könnte es an der notwendigen empirischen Verbindung zur Realität mangeln. Deswegen sollten sich Praktiker und Praktikerinnen an der Debatte über das Schlüsselkompetenzset beteiligen und dazu beitragen, auf Seiten der Nutzer Anerkennung und Akzeptanz dafür zu erreichen.

Identifizieren der Kompetenzen⁵

In einer ersten Phase sammelten wir alle verfügbaren schriftlichen Informationen über Aufgaben, Verantwortlichkeiten, Rollen und Arbeitsumgebungen, die mit der Tätigkeit in Zusammenhang standen, und identifizierten die für Vertreter und Vertreterinnen der Profession relevanten Kompetenzen.

Entwicklung von Modellen und Profilen

Auf der Grundlage der über Aufgaben, Verantwortlichkeiten und darauf bezogene Kompetenzen gesammelten Informationen wurde ein konsistentes Kompetenzprofil

4 Für eine ausführlichere Darstellung des methodischen Vorgehens vgl. Buiskool/Broek 2011, S. 43ff.

5 Für eine detaillierte Beschreibung der einbezogenen Dokumente vgl. Buiskool/Broek 2011, S. 44f.

erstellt, wobei Experten und Stakeholder einbezogen wurden. Methodisch erfolgte dies mittels eines internationalen Expertenmeetings mit Vertretern und Vertreterinnen aus Wissenschaft, Politik und Praxis. Im Anschluss daran clusterte das Forschungsteam Wissen, Fähigkeiten und Haltungen, die mit zentralen Aufgaben in Zusammenhang standen, zu größeren Kompetenzeinheiten, wobei dieser Prozess im Forschungsteam laufend diskutiert und weiterentwickelt wurde.

Bewertung der Kompetenzen

Ziel dieser Phase war es, das Set an Schlüsselkompetenzen auf Konsistenz und Verwendbarkeit hin zu überprüfen. Dazu wurden Präsentationen, Arbeitsgruppen und Interviews eingesetzt. Das Forschungsteam stellte die Resultate europaweit an sieben Konferenzen zur Diskussion.

Forschungsergebnisse

Gemäß der oben präsentierten Definition kann ein Kompetenzprofil *drei Elemente* in sich vereinen. Das erste bezieht sich auf das *Repertoire an Tätigkeiten*, beispielsweise die Handlungen, die eine Person in der Lage sein sollte auszuführen. Das zweite Element bezieht sich auf den *Kontext dieser Handlungen*, es betrifft außerdem den Verantwortungsgrad, der dem spezifischen Profil einer Fachperson zuzuordnen ist. Der Grad an Verantwortung ist abhängig vom Kontext, in dem eine Person tätig ist, sowie vom Grad an Autonomie, mit dem die Aktivität ausgeführt werden sollte. Das dritte und letzte Element schließlich bezieht sich auf die für die Ausführung der Tätigkeit *benötigten Kompetenzen*. Durch die Bestimmung des Kontextes, die Auswahl der auszuführenden Aktivitäten und die Identifizierung der benötigten Kompetenzen können spezifische Kompetenzprofile für bestimmte Funktionen entwickelt werden.

Im Verlauf des Forschungsprozesses identifizierte Tätigkeiten

Frühere Forschungen (Kraft, 2006; Lattke, 2008; Research voor Beleid und PLATO, 2008) haben gezeigt, dass im Weiterbildungsbereich ein breites Spektrum an Tätigkeiten ausgeübt wird. Lattke (2008) identifizierte auf der Basis der Arbeiten einer europäischen Forschungsgruppe zum Thema Kompetenzen im Erwachsenenbildungsbereich folgende Tätigkeitsfelder: Lehren, Management, Beratung, Medien, Programmplanung, administrative Unterstützung und Evaluation. Während einige dieser Tätigkeiten, darunter das Lehren, immer schon als unmittelbar auf die Erwachsenenbildung bezogen wahrgenommen wurden, ist dieser Bezug bei anderen Tätigkeiten neueren Datums (vgl. Kraft, 2006). Besonders wichtig sind in diesem Zusammenhang Tätigkeiten wie Management, Beratung, Coaching und Supervision sowie Finanzverwaltung, Projektaquisition, Strategieentwicklung und Evaluation. Dies bedeutet nicht, dass bestehende Tätigkeiten, die in der Erwachsenenbildung über eine lange Tradition verfügen, sich nicht wandeln würden. Zahlreiche Quellen (Buiskool et al.,

2009; Eurydice, 2007; Nuissl/Lattke, 2008; OECD, 2003) weisen darauf hin, dass europaweit auf allen Niveaus wichtige Entwicklungen stattfinden, die den Arbeitskontext des Weiterbildungspersonals stark beeinflussen und einen Bedarf an neuen oder erweiterten Kompetenzen mit sich bringen. So müssen Lehrende beispielsweise mit veränderten Bedürfnissen, Zielgruppen, Inhalten und Lehrmethoden umgehen, unter anderem im Fall der Implementierung zunehmend teilnehmerzentrierter Ansätze, der Schaffung sicherer und angemessener Lernumgebungen, der Nutzung vielfältiger Lehrmethoden, der Anerkennung früherer Lernleistungen, der stärkeren Bedeutung von Beratung oder der Zunahme des E-Learnings.

In unserer Studie wurden mittels Dokumentenanalyse und Expertenbefragung insgesamt 13 Tätigkeitsfelder identifiziert (vgl. Abb. 1).

Jeder Tätigkeitscluster wird im Folgenden auf der Basis von Informationen beschrieben, die über Dokumentenanalysen, Expertentreffen und eine Stakeholderbefragung zusammengetragen wurden.

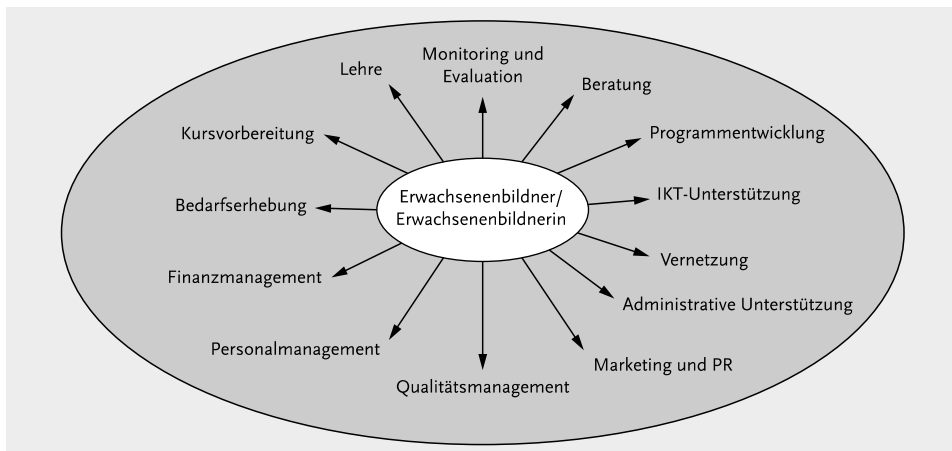


Abb. 1: Repertoire an Aktivitäten, die auf institutioneller Ebene ausgeübt werden

Quelle: Research voor Beleid, 2010

Bedarfserhebung (needs assessment)

Im Gegensatz zu anderen Bildungsbereichen ist die Bedarfserhebung hier sehr wichtig, weil erwachsene Lernende umfangreiche Erfahrungen, Kenntnisse und Vorwissen in den Lernprozess einbringen und man dies bei der Programmgestaltung berücksichtigen sollte.

Aus der Analyse von Stellenbeschreibungen und Expertenmeinungen ging klar hervor, dass Bedarfserhebung ein sehr wichtiges Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung ist. Zur Bedarfserhebung gehören zwei spezifische Aktivitäten:

- Identifizieren der diversen Bedürfnisse (Hintergrund, Geschichte, Lücken und persönliche Ziele) und Möglichkeiten sowie des Potenzials und der Leistungsfähigkeit erwachsener Lernender. Dies wird mit Bezug auf den individuellen Lernenden und den breiteren gesellschaftlichen Bedarf kontextualisiert.
- Identifizieren des Einstufungsniveaus sowie früherer Lernleistungen und Erfahrungen des lernenden Erwachsenen.

Kursvorbereitung (preparation of course activities)

Diese Tätigkeiten sind oft mit Lehrtätigkeiten verbunden, können aber auch davon losgelöst sein, beispielsweise wenn das Kursprogramm vorgegeben ist und ein Erwachsenenbildner Kurse für andere Lehrende vorbereitet. Stellenbeschreibungen erwähnen diese Tätigkeiten nicht immer explizit, Experten betonen aber, dass sie berücksichtigt werden sollten. Genannt werden insbesondere folgende Tätigkeiten:

- Identifizieren von Lernressourcen und adäquaten Methoden (inkl. IKT). Gemeint sind damit materielle und nicht-materielle Ressourcen innerhalb der Institution (von den Lernenden in den Kurs Eingebrahtes, Stakeholder, relevante Organisationen, Unternehmen etc.)
- Planung und Organisation des Lernprozesses, Beachtung der diversen Hintergründe, Lernbedürfnisse, Niveaus usw. der Lernenden
- Festlegen, Aushandeln und Kommunizieren der Kursziele und Informieren der Lernenden über die Struktur des Lernprozesses.

Lehre (facilitation of learning activities)

Alle Stellenbeschreibungen beinhalten die Lehre (teaching). Dieser breit angelegte Cluster umfasst sehr unterschiedliche, jedoch in Bezug zueinander stehende Aktivitäten, die in den zahlreichen Kontexten, in denen Erwachsenenbildner tätig sind, stattfinden. Zu den Tätigkeiten gehören nicht nur die eigentliche Lehre, sondern auch Aktivitäten wie die Leitung von Gruppenprozessen und die Aktualisierung des Fachwissens. Genannt wurden folgende Aktivitäten:

- Herstellen von Verbindungen zwischen dem Lernprozess und der konkreten Lebenswelt der Lernenden. Erreicht wird dies über den Einbezug von Vorwissen und Erfahrung der Lernenden sowie durch das Einbringen realer Lebenskontexte in den Kursraum
- Die Lernenden unterstützen (empowering), aktivieren, motivieren und ermutigen; sie herausfordern und inspirieren
- Schaffen einer positiven Lern- und Entwicklungsumgebung
- Beachten und Verstehen von Unterschieden (Diversity) und Verständnis für mögliche, von Unterschieden verursachte Probleme sowie Antizipieren der entsprechenden Folgen für die Lernenden, die Gruppe und die eigene Person
- Bereitstellen oder Fördern des Erwerbs von relevanten Inhalten innerhalb des Lernprozesses
- Erschließen des Zugangs zu Inhalten und Abstimmen des Inhalts auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden

- Entwickeln von Aufgaben zur Unterstützung des Lernprozesses von Erwachsenen.
- Steuern des Lernprozesses: Monitoring, Erfassung und Evaluation des Lernprozesses und des Lernfortschritts
- Beobachtung der Ziele, die im Verlauf des Kurses gesetzt wurden, und Anpassen des Kurses zwecks Optimierung des Lernprozesses, Zeitmanagement
- Steuerung von Gruppenprozessen und Gruppendynamik
- Verfolgen der aktuellen Entwicklungen im Erwachsenenbildungsbereich sowie von methodologischen Neuerungen und Entwicklungen beim Fachwissen.

Monitoring und Evaluation (monitoring and evaluation activities)

Die im Cluster „Monitoring und Evaluation“ zusammengefassten Tätigkeiten stehen häufig in engem Zusammenhang mit der Lehre. Lehrende, Trainer und Trainerinnen sollten laufend in Monitoring und Evaluation involviert sein, wie dies die Auflistung zum Cluster „Lehren“ (s. oben) zeigt. Die im hier erörterten Cluster enthaltenen Tätigkeiten konzentrieren sich jedoch stärker auf die Evaluation der Fortschritte und Resultate, die die Lernenden im Lernprozess erzielen.

- Anbieten von Unterstützung und Feedback als wechselseitigem Prozess (Geben und Nehmen zwischen Lehrenden und Lernenden).
- Evaluation des Kontextes, des Prozesses und der Resultate des Lernprozesses.

Beratung (counseling and guidance activities)

Lernende brauchen Unterstützung und Beratung nicht nur bezüglich des jeweils aktuellen Lernens, sondern auch in anderen Bereichen wie Arbeit, Laufbahn oder Weiterbildung. Die konkrete Beratung hängt von den Zielen der Erwachsenenbildungsangebote ab. Folgende Aktivitäten gehören zu diesem Cluster:

- Anbieten von Laufbahninformationen und Grundinformationen zu Arbeitsumgebungen
- Anwenden von Tests zur Abklärung von laufbahnrelevanten Eigenschaften der Lernenden
- Beratung vor Kursbeginn sowie während und vor Abschluss des Kurses
- Persönliche Beratung (inkl. Kontext der Nachhol- und Wiedereinstiegsbildung)
- Metakognitive Beratung (Lernkompetenz)
- Fachspezifische Beratung und Informationsaustausch mit anderen Fachleuten.

Programmentwicklung (program development activities)

Erwachsenenbildung findet in Kursen statt, und diese Kurse sind vielfach Teil eines größeren Programms. Solche Programme zu schaffen und zu entwickeln, ist ein eigenständiges Tätigkeitsfeld mit folgenden Aktivitäten:

- Curriculumentwicklung auf der Ebene von Modulen und Programmen
- Entwicklung von Programmen, die bezüglich Form (Voll-/Teilzeit), zeitlichem Ablauf (Modularität) und Ort (Präsenz-/Fernlernen oder Mischung aus beidem) flexibel sind und die persönliche Situation der Lernenden berücksichtigen.

Finanzmanagement (financial management activities)

Nicht alle Tätigkeiten in einer Erwachsenenbildungseinrichtung stehen in direktem Bezug zum Lernen. Wie in jeder anderen (Bildungs-)Einrichtung sind auch hier Managementaufgaben auszuführen. Das Cluster Managementaktivitäten betrifft das Finanzmanagement, ein Tätigkeitsfeld, dessen Bedeutung angesichts von Budgetveränderungen und zunehmender Projektfinanzierung im Weiterbildungsbereich steigt. Es umfasst folgende Tätigkeiten:

- Ressourcenmanagement
- Erstellen und Verwalten von Budgets
- Verfassen von Finanzierungsgesuchen
- Ermitteln und Aufzeigen der Erträge (benefits).

Personalmanagement (human resource management activities)

Weitere Managementaufgaben betreffen das Humankapital. Wie in jeder (Bildungs-)Einrichtung sind die personellen Ressourcen auch hier für ein qualitativ hochstehendes Bildungsangebot sehr wichtig. Folgende Personalmanagementaufgaben konnten identifiziert werden:

- Personalführung der Lehrpersonen und des übrigen Personals
- Anleiten von Kursteams, Teambildung und Aufbau einer Organisationskultur
- Führen von Mitarbeitergesprächen und Anleiten der beruflichen Entwicklung
- Personalbeschaffung, Abschließen von Verträgen
- Monitoring und Evaluation der Personalleistung
- Unterstützen und Fördern der Mitarbeitenden und ihrer persönlichen Entwicklung
- Verantwortung für die Kompetenzen von Lehrpersonen und weiterem Personal, Informieren des Personals über Weiterbildungsmöglichkeiten
- Aufbau von Maßnahmen zur kontinuierlichen professionellen Entwicklung.

Allgemeine Managementaufgaben (overall management activities)

Neben dem Finanz- und Personalmanagement fallen weitere, allgemeine Managementaufgaben an. Diese Tätigkeiten betreffen die Beziehung zwischen Organisationsstruktur und Qualitätssicherung. Dazu wurden folgende Aktivitäten identifiziert:

- Aufgaben im Rahmen der Organisationsabläufe
- Leiten von Gremien und Arbeitsgruppen
- Überwachung der Lernumgebung
- Programm-Monitoring und -Evaluation sowie Umsetzung von Verbesserungen
- Bedarfserhebung für bestehende Angebote und neue Programme
- Aufbau von Beziehungen zu externen Einrichtungen
- Delegieren von Aufgaben und Befugnissen
- Verantwortung für Qualitätssicherung (QS), QS-Strategien und QS-Monitoring
- Mitarbeit bei der Definition des Leitbildes
- Interessenvertretung und Verhandlungen mit externen Akteuren
- Mitverfolgen und Umsetzen von Veränderungen bei Rechtsgrundlagen und Reglementen.

Marketing und PR (marketing and PR activities)

In Erwachsenenbildungseinrichtungen fallen Aufgaben an, deren Ziel darin besteht, für die Institution zu werben, Zielgruppen anzusprechen oder Beziehungen zu Stakeholdern aufzubauen. In der Kategorie „Marketing und PR“ finden sich folgende Tätigkeiten:

- Programmmarketing
- Erfassung der Nachfrage nach bestehenden Angeboten sowie für neue Programme, Aufbau von Beziehungen zu externen Akteuren.

Administrative Unterstützung (administrative support activities)

Wie in jeder anderen (Bildungs-)Einrichtung, sind auch hier administrative Aufgaben auszuführen. Dazu gehört auch die Bereitstellung von Informationen für Lernende sowie für Kolleginnen und Kollegen:

- Erledigen administrativer Aufgaben in Bezug auf die Lernenden, das Erwachsenenbildungspersonal und die Institution (Beantworten von Telefonanfragen, Budgetkontrolle, Textverarbeitung, Kursbuchungen)
- Informieren der Lernenden und des Personals bezüglich administrativer Fragen (Zuteilung von Lernenden zu Kursen, Hinweisen auf weitere Informationsangebote und Support für Erwachsenenbildungsfachleute).

IKT-Unterstützung (ICT-support activities)

Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) werden in Weiterbildungseinrichtungen immer wichtiger. Viele Kurse und Programme nutzen IKT-gestützte Lernumgebungen. Solche Umgebungen zu nutzen ist das eine, sie zu entwickeln und zu warten eine ganz andere Aufgabe. Folgende Aktivitäten wurden zum Thema IKT-Unterstützung zusammengetragen:

- Mitarbeit beim Design von IKT-gestützten und mit gemischten Formen arbeitenden Lernangeboten, wobei vielfältige mediale Formen zum Einsatz kommen (Internet, Integration von Text, Audio und Video)
- Bereitstellung von IKT-gestützten Programmen
- Mitarbeit in Entwicklungsteams mit Beteiligung von Lehrpersonen, Lernenden, Systemadministratoren und Bildungsplanern
- Leiten und Begleiten von Prüfungen/Leistungskontrollen in Online-Umgebungen
- Nutzung von elektronischen Diskussionsforen und anderen Medien inkl. computergestützter Audio- und Videokonferenzen zur Lernunterstützung und Beratung
- Mitarbeit beim Gestalten der Webseiten für das Marketing; Pflegen persönlicher Webseiten.

Übergreifende Tätigkeiten (overarching activities)

Es gibt eine Reihe eher allgemein angelegter Tätigkeiten, wozu die folgenden in Erwachsenenbildungseinrichtungen anfallenden Aufgaben gehören:

- Zusammenarbeit mit anderen (Kollegen, Stakeholder, Manager, Betriebe und Lernende) zur Entwicklung des Lernprozesses
- Anbindung an den sozialen Kontext, an Netzwerke und Stakeholder (Einbindung der Institution in das Umfeld) durch den Aufbau relevanter Netzwerke mit Akteuren außerhalb der Institution
- Verbindung zu relevanten professionellen Netzwerken, anderen Kollegen und Erwachsenenbildnern mit dem Ziel, Unterstützung bei der Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen zu erhalten und den Erfahrungsaustausch mit den eigenen Kollegen und Kolleginnen (in und außerhalb der eigenen Einrichtung) zu pflegen
- Mitwirkung in der weiteren Community, Konzipieren oder Vermarkten von Weiterbildungsangeboten
- Erweiterung der Wissensbasis der Institution als Beitrag zur Qualitätsentwicklung
- Coachen neuer Lehrpersonen (andere Kollegen und Kolleginnen)
- Erreichen der Zielgruppe (öffentliche Reichweite).

Im Forschungsprozess identifizierte allgemeine und spezifische Kompetenzen

Im Anschluss an die Auflistung der Kompetenzen der in der Weiterbildung Tätigen sind wir in der Lage, diese Kompetenzen mit einem spezifischen Set an Kompetenzen zu verbinden. Bei der Analyse der Kompetenzen haben wir zwischen allgemeinen und spezifischen Kompetenzen unterschieden.

Allgemeine Kompetenzen sind für die Ausführung sämtlicher Tätigkeiten im Erwachsenenbildungssektor relevant. Jeder in diesem Sektor Tätige sollte über diese Kompetenzen verfügen, unabhängig davon, ob er in der Lehre, im Management, in der Beratung oder der administrativen Unterstützung tätig ist, denn über diese Kompetenzen definiert sich Weiterbildung als Profession. Es gibt jedoch Unterschiede in der Gewichtung der einzelnen Kompetenzen sowie beim Grad der Anwendbarkeit auf die einzelne, in diesem Sektor tätige Person. So sollte beispielsweise ein Manager vor allem in der Führung der Weiterbildungseinrichtung kompetent sein, er sollte aber auch Kenntnisse über das Lernen von Erwachsenen sowie über die unterschiedlichen Lernmethoden, Stile und Techniken haben. Neben den allgemeinen Kompetenzen, über die das gesamte Weiterbildungspersonal verfügen sollte, gibt es spezifische, an bestimmte Tätigkeiten innerhalb der Erwachsenenbildungseinrichtung gebundene Kompetenzen. Benötigt werden diese von Personen, die für ein spezifisches Tätigkeitsfeld verantwortlich sind (z. B. Lernförderung, Management usw.). Die spezifischen Kompetenzen werden also nicht von allen im Bildungssektor Tätigen erwartet. Im Weiteren ist zu unterscheiden zwischen direkt mit dem Lernprozess verbundenen Kompetenzen – wie Lehre oder Beratung – und Kompetenzen, die indi-

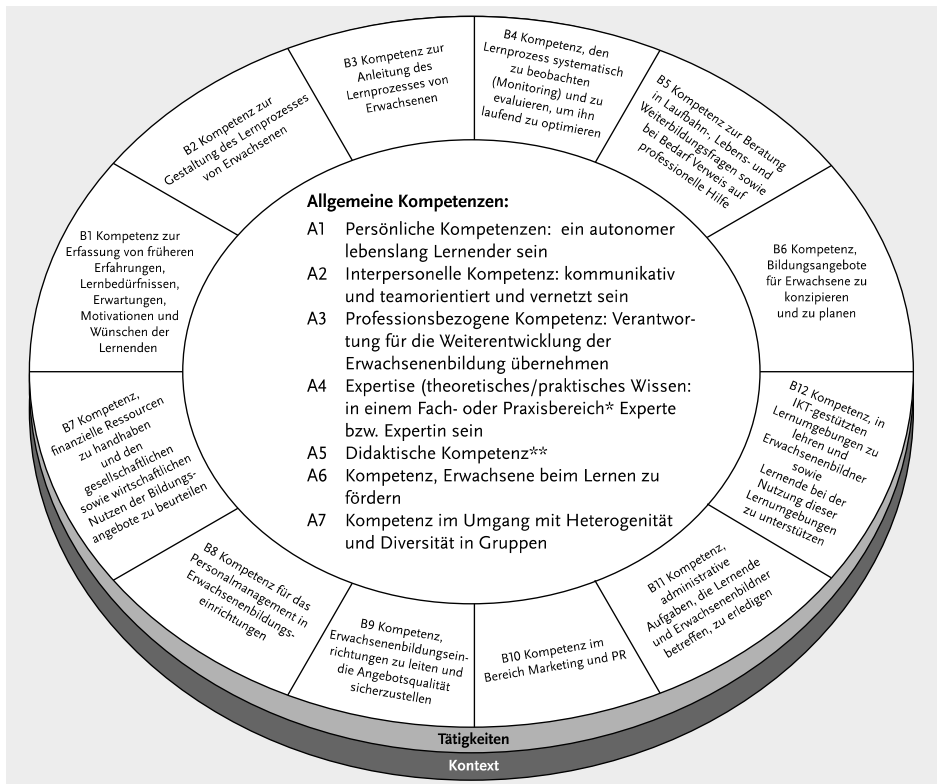
rekt mit dem Lernprozess verbunden sind oder diesen unterstützen, wie beispielsweise Management und administrative Tätigkeiten. Abbildung 2 zeigt das in unserer Studie eruierte Kompetenzset für das Weiterbildungspersonal in grafischer Form.

Im Folgenden werden diese Kompetenzen detaillierter beschrieben, wobei wir uns auf die Literatur sowie auf Stellenprofile, Bildungsprogramme, Experten, Expertinnen und Teilnehmende stützen.

Allgemeine Kompetenzen

Der Cluster der allgemeinen Kompetenzen besteht aus sieben Kompetenzen (vgl. Abb. 2). Die ersten drei betreffen Grundvoraussetzungen für die professionelle Arbeit im Erwachsenenbildungsbereich (es sind dies: ein autonomer Lerner sein, ein Kommunikator und ein Teamplayer sein sowie für die Weiterentwicklung der Profession verantwortlich sein). In der Weiterbildung Tätige sollten für ihre eigene Entwicklung verantwortlich sein, in der Entwicklung ihrer professionellen Laufbahn autonome Lernende sein, über die Fähigkeit zur Antizipation von Entwicklungen in ihrem Sektor verfügen und zur Entwicklung der Organisation und der Profession beitragen. Diese Kompetenzen befähigen das Erwachsenenbildungspersonal dazu, Verbesserungsmöglichkeiten für den Lernprozess wahrzunehmen. Im Weiteren sollten in der Erwachsenenbildung Tätige mit Kollegen und weiteren Stakeholdern zusammenarbeiten, um Wissen, Erfahrungen und Fachkenntnisse auszutauschen und so den Lernprozess zu optimieren. Erwachsenenbildner sind sich der sozialen Einbettung des Lernens sowie der gesellschaftlichen Rolle der Erwachsenenbildung bewusst. Deshalb benötigen Vertreterinnen und Vertreter dieser Profession Kompetenzen zur Aufrechterhaltung zwischenmenschlicher Beziehungen mit Lernenden, Kollegen, Stakeholdern und weiteren relevanten Organisationen; sie benötigen außerdem Kompetenzen zur Verbesserung ihrer eigenen Praxis, ihrer Organisation, des Bildungssektors und der Profession durch (Selbst-)Reflexion, und sie sollten kontinuierlich danach streben, die professionelle Praxis auf unterschiedlichen Ebenen zu verbessern.

Die letzten vier allgemeinen Kompetenzen (Expertenwissen, Fähigkeit zur Anwendung vielfältiger Lernmethoden, Fähigkeit zur Motivation und zum Umgang mit Heterogenität in Gruppen) haben einen starken pädagogisch-didaktischen Fokus. Allem voran verfügt das Personal der Weiterbildung über die Kompetenz, Wissen, Fähigkeiten, Technologien und Informationen in einer für Erwachsene relevanten Weise einzusetzen. Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen nutzen ihr Fachwissen, um Lernressourcen auszuwählen und diese mit Hilfe unterschiedlicher Lernmethoden und Stile zugänglich zu machen. Ein Erwachsenenbildner kennt aktuelle Entwicklungen mit Bezug zu seinem Lern-/Tätigkeitsgebiet und verfügt über die Kenntnisse und Fähigkeiten, um innovative Methoden für den Lernprozess kritisch zu beurteilen. Er hat die Kompetenz, eine anregende und sichere Lernumgebung zu schaffen, wo Erwachsene sich zu autonomen lebenslang Lernenden entwickeln oder sich als solche betätigen können. Der Erwachsenenbildner ist Anreger und Motivator und verfügt über die Fähigkeit, Lernende in ihrer Entwicklung und in ihrem Lernprozess zu fördern. Im Weiteren ist das Weiterbildungspersonal fähig, Diversität bezüg-



* Für Personen, die nicht direkt in den Lernprozess involviert sind, betrifft die Expertise nicht das Fachwissen, sondern spezifisches Expertenwissen (z. B. im Bereich Management, Administration oder IKT).

** Für Personen, die nicht direkt in den Lernprozess involviert sind oder den Lernprozess auf leitender oder administrativer Ebene unterstützen, spielt didaktische Kompetenz eine geringere Rolle.

Abb. 2: Grafische Darstellung des Sets an Schlüsselkompetenzen des Weiterbildungspersonals

Quelle: Research voor Beleid, 2010

lich historischer, sozialer, ökonomischer, religiöser und kultureller Hintergründe in der Gruppe sowie Unterschiede im Zusammenhang mit Lernbedürfnissen, Lernerfahrungen, Geschlecht und Alter zu erkennen. Erwachsenenbildner sind fähig, den Wert der Diversität zu verstehen, sie respektieren Unterschiede und sind in der Lage, im persönlichen Kontakt und im Lernprozess mit Diversität umzugehen.

Spezifische, direkt mit dem Lernprozess verbundene Kompetenzen

Diese direkt mit spezifischen, von Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen ausgeführten Tätigkeiten verbundene Gruppe von Kompetenzen umfasst sechs verschiedene Kompetenzen. Die erste ist die Kompetenz zur Einschätzung der früheren Erfahrung von Lernenden und zur Feststellung der Lernbedürfnisse, Erwartungen, Motivationen und Wünschen der Erwachsenen. Darin inbegriffen ist die Einsicht in die intrinsische Motivation (z. B. selbst erzeugte Lernbereitschaft) und die extrinsische

Motivation der Lernenden (z. B. Reaktion auf von anderen Personen erzeugten äußeren Druck, den Anreiz eines Diploms oder obligatorische Verpflichtungen) sowie in Lernbiografien und Laufbahnen (inkl. Lücken), die sozialen Lernbedürfnisse inkl. Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen (Europäischer Rat und Europäisches Parlament, 2006). Bei der Erfassung von Lernbedürfnissen ist das Weiterbildungspersonal fähig, genau zuzuhören, Interviewtechniken anzuwenden, Körpersprache zu lesen sowie mit allfälligen Sprachproblemen oder anderen Hindernissen umzugehen. Erwachsenenbildner sind fähig, auf Lernbedürfnisse mit einer Vielfalt an Lehrstrategien einzugehen und den Hintergrund, das Fachwissen und das Wissen der Lernenden als Lernressource wahrzunehmen, die im Lernprozess genutzt werden sollte.

Zweitens verfügen in der Erwachsenenbildung Tätige über die Kompetenz zur Gestaltung des Lernprozesses mit Erwachsenen. Diese Kompetenz umfasst zum einen das Wissen um Lernbedürfnisse und Defizite sowie um das Niveau der Lernenden und die Heterogenität der Gruppe, für welche der Lernprozess entwickelt wird (sofern das Lernen in einer Gruppe stattfindet). Zum anderen benötigt der Erwachsenenbildner Kenntnisse über unterschiedliche Lernstile, Methoden und Programmkonzepte, die im Lernprozess zur Anwendung kommen können. Das Konzept des Lernprozesses kann sich sowohl auf individuelle Lernende als auch auf eine Gruppe von Lernenden beziehen. In der Erwachsenenbildung Tätige sind fähig, ihre eigenen Fachkenntnisse und ihr Wissen über relevante Lernressourcen sowie die Potenziale der Lernenden selbst für die Gestaltung des Lernprozesses zu nutzen. Außerdem sind sie in der Lage, die Ziele des Lernprozesses so zu formulieren und zu kommunizieren, dass der ganze Lernprozess in einem größeren Kontext sichtbar wird (z. B. Lernprogramm, Gesellschaft etc.), und sie können die Ziele und das Lernen in einen zeitlichen Rahmen einbetten. Zu den Fähigkeiten des Erwachsenenbildners gehören außerdem die Erfassung des Lernfortschritts und die Anpassung des Programms an das individuelle und das Gruppenniveau.

Drittens hat der Weiterbildner die Kompetenz, Erwachsene durch ihren Lernprozess und ihre Weiterentwicklung zum autonomen lebenslang Lernenden bzw. als autonome lebenslang Lernende zu führen. Der Weiterbildner unterstützt die Lernenden darin, die Lernziele zu erreichen und der festgelegten Lernstrategie zu folgen. Er kann unterschiedliche Lernmethoden (Didaktik), Stile (Zugangsweisen) und Techniken einsetzen, inkl. der Nutzung neuer Medien und IKT. Er kann das Lernen zum Alltagsleben in Beziehung setzen und den Lernprozess auf die Lebenswelt der Lernenden abstimmen. In der Erwachsenenbildung Tätige sind in der Lage, relevante Informationen und kontextualisierte Aufgaben und Aktivitäten bereitzustellen und deren Ergebnisse zu erfassen. Sie sind flexibel und fähig, die Lernstrategie bei Bedarf zu ändern. Der Erwachsenenbildner sollte in der Lage sein, den Lernprozess genau auf die Angebotsform und den Kontext abzustimmen (traditioneller Kursraum, Fernunterricht, Betrieb, Arbeitsplatz usw.).

Viertens verfügt das Personal der Erwachsenenbildung über die Kompetenz, den Fortschritt der Lernenden im Lernprozess systematisch zu beobachten (Monitoring) und

den Lernprozess selbst, die gewählte Lernstrategie, die eigene professionelle Praxis und die verwendeten Lernressourcen zu evaluieren. Der Erwachsenenbildner ist fähig, die Lernergebnisse zu erfassen, eine ausgewogene und begründete Einschätzung des Lernfortschritts abzugeben und eine Atmosphäre zu schaffen, in der Erwachsene sich frei fühlen, ihre Meinung über den Lernprozess und die Rolle der Lehrperson darin zu äußern.

Fünftens verfügt der Erwachsenenbildner über die Kompetenzen, Erwachsene in Bezug auf ihre Laufbahn, ihr Leben und ihre weitere Entwicklung zu beraten und sie wenn nötig an andere Fachleute zu verweisen (im Fall von professioneller Hilfe, Krankheit usw.). Er verfügt über Kenntnisse und Einsichten in die Entwicklungsstadien erwachsener Lernender und ist fähig, Tests einzusetzen, um Informationen über die Merkmale der Lernenden zu erhalten.

Schließlich weist der in der Weiterbildung Tätige ausserdem die Kompetenz auf, Kursprogramme für Erwachsene zu entwerfen und aufzubauen, welche modular verknüpft sind und die Entwicklung des Erwachsenen zum autonomen lebenslang Lernenden bzw. als autonomer lebenslang Lernender ermöglicht. Die Programme basieren auf relevanter Erwachsenenbildungstheorie sowie auf den Bedürfnissen und Erwartungen der lernenden Erwachsenen. Im Weiteren ist der Weiterbildner fähig, adäquate, in konstruktiver Weise auf die Zielsetzungen ausgerichtete und auf Erwachsenenbildungstheorien abgestimmte Beurteilungsinstrumente zu entwickeln. Die Programme sollten auch von anderen Erwachsenenbildnern angeboten werden können.

Spezifische Kompetenzen für die Unterstützung des Lernprozesses

Es gibt sechs zusätzliche spezifische Kompetenzen, die den Lernprozess unterstützen oder in einem indirekten Bezug dazu stehen.

Allem voran verfügt der Erwachsenenbildner über Kompetenzen im Finanzmanagement. Er ist sich des wirtschaftlichen Umfeldes bewusst, in dem seine Organisation agiert, und verfügt über die Fähigkeit, unter Berücksichtigung der Budgetvorgaben die Finanzierung der Programme sicherzustellen und finanzielle Ressourcen einzuteilen. Im Weiteren sind in der Weiterbildung Tätige fähig, angemessene externe Ressourcen zu akquirieren und den gesellschaftlichen und ökonomischen Nutzen des Lernens sowie der Angebote ihrer Institution zu erfassen und zu beschreiben.

Zweitens ist der Weiterbildner fähig, Personalressourcen in der Weiterbildungseinrichtung zu managen. Dazu gehört die Fähigkeit, Teams aufzubauen, geeignetes Personal auszuwählen und zu rekrutieren, adäquate Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung des Personals vorzuschlagen und die Rolle der Einzelnen im Team bewusst wahrzunehmen sowie die kollektiven Kompetenzen im Team zu nutzen. Außerdem ist er fähig, die Praxis der Einzelnen und der Gruppe in Bezug auf die institutionellen Ziele zu erfassen und zu beschreiben.

Drittens verfügt der in der Weiterbildung Tätige über allgemeine Managementkompetenzen zur Führung der Institution, er versteht das Leitbild der Institution, kann es

mit Bezug zum breiteren Kontext formulieren und die Institution entsprechend ausrichten. Er weist also Führungsqualitäten auf. Weiterbildner sind sich der spezifischen Merkmale des Sektors – wie beispielsweise dessen Heterogenität – bewusst und fähig, den Lernbedarf in der Gesellschaft sowie die Lernbedürfnisse Erwachsener zu verstehen. Sie sind fähig, Organisationsprozesse und Berichtssysteme (Qualitätsmanagement) zu implementieren, Abläufe und Unterstützung im administrativen Bereich zu planen und zu organisieren, den Fortschritt der Programme und der Institution als Ganzes zu beobachten und zu dokumentieren sowie angemessene Anpassungen vorzunehmen. In der Einrichtungsleitung tätige Weiterbildner und Weiterbildnerinnen sind mit europäischen Maßnahmen und Strategien bezüglich Qualitätsmanagement sowie anderen relevanten europäischen Ansätzen vertraut (EQARF/EQAVET, ECTS, ECVET, Europass, EQR).

Viertens verfügt das Personal der Erwachsenenbildung über Kompetenzen in PR, Marketing und Kundenbetreuung, um die Zielgruppe der Institution zu erreichen und die Teilnahme am Lebenslangen Lernen zu erhöhen. Der Weiterbildner weiß, wie die Zielgruppe erreicht werden kann; und er ist fähig, mit externen Stakeholdern und Organisationen effizient zu kommunizieren, konstruktive Netzwerke zu unterhalten und wahrzunehmen, welche Möglichkeiten, Zielgruppen, neuen Programme, Lernbedürfnisse und (lokale oder sektorale) Nachfragen sich für die Zukunft abzeichnen, und er ist sich der Möglichkeit bewusst, Strategien zu beeinflussen.

Fünftens ist das Weiterbildungspersonal fähig, administrative Angelegenheiten zu erledigen, die mit (künftigen) Teilnehmenden (Registrierung, Abschlüsse, Bewertungen und Informationsanfragen), dem Personal (Raumorganisation, Zahlungen und administrative Unterstützung) und der Institution (Datenverwaltung bezüglich Finanzen und Teilnehmerzahlen usw.) in Zusammenhang stehen. Dazu sind nicht nur Wissen und Fähigkeiten nötig, sondern auch und vor allem eine unterstützende Haltung sowie Hilfsbereitschaft.

Schließlich sind Erwachsenenbildner außerdem in der Lage, IKT-gestützte Lernumgebungen bereitzustellen und zu unterhalten. Sie können IKT-gestützte Lernumgebungen entwerfen, entwickeln, implementieren und bereitstellen sowie Unterstützung anbieten für andere, mit IKT-gestützten Lernumgebungen arbeitende Fachleute sowie für Lernende, die IKT zu ihrer Weiterentwicklung verwenden. Zudem ist der Erwachsenenbildner in der Lage, die Effektivität der IKT-gestützten Lernumgebung zu beurteilen.

Diskussion

Das in diesem Beitrag vorgestellte Set an Schlüsselkompetenzen wurde weitgehend auf der Basis der bestehenden Praxis in Europa entwickelt. Seine Bestandteile stammen aus nationalen, sektoralen und institutionellen Kompetenzprofilen, Stellenprofilen und Lernzielbeschreibungen in Kursprogrammen. Diese bestehenden Praktiken wurden mit einer umfangreichen Gruppe von Stakeholdern, Expertinnen und Exper-

ten analysiert und kritisch reflektiert. Die Herausarbeitung von Überschneidungen, Ähnlichkeiten und Unterschieden zur bestehenden Praxis eröffnet ein Diskussionsfeld zum Thema, welche Kompetenzen in den Mitgliedstaaten erwünscht, vorausgesetzt oder verlangt werden. Außerdem steigt auf diesem Weg die Vergleichbarkeit zwischen der eigenen und der Praxis in anderen europäischen Ländern.

Da unser methodologischer Ansatz auf der Abstraktion der gemeinsamen Elemente vom Kontext beruht, kann der vorliegende Beitrag nichts über die spezifischen Kontexte aussagen, in denen die Tätigkeiten und Kompetenzen angesiedelt sind. Die Auswahl der untersuchten Stellenbeschreibungen und Kursprogramme ist zu gering, um detaillierte Aussagen für einzelne Teilbereiche zuzulassen. Ziel dieser Studie war es, einen Überblick über die Praxis in Europa zu geben und damit den Informationsaustausch zwischen Experten und Expertinnen zu fördern. Die Auswahl der Stellenbeschreibungen und Kursprogramme ist nicht als abschließend zu verstehen, es würden sich zahlreiche weitere Beispiele finden lassen. Die Studie folgte dem Ziel, die Entwicklung europäischer Strategien zu unterstützen; sie sollte aber auch im akademischen Umfeld von Nutzen sein, wenn es darum geht, Kompetenzmodelle zu untersuchen und „Good Practice“ zu identifizieren. Zu den Aspekten, die weiterer Forschung bedürfen, gehört die Frage, welche Kompetenzen als besonders wichtig gelten, wobei auch die unterschiedlichen Kontexte, in denen Erwachsenenbildner tätig sind, berücksichtigt werden sollten.

Zur Verwendung für spezifische Sektoren und Ziele sollte dieses Set an Schlüsselkompetenzen zum Kontext, in dem das Weiterbildungspersonal tätig ist, in Bezug gesetzt werden. Eine klare Typologie dieser Kontexte existiert noch nicht. Ihre Entwicklung würde die Abgrenzung, die Transparenz und die Vergleichbarkeit des Erwachsenenbildungssektors als Ganzes fördern, was sich auf die Professionalisierung des Erwachsenenbildungspersonals generell auswirken würde.

Wie erwähnt, verfolgt diese Studie das Ziel, konkrete Aufgaben und Tätigkeiten auf institutioneller Ebene in den Blick zu nehmen und diese als Fähigkeiten zu beschreiben, die anschließend zu Gruppen von Einzelkompetenzen gebündelt werden, welche wiederum zusammengenommen zu organisationalen Kompetenzen werden (Ulrich 1997). Bei der Diskussion von Einzelkompetenzen ist es wichtig zu erwähnen, dass man nicht von jedem in der Weiterbildung Tätigen sämtliche Kompetenzen erwartet, sondern dass das Personal einer Erwachsenenbildungsinstitution als Ganzes idealerweise alle Kompetenzen zur Verfügung hat. Für Lehrende und Trainerinnen beispielsweise ist es wichtig, einen Überblick über die Aktivitäten zur Entwicklung, Umsetzung, Evaluation und Nachbetreuung des Lernens zu haben, aber es beeinträchtigt die Qualität ihrer Arbeit, wenn sie zu viele administrative und technische Aufgaben erledigen müssen (vgl. Buiskool et al., 2009). Weiterbildungseinrichtungen sollten deshalb auf eine ausgewogene Aufgabenverteilung zwischen verschiedenen Personalgruppen achten.

Das hier eruierte Set an Schlüsselkompetenzen lässt die Frage nach den von Erwachsenenbildnern in der Institution eingenommenen Verantwortungsstufen offen. Der

Grad an Verantwortung hängt stark vom Kontext einer Tätigkeit ab und beeinflusst die Entlohnung der Person für die gemäß ihrem Vertrag auszuübende Tätigkeit. Der Grad an Verantwortung hängt nicht nur von der Anzahl der übernommenen Aufgaben und der Anzahl vorhandener Kompetenzen ab, sondern auch vom Grad der Autonomie, mit dem eine Person ihre Tätigkeit ausführt. Über den Grad an Verantwortung und Autonomie kann die Tätigkeit mit den Lernergebnissen von Qualifikationsstrukturen und Bildungsprogrammen verbunden werden (Europäischer Rat und Europäisches Parlament, 2008). Bei der Entwicklung von Stellenbeschreibungen für eine Funktion in einer Erwachsenenbildungseinrichtung sollte der Grad an Verantwortung, den ein künftiger Angestellter zu übernehmen in der Lage sein sollte, beachtet werden.

Ein weiteres zu diskutierendes Problem ist die Frage, wodurch sich dieses Set an Schlüsselkompetenzen von anderen Bildungssektoren absetzt. Der Weiterbildungssektor ist eng mit allen anderen Aus- und Weiterbildungssektoren verflochten, beispielsweise mit der Allgemeinbildung, der Berufs- und der Hochschulbildung. Die Forschung zeigt außerdem, dass in Europa viele in der Erwachsenenbildung Tätige auch in anderen Bildungsbereichen aktiv sind (Buiskool et al., 2009). Es überrascht also nicht, dass das Set an Schlüsselkompetenzen Ähnlichkeiten mit den für andere Bildungsbereiche identifizierten Schlüsselkompetenzen aufweist (Cedefop, 2008, 2009a, 2009b; Europäische Kommission, 2007; SBL, 2004). Einige Unterschiede können dennoch festgestellt werden, insbesondere bezüglich der Faktoren, welche die Praxis der Weiterbildung stark beeinflussen, wie beispielsweise die Heterogenität von Erwachsenengruppen und die benötigten didaktischen Methoden.

Das Personal der Erwachsenenbildung setzt sich häufig mit Heterogenität auseinander. Seine Zielgruppen weisen ein breites Spektrum an Unterschieden auf: Hintergrund, Bildungsstand, soziale Herkunft, familiärer Hintergrund, soziale Schicht, soziales Milieu, Einkommen, Geschlecht, Alter oder Generation, Erwerbsstatus, ethnische Herkunft, städtisches oder ländliches Umfeld. Zweitens zeigen neben den Zielgruppen auch die Lehrmethoden beträchtliche Unterschiede (Billington, 2000; Birkenholtz, 1999; Buiskool et al., 2009; EAEA, 2006; Europäische Kommission, 2006; OECD, 2003): teilnehmerzentrierter Ansatz, Herstellen einer sicheren und angemessenen Lernumgebung, Methodenvielfalt, Anerkennung früherer Lernleistungen, stärkere Gewichtung von Beratung und Begleitung, stärkere Nutzung von E-Learning. Dies hat Folgen für einige der im vorliegenden Beitrag beschriebenen Kompetenzen, so beispielsweise für das Fachwissen, die didaktische Kompetenz, die Unterstützungskompetenz, den Umgang mit Heterogenität und Diversität, die Erfassung von Erfahrungen und Lernbedürfnissen, die Förderung des Lernprozesses, die Beratung und Begleitung. Alle diese Kompetenzen beinhalten einige für das Erwachsenenlernen spezifische Aspekte, beispielsweise die stärkere Nutzung der Lernressourcen von Lernenden, die Betonung von selbstgesteuertem Lernen und die Lernbegleitung sowie die Verknüpfung des Lernens mit der Alltagspraxis inklusive der früheren Erfahrungen und des Fachwissens. Die Resultate dieser Studie können deshalb als Plädoyer für ein stärkeres professionelles Bewusstsein sowie als Hilfsmittel zur Identifikation der für die Arbeit mit Erwachsenen zusätzlich benötigten Kompe-

tenzen gesehen werden. Auf diese Weise haben wir die Möglichkeit, Trainingsprogramme zu entwickeln und Personen, die in verschiedenen Bildungssegmenten tätig sind, zu professionellen Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen auszubilden.

Anmerkung der Herausgeberinnen:

Dieser Beitrag ist eine gekürzte, von den Herausgeberinnen übersetzte Fassung eines Beitrags, den die Autoren in Englisch im *Journal of Adult and Continuing Education* publiziert haben (vgl. Literaturverzeichnis, Buiskool/Broek 2011).

Die Autoren und die Herausgeberinnen danken dem Verlag Manchester University Press für die Genehmigung, diesen Beitrag für diesen Sammelband zu übernehmen.

Literatur

Bechtel, M. (2008): Competence Profiles for Adult and Continuing Education Staff in Europe: Some Conceptual Aspects, in: Nuissl/Lattke: *Qualifying adult learning professionals in Europe*, Bielefeld

Billington, D. D. (2000): Seven characteristics of highly effective adult learning programmes, in: *New Horizons for Learning*, Seattle

Birkenholz, R. J. (1999): *Effective Adult Learning*, Danville, Illinois: Interstate Publishers, Inc.

Buiskool, B., Broek, S. (2011): Identifying a common set of key competences for adult learning staff: An inventory of European practices. In: *Journal of Adult and Continuing Education*, vol. 17(1), pp. 40–62

Buiskool, B., Van Lakerveld, J. and Broek, S. D. (2009): ‘Educators at Work in two Sectors of Adult and Vocational Education: an overview of two European Research projects’, *European Journal of Education*, vol 44(2), June, pp. 145–162

Cedefop (2008): Terminology of European education and training policy, a selection of 100 key terms

Cedefop (2009a): Competence framework for VET professionals

Cedefop (2009b): Professionalising career guidance, Practitioner competences and qualification routes in Europe

EAEA (2006): *Adult Education Trends and Issues in Europe*. Restricted tender No EAC/43/05.

Europäische Kommission (2007): Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung.

- Europäische Kommission (2006):** Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe – 2006 Joint Interim Report of the Council and the Commission on progress under the Education & Training 2010 work programme. Brussels: European Commission
- Europäischer Rat (2009):** Zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitern/-leiterinnen. Schlussfolgerungen des Rates der Bildungsminister
- Europäischer Rat und Europäisches Parlament (2006):** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen [Amtsblatt L 394 vom 30.12.2006]. (2006/962/EG)
- Europäischer Rat und Europäisches Parlament (2008):** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen
- Eurydice (2007):** NVAL in Europe, Executive Summary of National Information on Eurybase, Working Document
- Gonczi, A. (1994):** Developing a Competent Workforce, Adelaide
- Hager, P. (1993):** Is there a cogent philosophical argument against competency standards? In: Australian Journal of Education, vol 38, pp. 3–18
- Hager, P./Gonczi, A. (1996):** ‘What is competence?’. In: Medical teacher, vol 18(1), pp. 15–18
- Kouwenhoven, G.W. (2003):** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of Eduardo Mondlane University, Thesis University of Twente, Enschede
- Kraft, S. (2006):** Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf
- Nadler, L. (1985):** Adult basic education. In: T. Husen and N. T. Postlethwaite (eds.) International encyclopedia of education (vol. 1, pp. 105–207), Elmsford, NY: Pergamon Press
- Nuissl, E./Lattke, S. (eds.) (2008):** Qualifying Adult Learning Professionals in Europe, Bielefeld: W. Bertelsmann
- Nuissl, E. (2008):** Stability and change. In: Nuissl, E. and Lattke, S. (eds.): Qualifying adult learning professionals in Europe, Bielefeld: W. Bertelsmann, pp. 87–100
- OECD (2003):** Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices, OECD: Paris.
- 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
- Research voor Beleid & PLATO (2008):** Adult Learning Professions in Europe, a Study on Current Situation, Trends and Issues. Final report: Zoetermeer
- Rothwell, W. J. and Lindholm, J. E. (1999):** Competency identification, modelling and assessment in the USA. In: International Journal of Training and Development, vol 3(2)
- SBL (2004):** Competence requirements teachers. Association for the Professional Quality of Teachers.
- Shanahan, T., Meehan, M. and Mogge, S. (1994):** The Professionalization of the Teacher in Adult Literacy Education (TR94–11, 20 pages)
- UNESCO (2009):** Global Report on adult learning and education (GRALE)

- Ulrich, D. (1997):** Organizing around capabilities. In: F. Hesselbein, M. Goldsmith and R. Beckhard (eds.): *The Organization of the Future*
- Van Dellen, T., Van Der Kamp, M. (2008):** Work domains and competences of the European adult and continuing educator. In: Nuissl, E. and Lattke, S. (eds): *Qualifying Adult Learning Professionals in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann, pp. 63–74.

Kernkompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. Impulse eines europäischen Forschungsprojektes für Politik und Praxis

NILS BERNHARDSSON/SUSANNE LATTKE

Einleitung

Die Professionalisierung der in der Weiterbildung Beschäftigten wird im Zuge der wachsenden Bedeutung des lebenslangen Lernens immer wichtiger. Um auf diesen Bedarf zu reagieren, fördert die Europäische Kommission seit einigen Jahren Projekte, die sich der Professionalisierung der Weiterbildung auf europäischer Ebene verschrieben haben (vgl. Bernhardsson/Lattke 2011). Über diese Projekte hält eine europäische Dimension in die akademische und außerakademische Professionalisierung der Weiterbildung Einzug. Hierbei wird vor allem das Ziel verfolgt, die Transparenz des Weiterbildungssektors in den verschiedenen Mitgliedstaaten und auf internationaler Ebene zu steigern. Dies war auch das Anliegen des Projekts „Qualified to Teach – QF2TEACH“, welches im vorliegenden Beitrag genauer beschrieben und hinsichtlich der Implikationen für die Weiterbildungspraxis diskutiert wird.

QF2TEACH hatte zwei wesentliche Zielsetzungen. Zunächst wurde im Rahmen eines forschungsbezogenen Vorgehens ermittelt, über welche Kernkompetenzen Lehrende in der Weiterbildung in Europa verfügen sollen. Ziel war es, ein empirisch fundiertes transnationales Kompetenzanforderungsprofil für eine spezifische Berufsgruppe innerhalb der Weiterbildung zu erstellen. Anschließend sollte aufgezeigt werden, wie aus einem solchermaßen gewonnenen Anforderungsprofil unter Bezugnahme auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) ein berufsgruppenspezifischer transnationaler Qualifikationsrahmen abgeleitet werden kann. Ein konkreter Vorschlag für einen solchen Rahmen (in diesem Fall: für Lehrende in der Weiterbildung)¹ wurde im Projekt erarbeitet. Dieser unterscheidet zwei Qualifikationsniveaus. Jedes Niveau ist anhand von Kompetenzbeschreibungen definiert. Durch einen Abgleich dieser Be-

1 Zur genauen Definition der Zielgruppe s. Abschnitt 1.

schreibungen mit den bei einem individuellen Lehrenden tatsächlich vorhandenen Kompetenzen kann so ermittelt werden, auf welchem Qualifikationsniveau sich der/ die Lehrende (überwiegend) bewegt und welche Kompetenzen bei ihm oder ihr gegebenenfalls noch zu entwickeln wären, um eine der beiden definierten Qualifikationsstufen zu erreichen.

Anspruch von QF2TEACH war es, einen möglichst einheitlichen Standard vorzuschlagen, der als gemeinsame Grundlage für eine ganze Reihe von Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrende in der Weiterbildung genutzt werden kann, wie z. B. die gezielte Planung beruflicher Weiterentwicklung, die Benennung von Mindestanforderungen für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, die Dokumentation und Validierung beruflicher Kompetenzen oder die Gestaltung von Trainingsmaßnahmen.

Der folgende Beitrag geht zunächst auf die Projekthintergründe ein und definiert genauer die Zielgruppe des Projekts, die „Lehrenden“ (1). Anschließend werden die forschungs- und die entwicklungsbezogenen Projektaktivitäten dargestellt (2 und 3). Ziel dieser Darlegung ist es, transparent zu machen, auf welchen empirischen und methodischen Grundlagen der am Ende des Projekts erarbeitete Qualifikationsrahmen für Lehrende in der Weiterbildung beruht und welche Legitimationsgrundlage er somit beanspruchen kann. Stärken und Schwächen des Ansatzes werden reflektiert und es werden weiterführende Anwendungs- und Entwicklungsperspektiven für den Rahmen diskutiert (4.). Unter anderem wird dabei anhand eines aktuellen Beispiels aufgezeigt, wie sich der Qualifikationsrahmen in einem konkreten Praxisbereich – der frühpädagogischen Weiterbildung – für Professionalisierungszwecke einsetzen ließe (4.1).

1 Projekthintergrund und Zielgruppe

Das Projekt „Qualified to Teach“ (QF2TEACH)² wurde vom Leonardo da Vinci Programm der Europäischen Kommission gefördert und lief von Oktober 2009 bis September 2011. Durchgeführt wurde das Projekt in Kooperation mit Partnern aus Italien³, den Niederlanden⁴, Polen⁵, Rumänien⁶, Schweden⁷, der Schweiz⁸ und Großbritannien⁹. Die Projektkoordination oblag dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

QF2TEACH griff die Ergebnisse jüngerer europäischer Forschungen auf (Nuißl/Lattke 2008, Research voor Beleid/Plato 2008), welche einen hohen Grad an Heteroge-

2 Weitere Informationen zum Projekt finden sich unter <http://www.qf2teach.eu/>.

3 Universität Florenz (UNIFI), www.unifi.it

4 Universität Groningen (RUG), www.rug.nl

5 Nikolaus-Kopernikus-Universität Toruń, www.pedagogika.umk.pl

6 Rumänisches Institut für Erwachsenenbildung (IREA), www.irea.uvt.ro

7 Universität Stockholm, www.interped.su.se

8 Schweizerischer Verband für Weiterbildung (SVEB), www.alice.ch

9 National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), www.niace.org

nität hinsichtlich der Berufsbilder und Qualifizierungswege des Personals in der Weiterbildung in Europa feststellten. Diese Heterogenität spiegelt sich in den bisherigen Versuchen, die für eine Berufstätigkeit in der Weiterbildung erforderlichen professionellen Kompetenzen zu definieren und im Rahmen von Modellen abzubilden, die in der Praxis unter sehr unterschiedlichen und keineswegs einheitlich verwendeten Bezeichnungen („Kompetenzrahmen“, „Kompetenzprofil“, „Qualifikationsrahmen“, „Qualifikationsprofil“ u. a. m. – zur Begrifflichkeit vgl. auch den Beitrag von Strauch/Pätzold in diesem Band) firmieren. Die bislang verfügbaren Modelle, die für den Weiterbildungsbereich erstellt wurden, unterscheiden sich zum einen hinsichtlich des *Tätigkeitsprofils*, auf das sie Bezug nehmen – einige setzen Schwerpunkte auf einzelne Tätigkeitsfelder wie Lehre, Beratung, Management o. a. bzw. unterschiedliche Kombinationen solcher Tätigkeitsfelder, andere decken das gesamte Spektrum weiterbildungsrelevanter Tätigkeiten ab. Zum anderen unterscheiden sie sich hinsichtlich des *Konkretisierungsgrades*, mit dem die Kompetenzen jeweils dargestellt werden. Aufgrund des hohen Abstraktionsniveaus vieler Modelle, insbesondere derjenigen, die sich auf den gesamten Weiterbildungsbereich beziehen, ist es in den meisten Fällen schwierig, die dort gegebenen Kompetenzbeschreibungen mit der alltäglichen Arbeit der Beschäftigten in der Weiterbildung in Verbindung zu bringen (vgl. Bernhardsson/Lattke 2011). Die meisten vorhandenen Kompetenzrahmen haben zudem einen nationalen Zuschnitt und sind länderübergreifend kaum vergleich- oder anwendbar.

Hier setzte das Projekt QF2TEACH an. QF2TEACH verfolgte das Ziel, einen transnational relevanten, an die Struktur des EQR angelehnten kompetenzbasierten Qualifikationsrahmen zu erarbeiten, der einerseits hinreichend abstrakt gehalten blieb, um länderübergreifend angewendet werden zu können, und der andererseits die Kompetenzen ausreichend spezifisch definiert, um für die berufliche Alltagspraxis unmittelbar anschlussfähig zu sein.

Das Projekt konzentrierte sich dabei auf ein spezifisches Berufsprofil, für das im internationalen Projektkontext der Begriff „Adult Learning Facilitator (ALF)“ gewählt wurde. „Adult Learning Facilitator“ steht dabei für eine Reihe bestimmter professioneller Rollen in der Weiterbildung, wie Kursleitende, Dozenten, Trainer, Coaches und Beratende. Alle diese Rollen zeichnen sich dadurch aus, dass ein großer Teil der beruflichen Tätigkeiten im direkten Kontakt mit erwachsenen Lernenden stattfindet und darauf ausgerichtet ist, Lernprozesse von Erwachsenen zu initiieren, zu unterstützen und zu begleiten. Für die überwiegende Zahl der in der Weiterbildung haupt- oder nebenberuflich Tätigen stellen diese Aktivitäten den Kern ihrer Tätigkeit dar, oder anders ausgedrückt: „Adult Learning Facilitators“ bilden das zahlenmäßig am stärksten vertretene Berufsprofil im Weiterbildungsbereich (für Deutschland vgl. z. B. Kraft 2009). „Adult Learning Facilitators“ arbeiten in vielfältigen inhaltlichen Feldern – z. B. berufliche, allgemeine, politische, persönlichkeitsbezogene, kulturelle und künstlerische Bildung etc. – und sie sind in den unterschiedlichsten institutionellen Kontexten tätig. Zu diesen Feldern und Kontexten gehören Einrichtungen der formalen, abschlussbezogenen Weiterbildung ebenso wie Einrichtungen und Organisationen, die im Bereich der non-formalen oder informellen Weiterbildung aktiv sind, angefan-

gen von Volkshochschulen und anderen öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen über selbstorganisierte Initiativen bis hin zu Betrieben der Privatwirtschaft.

Im vorliegenden Beitrag wird im Folgenden zwecks leichter Lesbarkeit und besserer Anschlussfähigkeit an den deutschsprachigen Kontext der Begriff des „Lehrenden“ anstelle des im Projektkontext benutzten Begriffs „Adult Learning Facilitators“ verwendet. Dies erscheint insofern statthaft, als dieser Begriff im deutschen Sprachgebrauch alle Aspekte, die oben als konstitutiv für den „Adult Learning Facilitator“ beschrieben wurden, ebenfalls impliziert.¹⁰

Mit dem fokussierten Zuschnitt auf Lehrende in der Weiterbildung verfolgte QF2TEACH das Anliegen, transparent zu machen, was Lehrende in der Weiterbildung tagtäglich leisten und vor welchen Herausforderungen sie dabei heute und in Zukunft stehen.

2 Erhebung von Kompetenzanforderungen

Auf dem Weg zu einem anschlussfähigen Konzept für einen transnationalen Qualifikationsrahmen wurde ein betont forschungsgestütztes Vorgehen gewählt. Mit einer Delphi-Befragung wurden zentrale Kompetenzanforderungen an Lehrende ermittelt und in einem Katalog systematisiert. Der ausgeprägte Fokus auf eigener empirischer Forschung als Grundlage für den zu entwickelnden Qualifikationsrahmen unterscheidet das QF2TEACH-Projekt von vielen anderen europäischen Projekten zur Professionalisierung von Weiterbildungspersonal (vgl. z. B. die im Beitrag von Strauch/Pätzold vorgestellten Beispiele VINEPAC und Flexi-Path), bei denen der Schwerpunkt stärker auf der Entwicklungskomponente lag und bei denen eine Sichtung und Auswertung bereits vorhandener Praxisbeispiele jeweils die Grundlage für die Entwicklungsaktivität bildete. Im Folgenden wird genauer auf die Methode und die Durchführung der Datenerhebung, welche in zwei Erhebungswellen erfolgte, eingegangen.

2.1 Delphi-Methode

Die Delphi-Methode (der Name „Delphi-Methode“ bezieht sich auf das Delphi-Orakel im alten Griechenland) wurde ursprünglich (in den 1950er Jahren) entwickelt, um militärische Szenarien auf der Grundlage fundierter Gutachten vorherzusagen. Heute dient die Methode nicht nur prognostischen Zwecken, sondern wird auch bei Auswertungs- oder Planungsproblemen angewandt. Im Fall von QF2TEACH wurde die Methode genutzt, um Kernkompetenzen zu ermitteln, die Lehrende in der Weiterbil-

¹⁰ Im internationalen Projektkontext war der englische Begriff „teacher“ als übergreifende Bezeichnung für die genannten professionellen Rollen nicht anschlussfähig, da er mehrheitlich mit einem sehr engen Rollenverständnis konnotiert und überwiegend mit Vorstellungen von Frontalunterricht in formalen Weiterbildungskontexten in Verbindung gebracht wurde. Statt „teacher“ wurde der Begriff des „Adult Learning Facilitators“ als geeigneter akzeptiert, um das beabsichtigte breitere Verständnis von „Lehre“ auszudrücken.

dung benötigen. Die Delphi-Methode beinhaltet ein bestimmtes Forschungsdesign für Expertenbefragungen, welches sowohl mit standardisierten wie auch offenen Fragen operiert und ebenso quantitative mit qualitativen Analyseverfahren kombiniert. Experten werden in mehreren (gewöhnlich zwei oder drei) Wellen befragt. In jeder neuen Welle werden die Ergebnisse der vorangegangenen Welle den Experten zusammengefasst präsentiert. Die Experten erhalten so die Gelegenheit, ihre zunächst unabhängig voneinander geäußerte Meinung vor dem Hintergrund des aggregierten Feedbacks der Gesamtgruppe zu reflektieren und ggf. zu modifizieren. Auf diese Weise wird eine kohärente statistische Gruppenmeinung ermittelt. Hierin liegt die Besonderheit des Delphi-Ansatzes. Während alle anderen Ansätze, die mittels Fragebögen Forschung betreiben, möglichst vermeiden wollen, dass die Teilnehmenden sich gegenseitig beeinflussen, ist dies im Fall von Delphi-Studien ein expliziter Bestandteil des Verfahrens. Grund hierfür ist, dass die Delphi-Methode darauf abzielt, Ergebnisse zu ermitteln, die sich auf einen breiten (Experten)Konsens stützen können. Die Bildung von Konsens bzw. die Unterstützung von Konsensbildung ist daher im Fall einer Delphi-Studie in die Forschungsmethodik integriert (vgl. Atteslander 2008, S. 133).

Die Anwendung des Verfahrens im QF2TEACH-Projekt führte zu folgendem Vorgehen:

- In der ersten Welle wurden die Experten aufgefordert, ein erstes vorläufiges Kompetenzanforderungsprofil für Lehrende zu bilden, indem sie die Wichtigkeit von einzelnen, in einem Fragebogen vorgegebenen Kompetenzelementen einschätzten und zusätzlich weitere, aus ihrer Sicht zentrale Kompetenzelemente vorschlugen.
- Die erste Befragungswelle wurde ausgewertet, und das so ermittelte Anforderungsprofil wurde den Experten in einer zweiten Welle zur erneuten Bewertung vorgelegt.
- Die Befragung wurde nach der zweiten Welle beendet, als die einzelnen Antworten zu einer Gruppenmeinung zusammengefasst werden konnten und sich so ein von einer breiten Zustimmungsbasis getragener Katalog von Kernkompetenzen abzeichnete, über die Lehrende in der Weiterbildung verfügen sollten.¹¹

2.2 Erste Befragungswelle

Fragebogenstruktur

In der ersten Befragungswelle, an der insgesamt 208 Experten teilnahmen, wurde den Experten mit Hilfe eines Online-Fragebogens eine Liste von insgesamt 74 Kompetenzen bzw. *Kompetenzelementen* (Wissensbestände, Fertigkeiten, Einstellungen etc.) vorgelegt.¹² Diese 74 Items waren in neun thematische Blöcke (Competence-Domains) gegliedert:

¹¹ Auf der Grundlage dieses Kompetenzkatalogs wurde in der zweiten Projekthälfte der transnationale Qualifikationsrahmen erarbeitet. Das Vorgehen dabei ist in Abschnitt 3 beschrieben.

- Personal qualities;
- Interpersonal behaviour and communication with learners;
- Cooperation with the external environment;
- Planning and management;
- Access and progression of learners;
- Subject-related, specialist domain;
- Monitoring and assessment of learning processes;
- Didactical-methodological domain;
- Personal development and reflection.

In jedem der Blöcke wurden die Experten gefragt, wie wichtig jede der aufgelisteten Eigenschaften, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen ihrer Ansicht nach ist, um kompetent als Lehrender in der Weiterbildung tätig sein zu können. Die Antwortoptionen wurden auf einer sogenannten Sechser-Likert-Skala angeordnet und reichten von irrelevant (1) bis zu unverzichtbar (6).

Tab. 1: QF2TEACH-Fragebogen erste Welle, Ausschnitt.

First of all we deal with the relevance of competences in a field we named „Personal Qualities“. Adult Learning Facilitators should:									
Please choose the appropriate response for each item									
	Today this is						2015 this will be		
	irrelevant 1	2	3	4	5	indispen- sable 6	less important	equally important	more important
be empathic	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
be authentic	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
be humourous	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
be attentive	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
be extroverted	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Quelle: eigene Darstellung

Zusätzlich sollten die Experten einschätzen, wie sich die Bedeutung der vorgegebenen Items in den nächsten Jahren entwickeln würde. Die Befragungsteilnehmer und -teilnehmerinnen sollten hierzu für jedes Item angeben, ob es im Jahr 2015 „weniger

12 Im QF2TEACH-Projekt wurde in Anlehnung an die Kompetenz-Definition der OECD (DeSeCo) ein weites Verständnis von Kompetenz zugrundegelegt: „A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating“ (OECD 2005). Der Fragebogen umfasste dementsprechend unterschiedliche Elemente wie Wissen(sbestände), anwendungsbezogene Fertigkeiten, Einstellungen, persönliche Eigenschaften und Verhaltensweisen.

wichtig“, „ebenso wichtig“ oder „wichtiger“ als heute sein würde. Tab. 1 zeigt das Prinzip des Fragebogens anhand eines Ausschnitts aus dem thematischen Block „Personal Qualities“.

Darüber hinaus wurden die Experten eingeladen, mittels offener Kommentare differenziertere Einschätzungen zu einzelnen Aspekten abzugeben und aus ihrer Sicht noch fehlende Kompetenzelemente zu ergänzen.

Auswertung und Ergebnis – erste Welle

Im ersten Schritt der Datenauswertung wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Eine Faktorenanalyse ist ein multivariates statistisches Analyseverfahren, welches Zusammenhänge und Wirkmechanismen zwischen einer und mehreren Variablen aufdeckt und Einflussfaktoren bestimmt, die voneinander unabhängig sind (vgl. Child 2006, S. 1 ff.). Faktorenanalysen werden oft dazu benutzt, um eine Vielzahl von Variablen im Sinne einer bestimmten Forschungsfrage zu bündeln, d. h. zu sogenannten „Faktoren“ zusammenzufassen. Im Fall des ersten QF2TEACH-Fragebogens kam ein solches Vorgehen zum Einsatz, um zu überprüfen, ob die im Fragebogen vorgeschlagene, a priori gewonnene thematische Strukturierung in die neun erwähnten Themenblöcke durch das Antwortverhalten der Experten bestätigt wurde oder nicht. Die Faktorenanalyse ergab, dass die Oberthemen, die im Fragebogen verwendet wurden, nicht als selbstverständlich hingenommen werden können. Durch ihr Antwortverhalten bildeten die Befragungsteilnehmenden vielmehr zehn neue Gruppen (Faktoren), die mit den alten nur partielle Überlappungen aufwiesen. Eine Reihe von Items konnte darüber hinaus aufgrund der statistischen Analyse nicht eindeutig einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden und blieb zunächst als Einzelnennung stehen.

Die Faktorenanalyse verhalf dazu, die einzelnen potenziellen Bestandteile des angestrebten Kompetenzkatalogs in eine auch empirisch-statistisch begründbare Struktur zu bringen. Sie sagte aber noch nichts darüber aus, ob ein bestimmtes Element tatsächlich Eingang in diesen Kompetenzkatalog finden sollte oder nicht. Als Grundlage für diese Entscheidung wurden die Mittelwerte aller Items errechnet und damit ein Ranking der ermittelten zehn Faktoren sowie der übrig gebliebenen einzelnen Kompetenzelemente erstellt. In den festzulegenden Kompetenzkatalog sollte nur eine begrenzte Zahl von Elementen aufgenommen werden. Hierfür galt es die Frage zu beantworten, wo genau der Grenzwert anzusetzen war, unterhalb dessen ein Item nicht mehr in den Katalog aufgenommen werden sollte. Da die Mittelwerte von den höchsten zu den niedrigsten Werten vergleichsweise kontinuierlich abnahmen, ergaben sich keine klaren Brüche, bei denen es unmittelbar nahegelegen hätte, die Grenze anzusetzen. Stattdessen wurden die kompetenztheoretischen Überlegungen von Hager/Gonczi zugrunde gelegt. Laut Hager/Gonczi (1996) sollte ein berufliches Kompetenzprofil nicht mehr als 30 Kernelemente aufweisen, um die erforderliche Balance zwischen Vollständigkeit und Handhabbarkeit zu gewährleisten. Demgemäß entschied sich das Konsortium dafür, nur diejenigen Faktoren und Einzelitems in den vorläufigen Kompetenzkatalog zu überführen, die im Gesamtranking der Mittelwerte unter

die ersten 30 Plätze fielen. Dies betraf 23 einzelne Items sowie sieben Faktoren, welche nun die strukturierenden Kategorien des vorläufigen Kompetenzkataloges bildeten:

- Group management and communication;
- Motivate and inspire;
- Efficient teaching;
- Subject competence;
- Personal professional development;
- Supporting learning;
- Learning process analysis.

Diese sieben Kompetenzkategorien und die zusätzlichen 23 einzelnen Items bildeten als Endergebnis der ersten Befragungswelle einen vorläufigen transnationalen Kompetenzkatalog für Lehrende in der Weiterbildung. In der zweiten Erhebungswelle ging es anschließend darum, diesen vorläufigen Kompetenzkatalog zu validieren und in seine endgültige Form zu bringen.

2.3 Zweite Befragungswelle

In den zweiten Fragebogen wurden alle Items des vorläufigen Kompetenzkatalogs übernommen. Zusätzlich wurde der Fragebogen durch weitere Items (Kompetenzen, Kompetenzelemente) ergänzt, die einzelne Experten in der ersten Befragungswelle im Rahmen der offenen Kommentare als Ergänzung vorgeschlagen hatten.

Bestätigung der Bestandteile des Kompetenzkatalogs

In der zweiten Welle ging es darum, den in der ersten Welle ermittelten vorläufigen Kompetenzkatalog zu überprüfen und seine einzelnen Bestandteile in ihrer Bedeutung entweder zu bestätigen oder als weniger relevant fallenzulassen. Ziel der zweiten Befragungswelle war es also, die Experten über die auf empirischem Wege aggregierte Gruppenmeinung der ersten Welle abstimmen zu lassen. Zusätzlich sollte überprüft werden, ob die von einzelnen Experten in der ersten Befragungswelle vorgeschlagenen Ergänzungen auch im Urteil der Gesamtgruppe Bestand hätten.

Die Struktur des Fragebogens wurde in der zweiten Welle entsprechend der Zielsetzung modifiziert. Die Experten sollten diesmal zu jedem Item mit Ja oder Nein auf die Frage antworten, ob die entsprechenden Kompetenzelemente Bestandteil eines Kernanforderungsprofils für Lehrende sein sollte (Tab. 2).

Tab. 2: QF2TEACH-Fragebogen zweite Welle, Ausschnitt

1. First of all you are asked to tell us if the competences named in the field "personal qualities" should be included in the catalogue of core competences or not.		
ACE Learning Facilitators should: (Please choose the appropriate response for each item.)		
	Yes	No
be open minded		
be emotionally stable		
be attentive		
be empathic		
be authentic		

Quelle: eigene Darstellung

Nach der Auswertung der zweiten Befragungswelle wurden diejenigen Kompetenzelemente, die in der zweiten Welle hohe Zustimmungsraten erhielten, in einen finalen Kernkompetenzkatalog übernommen. Als Grenze wurde ein Zustimmungswert von 70 % festgesetzt. Insgesamt wurden alle aus der ersten Welle übernommenen Items bestätigt, von den in der zweiten Welle neu aufgenommenen Items erhielt dagegen nur ein Teil die erforderlichen Zustimmungswerte.

Der endgültige Kompetenzkatalog

Um dem Kompetenzkatalog eine konsistente Struktur zu geben, wurden die Items, die nach der Bildung der empirisch gewonnenen Faktoren als Einzelelemente übrig geblieben waren, durch thematische Interpretation zu zwei Gruppen zusammengefasst. Zusammen mit den sieben statistisch ermittelten Faktoren bildeten diese zwei interpretativ gebildeten Gruppen von Kompetenzelementen die insgesamt neun *Kernkompetenzen* des endgültigen Katalogs, welcher als Ergebnis der Delphi-Studie festgehalten wurde. Tab. 3 zeigt diese neun Kernkompetenzen, über die Lehrende in der Weiterbildung nach Meinung der Experten verfügen sollten. Die Spiegelstriche unter den neun Überschriften benennen die einzelnen Kompetenzelemente, die jeweils die Bestandteile der jeweiligen Kernkompetenz bilden:

Tab. 3: Katalog von Kernkompetenzen für Lehrende in der Weiterbildung in Europa. Ergebnis der Delphi-Befragung im Projekt QF2TEACH

Core Competence 1: Group Management and Communication • Communicate clearly • Manage group dynamics • Handle conflicts Core Competence 2: Subject Competence • Have specialist knowledge in their own area of teaching • Apply the specialist didactics in their own area of teaching
--

Core Competence 3: Supporting Learning

- Support informal learning
- Stimulate the active role of learners
- Have a broad repertoire of methods at their disposal
- Make use of the participants' life experience in the teaching activities

Core Competence 4: Efficient Teaching

- Tailor teaching offers for the needs of specific target groups
- Plan teaching offers according with the resources available (time, space, equipment, etc.)

Core Competence 5: Personal Professional Development

- Orientate themselves to the needs of participants
- Make use of their own life experience within the learning environment
- Recognise their own learning needs
- Set their own learning goals
- Be creative
- Be flexible
- Reflect their own professional role
- Evaluate their own practice
- Be self-assured
- Be committed to their own professional development
- Cope with criticism
- See different perspectives

Core Competence 6: Stimulating learning

- Motivate
- Inspire

Core Competence 7: Learning Process Analysis

- Monitor the learning process
- Evaluate the learning outcomes
- Conduct regular formative assessment and learner/teacher dialogues
- Assess the entry-level of learners

Core Competence 8: Self-competence

- Be emotionally stable
- Be stress-resistant
- Analyse learning barriers of the learner
- Be authentic
- Proceed in a structured way
- Be open minded

Core Competence 9: Assistance of learners

- Create a safe learning atmosphere (not intimidating)
- Enable learners to apply what they have learned
- Be attentive
- encourage learners to take over responsibility for their future learning processes
- Be empathic
- Encouraging collaborative learning among learners
- Provide support to the individual learner
- Listen actively
- Be available/accessible to learners
- Assess the needs of the learner

Quelle: eigene Darstellung

Mit der vollständigen Ausarbeitung des Kompetenzkatalogs war die forschungsbezogene Arbeit im QF2TEACH-Projekt beendet. Um den Katalog für die Praxis der Professionalisierung in der Weiterbildung zugänglich und nutzbar zu machen, war es in einem weiteren Schritt erforderlich, die einzelnen Kernkompetenzen noch genauer zu explizieren.

3 Vom Kompetenzkatalog zum Qualifikationsrahmen

In der zweiten Phase des QF2TEACH-Projekts sollten die Forschungsergebnisse der Delphi-Studie in einen praxiswirksamen Qualifikationsrahmen überführt werden, der für die Professionalisierungspraxis nutzbar gemacht werden kann, z. B. für die Entwicklungen von Trainingsmaßnahmen für Weiterbildner. Hierzu wurden die einzelnen Kernkompetenzen möglichst genau und ausführlich beschrieben. Es musste operationalisiert werden, was kompetentes Weiterbildungshandeln auf unterschiedlichen Wissens- und Fähigkeitsstufen ausmacht und woran es erkennbar wird.

3.1 Anlehnung an den EQR

Um die Anschlussfähigkeit auf europäischer Ebene zu sichern, wurde der EQR als Referenzinstrument herangezogen, von dem wichtige strukturelle Elemente für den QF2TEACH-Qualifikationsrahmen übernommen wurden. So wurde entschieden, die Kernkompetenzen in Anlehnung an die EQR-Struktur mittels der Deskriptoren „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“ (im Sinne von verantwortlichem, selbständigem und autonomem Handeln) detailliert zu beschreiben.

3.2 Zusammenfassung zu Kompetenzbereichen

Wie auch schon bei der Reduktion der Items im Rahmen der Delphi-Studie, kam auch hier die Prämisse des Abwägens zwischen der Vollständigkeit und der Handhabbarkeit des Konzeptes zum Einsatz. Eine detaillierte Ausarbeitung jeder der neun Kernkompetenzen anhand der drei Deskriptoren des EQR hätte zu einem sehr umfangreichen und unübersichtlichen Qualifikationsrahmen mit etlichen inhaltlichen Redundanzen geführt. Hier bestand die Gefahr, dass ein solcher Rahmen in der Praxis eher abschreckend wirkt, als dass darin ein Nutzen gesehen wird. Aus diesem Grund prüfte das Projektkonsortium Möglichkeiten, die neun Kernkompetenzen zu einer kleineren Zahl von Bereichen zusammenzufassen. Eine solche Möglichkeit fand sich unter Bezugnahme auf das pädagogische Dreieck (vgl. Paschen 1979, S. 27). Das Dreieck beschreibt die drei wichtigsten Elemente, die während pädagogischer Handlungen durch die Lehrenden zueinander in Bezug zu setzen sind: das Lernthema, der/die Lehrende selbst und die Lernenden. Gemäß dieser Unterscheidung ließen sich die neun Kernkompetenzen zu den folgenden drei *Kompetenzbereichen* zusammenfassen:

Tab. 4: Kompetenzbereiche des QF2TEACH-Qualifikationsrahmens

Competence area 1 – Personal development and development of the “professional self”	
Core competences	• Personal competence • Professional development
Competence area 2 – Contents and didactics	
Core competences	• Expertise in the subject that is thought and in didactics • Learning arrangement • Analysis of learning processes
Competence area 3 – Assistance for learners	
Core competences	• Encourage and motivate learning • Support learning • Care for the learner • Group management

Quelle: eigene Darstellung

3.3 Ausformulierung der Deskriptoren

Die differenzierte Beschreibung der Deskriptoren (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz) wurde dann nur noch auf der Ebene der *Kompetenzbereiche* vorgenommen. Die in den jeweiligen Kompetenzbereichen enthaltenen Kernkompetenzen und deren einzelne Kompetenzelemente (vgl. Tab. 3) dienten dabei als Leitfaden. So wurde sichergestellt, dass alle inhaltlich relevanten Aspekte des ermittelten Kompetenzkatalogs bei der Überführung in den Qualifikationsrahmen berücksichtigt, zugleich aber Redundanzen vermieden wurden. Tab. 5 zeigt einen Ausschnitt aus dem so erarbeiteten Qualifikationsrahmen.

Tab. 5: Auszug aus dem transnationalen Qualifikationsrahmen für Lehrende in der Weiterbildung

	Competence area 2 – Contents and didactics		
Core-Competences	Knowledge – Level 5	Skills – Level 5	Competence– Level 5
Expertise in the subject that is thought and in didactics Learning arrangement	Adult learning facilitators have comprehensive, specialized, factual and theoretical knowledge: • in the specialized work field and the corresponding subject-specific didactics • of the principles and special features of adult learning • of macro-didactic action • about the specific target groups in their field of adult and continuing education ...	Adult learning facilitators: • are able to impart subject knowledge in a didactically structured way and have a wide methodological spectrum to make even fairly abstract issues accessible to learners • have comprehensive skills and experience in transferring subject knowledge to different target groups • have extensive experience and skills in the proficient use of different learning materials/media in their usual teaching-learning context ...	Adult learning facilitators: • manage and control the didactic transfer of subject knowledge in familiar teaching and learning contexts • monitor and supervise learners' progress • undertake professional development in their subject discipline • are able to arrange the learning process (focus on learner) • are able to adapt available resources to different target groups and learning environments ...

Quelle: eigene Darstellung

4 Diskussion der Ergebnisse

Um den zunächst als Entwurf erarbeiteten Qualifikationsrahmen zu validieren, führte das QF2TEACH-Konsortium einen transnationalen Workshop zusammen mit zwölf Experten aus den teilnehmenden Ländern durch. Alle teilnehmenden Experten sind selbst Lehrende in der Weiterbildung und/oder in der Professionalisierung des Personals im Weiterbildungssektor ihres Landes engagiert. Aufgabe des Workshops war es, den transnationalen Qualifikationsrahmen in seiner Entwurfsfassung zu diskutieren und sowohl die Struktur als auch die Inhalte auf ihre Relevanz für und Anwendbarkeit im Feld zu prüfen. Auf der Grundlage der Workshopergebnisse wurde dann die endgültige Fassung des Qualifikationsrahmens erstellt.

Die Diskussionen auf dem Expertenworkshop zeigten darüber hinaus in einer allgemeineren Perspektive die spezifischen Stärken und Schwächen des im Projekt gewählten methodischen Ansatzes auf und erschlossen weitere Entwicklungsbedarfe und -perspektiven im Anschluss an die in QF2TEACH erarbeiteten Ergebnisse.

Als Stärke wurde vermerkt, dass mit dem Qualifikationsrahmen ein Modell entwickelt wurde, welches die Kernelemente der Arbeit von Lehrenden in der Weiterbildung umfassend beschreibt und das Potenzial hat, die qualitativ hochwertige Arbeit der Lehrenden in der Weiterbildung sichtbar zu machen.

Eine Schwäche wurde darin gesehen, dass es sich um einen generisch gebildeten Qualifikationsrahmen handelt, der von konkreten Kontexten der Lehre in der Weiterbildung abstrahiert. Die konsensorientierte Delphi-Methodik bedingte, dass durch das Ranking Kompetenzen bzw. Kompetenzelemente aussortiert wurden, die nicht durchgängig in allen Ländern und für den gesamten Weiterbildungssektor als in hohem Maße relevant erachtet wurden. Diese aussortierten Elemente können aber durchaus in einzelnen Ländern oder in spezifischen Teilbereichen der Weiterbildung (z. B. politische Bildung) eine hohe Relevanz haben. Dadurch wurde deutlich, dass das Praxisfeld als Ergänzung die Entwicklung zusätzlicher kontextspezifischer Qualifikationsrahmen einfordert.

Ein weiterer Entwicklungsbedarf wurde in einer Ausweitung der Qualifikationsniveaustufen gesehen. Der im QF2TEACH erarbeitete Qualifikationsrahmen bezieht sich auf ein bestimmtes Berufsprofil – die Lehrenden – in der Weiterbildung. Er umfasst zwei unterschiedliche Qualifikationsstufen, die mit den Niveaustufen 5 bzw. 6 des Europäischen Qualifikationsrahmens korrespondieren. In formaler Hinsicht bedeutet dies, dass die beschriebenen Qualifikationen auf Stufe 6 mit einem Bachelor-Abschluss in der entsprechenden Fachrichtung (z. B. Erwachsenenbildung) gleichgesetzt werden können und dass die Qualifikationen auf Stufe 5 formal einem nicht-akademischen Qualifizierungsprogramm entsprechen, das etwas unterhalb des Bachelor-Abschlusses angesiedelt ist. Diese Fokussierung auf die EQR-Stufen 5 und 6 für die spezifische Berufsgruppe der Lehrenden in der Weiterbildung erwies sich länderübergreifend als praktikable Lösung, stellte aber auch einen Kompromiss dar. Von verschiedenen Experten wurde wiederholt der Wunsch geäußert, den

Qualifikationsrahmen auch auf höhere und/oder niedrigere Qualifikationsniveaus auszudehnen.

Eine solche Ergänzung des Qualifikationsrahmens nach oben und unten ist prinzipiell ohne Weiteres denkbar. Im unteren Bereich könnten etwa Stufen ergänzt werden, die kürzeren Einführungskursen für Kursleitende entsprechen. Im oberen Bereich könnte eine Qualifikationsstufe angefügt werden, die vom Niveau her einem Masterabschluss entspräche. Vor allem mit Letzterem würde man sich tendenziell über das vom QF2TEACH ins Auge gefasste Profil der überwiegend lehrend Tätigen hinausbewegen.¹³ Weitere Berufsprofile in der Weiterbildung, deren Tätigkeiten stärker durch planend-disponierende Aufgaben oder durch Führungs- und Leitungsaufgaben geprägt sind, kämen damit in den Blick. Der QF2TEACH-Qualifikationsrahmen für Lehrende könnte so zum Ausgangspunkt für einen umfassenden sektoralen Qualifikationsrahmen für den gesamten Weiterbildungsbereich werden.

4.1 Mögliche Anwendung des Qualifikationsrahmens: das Beispiel Weiterbildung in der Frühpädagogik

Die Verwendungsmöglichkeiten der Produkte des QF2TEACH-Projekts werden im Folgenden an einem konkreten Beispiel, der frühpädagogischen Weiterbildung, diskutiert.

Von Hippel plädiert dafür, die pädagogischen Professionalisierungsdiskurse im Elementarbereich, in der Schule und in der Weiterbildung in einem Zusammenhang zu betrachten (vgl. von Hippel 2011 S. 248). Dabei wird deutlich, dass die Professionalisierungsbestrebungen in der Elementar- und Schulpädagogik vor allem auf Fortschritte in der Professionalisierung von Weiterbildnern angewiesen sind. Im Zuge der Orientierung am Paradigma des lebenslangen Lernens werden im Elementarbereich und in der Schule die Voraussetzungen für lebenslange Lernprozesse geschaffen. Dies stellt höhere Anforderungen an das pädagogische Personal und führt zu einem erhöhten Weiterbildungsbedarf. Vor diesem Hintergrund kam es vor allem im frühpädagogischen Bereich zu Umstrukturierungen der Ausbildungs- und Qualifizierungswege. Im Bereich Frühpädagogik wurden grundständige Universitätsstudiengänge eingerichtet, was auf der einen Seite das Qualifikationsniveau der neu in das Berufsfeld einmündenden Kräfte ansteigen ließ und auf der anderen Seite dazu führte, dass zunehmend auch gegenüber den bereits berufstätigen Fachkräften höhere Qualifikationsansprüche erhoben werden. Um eine entsprechende Nachqualifizierung dieser Personengruppen zu ermöglichen, bedarf es geeigneten Personals, das die Weiterbildungen der Erzieherinnen und Erzieher durchführt. Derzeit wird im Projekt „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (Wiff)¹⁴ diskutiert, welche Kompetenzen und Qualifikationen Weiterbildner mitbringen müssen, um im Bereich

13 Das EU-Projekt Flexi-Path (vgl. Strauch/Pätzold in diesem Band) geht in eben diese Richtung, indem es die Kompetenzen und Qualifikationsniveaus von Weiterbildnern, die im Management tätig sind, in den Blick nimmt.

14 www.weiterbildungsinitiative.de

Frühpädagogik tätig zu sein. Von Hippel macht darauf aufmerksam, dass insbesondere in der Weiterbildung berufliche Kompetenz- und Qualitätsstandards, an denen eine Orientierung möglich ist, fehlen (vgl. ebd. S. 253–254). In der Weiterbildung besteht nach wie vor das Problem, dass, verglichen mit dem frühpädagogischen Bereich, aber auch mit der Schule, prinzipiell jeder in diesem Bereich berufstätig sein kann. Hinzu kommen sehr heterogene Abschlüsse und unterschiedliche Arbeitszuschnitte, wie Management, administrative Arbeit oder die Lehre, welche zumeist von freien Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen übernommen wird. Die Orientierung fällt vor allem deshalb schwer, da es keine verbindlichen Kompetenz- und Qualifikationsbeschreibungen gibt, über die ein trägerübergreifender Konsens besteht.

Damit wäre ein konkreter Bedarf beschrieben, bei dem auf den QF2TEACH-Qualifikationsrahmen zurückgegriffen werden kann. Im Hinblick auf ein Anforderungsprofil für Weiterbildner und Weiterbildnerinnen in der Frühpädagogik kann der QF2TEACH-Qualifikationsrahmen als Referenzmodell fungieren, um auf dessen Grundlage ein kontextspezifisches Anforderungsprofil zu entwickeln. Bei einer solchen Adaption des QF2TEACH-Modells wird es erforderlich sein, insbesondere im Kompetenzbereich „Inhalte“ und „Didaktik“ Anpassungen und Erweiterungen vorzunehmen, die sich auf die spezifischen Bedarfe des Bereichs der frühpädagogischen Weiterbildung beziehen.

Bei der Umsetzung in entsprechende Trainingsmaßnahmen müsste berücksichtigt werden, dass die Lehrenden in der frühpädagogischen Weiterbildung aufgrund der Heterogenität der grundständigen Ausbildungen im Elementarbereich sehr unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen mitbringen. Im Sinne der Teilnehmerorientierung wäre es somit erforderlich, dass die zu konzipierenden Weiterbildungsaktivitäten an die berufliche Vorbildung und die vorhandenen Erfahrungen dieser Lehrenden anschließen. Diesbezüglich sind wichtige Hinweise vom Projekt „Bestandsaufnahme zu Rekrutierung, Einsatz und Kompetenzprofilen des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ (Koproff)¹⁵ zu erwarten, das aktuell u. a. ermittelt, aus welchen Bereichen sich die Weiterbildner, die derzeit in der Frühpädagogik aktiv sind, rekrutieren. Es wäre also zu prüfen, um welche frühpädagogischen Fachkompetenzen und -qualifikationen das Modell erweitert werden muss. Darüber hinaus müsste ermittelt werden, ob sich für die Beschreibung der Qualifikationen ebenfalls die Niveaustufen fünf und sechs des EQR anbieten oder ob andere bzw. zusätzliche Niveaus für den Bereich in Frage kommen.

15 http://www.edu.lmu.de/apb/forschung/forsch_projekte/koproff/index.html

5 Resümee

Der QF2TEACH-Qualifikationsrahmen bietet von seiner Struktur und Beschaffenheit her das Potenzial, als Referenzmodell für Professionalisierungsansätze im Weiterbildungssektor und dessen Teilbereichen zu fungieren. Ob er tatsächlich als ein solches Referenzmodell genutzt wird, z. B. für die Professionalisierung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern in der Frühpädagogik, hängt jedoch letztlich von professionspolitischen Entscheidungen der jeweiligen Interessenvertreter ab.

Der Vorteil des QF2TEACH-Projekts liegt in der internationalen Anlage und der daraus resultierenden länderübergreifenden Anwendbarkeit der Ergebnisse. Da ein breites Ländersample vorlag, das zudem unterschiedliche Arbeitsfelder der Weiterbildung umfasste, da die Projektmethodik auf Konsensbildung beruhte und da ferner die Projektlaufzeit auf zwei Jahre begrenzt war, konnte der erarbeitete Qualifikationsrahmen jedoch nicht den Grad an spezifischer Differenzierung und Detailliertheit erzielen, wie dies von der Weiterbildungspraxis in ihren einzelnen Arbeitsfeldern jeweils gefordert wird. Dies zu erreichen – und dabei zugleich einer übermäßig technizistischen Anlage entgegenzuwirken – ist eine Zukunftsaufgabe für den sich im Entstehen befindenden europäischen Diskurs um die Professionalisierung von Erwachsenenbildnern. Das Projektkonsortium versteht den vorgeschlagenen Qualifikationsrahmen als einen Anstoß für einen breit angelegten Diskurs zwischen Wissenschaft und Praxis zu Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Über das QF2TEACH-Projekt hinaus planen die Projektpartner eine permanente diskursive Weiterentwicklung des Qualifikationsrahmens.

Bereits durch die Anlage von QF2TEACH wurde versucht, auf einen dauerhaften Diskurs zwischen Wissenschaft und Praxis hinzuwirken und der bislang vielfach vorherrschenden Punktualität von Professionalisierungsbemühungen entgegenzutreten. Dies geschah durch Beteiligung von Partnern aus ganz Europa, die in Wissenschaft und Praxis gut vernetzt sind. Förderlich für diesen Diskurs ist darüber hinaus, dass die in die Delphi-Studie involvierten Experten maßgeblich an der Entwicklung der Qualifikationsmodelle beteiligt waren und gleichzeitig die Zielgruppe des Projekts stellten, welche entscheidend von den Ergebnissen profitieren soll.

Literatur

- Atteslander, P. (2008):** Methoden der empirischen Sozialforschung. 12. Auflage. Schmidt, Berlin
- Bernhardsson, N./Lattke, S. (2011):** Initial stages towards adult educational professional development in a European perspective – some project examples. In: Strauch u. a. (eds.): Flexible pathways towards professionalisation. Senior adult educators in Europe. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 21–35
- Child, D. (2006):** The essentials of factor analysis. 3rd Edition. Continuum, London
- Hager, P./Gonczi, A. (1996):** What is competence? Medical teacher, 18 (1), p. 15–18
- Hippel, A. von (2011):** Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. S. 248–267
- Kraft, S. (2009):** Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., 2009, S. 405–426
- Nuissl, E./Lattke, S. (eds.) (2008):** Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- OECD (2005):** The definition and selection of key competencies. Executive summary. Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Paschen, D. (1979):** Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf
- Research voor Beleid/Plato (2008):** ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report. Zoetermeer, 2008

Kernkompetenzen für die Erwachsenenbildung aus Schweizer und aus internationaler Sicht: Resultate aus dem Forschungsprojekt QF2TEACH

IRENA SGIER

Einleitung

Im Rahmen des Projektes QF2TEACH wurde mittels empirischer Forschung untersucht, welche Kompetenzen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner gemäß eigener Einschätzung für ihren Beruf in der Praxis benötigen. Unter „Praxis“ wurden grundsätzlich alle Tätigkeitsfelder im Kontext der Weiterbildung verstanden, in der empirischen Befragung lag der Akzent aber auf der Lehre und unmittelbar damit zusammenhängenden Tätigkeiten. Dabei wurde bewusst nicht von bestehenden Qualifikationsprofilen ausgegangen, sondern von der Erfahrung der Fachleute, wobei vorwiegend Experten befragt wurden, die direkt oder indirekt in die Konzeption oder Umsetzung von Bildungsangeboten involviert sind. QF2TACH war ein europäisches Kooperationsprojekt, und seine zentralen Ergebnisse sind zunächst auf einer länderübergreifenden Ebene angesiedelt (vgl. Bernhardsson/Lattke in diesem Band). In diesem Beitrag wird am Beispiel der Schweiz dargestellt, wie sich die Ergebnisse des Projektes aus einer länderspezifischen Perspektive darstellen lassen und wie mit ihnen auf der Länderebene weitergearbeitet wird.

Da Ziel und Umsetzung des Forschungsprojektes bereits anderweitig erörtert werden¹, verzichtet dieser Beitrag auf die detaillierte Darstellung der Forschungsanlage.

Der vorliegende Beitrag geht zwei Fragen nach:

- Inwiefern stimmen die Antworten der Schweizer Experten mit der Gesamteinschätzung der Experten aller beteiligten acht Länder überein? Wo sind Unterschiede in der Bewertung einzelner Kompetenzen festzustellen?
- Welche Fragen und Impulse bieten die empirischen Resultate für den aktuellen Professionalisierungsprozess in der Schweiz?

¹ Vgl. die Beiträge von Bernhardsson/Lattke und Strauch/Pätzold in diesem Band

Dazu werden zunächst die Resultate der ersten Befragungsrunde präsentiert. In dieser Forschungsphase wurden die Experten und Expertinnen gebeten, anhand einer vorgegebenen Kompetenzliste die Bedeutung von rund 80 Einzelkompetenzen für ihre aktuelle und ihre künftige berufliche Praxis einzuschätzen. Diese erste Forschungsphase gibt Einblick in die Art, wie in der Weiterbildung Tätige die Anforderungen ihres Berufs erleben. Diese Einschätzung kann, muss aber nicht mit dem Qualifikationsprofil übereinstimmen, das sie im Rahmen ihrer Ausbildung erworben haben. Es gehörte zum Ziel des Forschungsprojektes, Unterschiede zwischen bestehenden Qualifikationsprofilen und den tatsächlichen, subjektiv wahrgenommenen Anforderungen festzustellen.

Anschließend wird der nach der zweiten Befragung erstellte Katalog an Kernkompetenzen vorgestellt. Auch hier stehen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schweizer Experten und der internationalen Expertengruppe einerseits und zwischen bestehenden Qualifikationsprofilen und der Erfahrung der Experten andererseits zur Diskussion.

Zum Schluss werden einige Diskussionspunkte präsentiert, die sich aus den Forschungsergebnissen für den aktuellen Professionalisierungsprozess der Weiterbildung in der Schweiz ableiten lassen.

1 Inventar der für Erwachsenenbildner heute und in den nächsten Jahren wichtigsten Kompetenzelemente²

In der ersten Befragung wurde den Expertinnen und Experten eine vom internationalen Forschungsteam in Zusammenarbeit mit Fachleuten aus der Praxis erstellte Liste mit Kompetenzelementen zur Beurteilung vorgelegt. In diesem Stadium ging es noch nicht um Kernkompetenzen, sondern um ein möglichst vollständiges Inventar der für die Praxis der Erwachsenenbildung (mit Schwerpunkt Lehre) wichtigen Kompetenzelemente.

Zusätzlich bestand die Möglichkeit, die vorgelegte Liste zu kommentieren und weitere Kompetenzmerkmale zu nennen, die aus Sicht der Befragten für ihre berufliche Praxis wichtig sind.

Die erste Befragungsrunde fragte nach der Einschätzung der aktuellen sowie der künftigen Bedeutung der aufgelisteten Kompetenzmerkmale.³ Für die Schweiz ergab die Befragung folgendes Bild:

2 In diesem Kapitel wird meist von „Kompetenzelementen“ statt von Kompetenzen gesprochen, weil die erste Befragung thematisch breit und eher explorativ angelegt war. Entsprechend dem Forschungsziel sollten zunächst alle Merkmale zusammengetragen werden, die aus Sicht der Befragten von Bedeutung sind. Die Frage, ob es sich dabei wirklich um Kompetenzen (im Sinn des EQR) oder eher um Fertigkeiten, Haltungen, Ressourcen usw. handelte, spielte in dieser Phase noch keine Rolle.

Tab. 1: Die 20 wichtigsten Kompetenzelemente

Die Rangierung ⁴ der 20 wichtigsten Kompetenzelemente aus Sicht der Schweizer Experten und Expertinnen (n = 25) In Klammern: der Rang der Kompetenzelemente im internationalen Durchschnitt aller acht Länder (n = 208)		Steigende Bedeutung CH	Steigende Bedeutung insgesamt (8 Länder)
1	(3) Fachwissen und fachspezifische Fertigkeiten (skills) kontinuierlich aktualisieren (update their domain specific knowledge and skills continuously)	X	X
2	(10) Aufmerksam sein (be attentive)	X	
3	(20) Authentisch sein (be authentic)	X	
4	(4) Effizientes Lehren (efficient teaching)/Faktor mit 2 Einzelkompetenzen	X	X
5	(2) Eine sichere Lernumgebung schaffen (create a safe learning atmosphere)		
6	(1) Individuelle professionelle Entwicklung (personal professional development)/Faktor mit 13 Kompetenzelementen (14) Aufgeschlossen sein (be open minded)		X
8	(6) Lernende befähigen, das Gelernte anzuwenden (enable learners to apply what they have learned)	X	X
9	(4) Lernbedürfnisse erfassen (assess the needs of the learner)		X
10	(21) Bildungsangebote zeitlich und inhaltlich strukturieren (design the structure of their teaching offer – in terms of content and time) (12) Belastbar sein (be stress-resistant)		X X
12	(5) Leiten von Gruppen und Kommunikation (Group management and communication)/Faktor mit 3 Kompetenzelementen		X
13	(9) Emotional stabil sein (be emotionally stable)	X	X
14	(11) Empathisch sein (be empathic) (17) Fachwissen und fachspezifische Fertigkeiten (skills) selbstständig aktualisieren (update their domain specific knowledge and skills autonomously)	X	X
16	(13) Fachkompetenz inkl. Fachdidaktik (subject competence)/Faktor mit 2 Einzelkompetenzen (16) Lernunterstützung bieten (supporting learning)/Faktor mit 4 Einzelkompetenzen (15) Lernende ermutigen, Verantwortung für ihren künftigen Lernprozess zu übernehmen (encourage learners to take over responsibility for their future learning process)	X X	X X
19	(29) Strukturiertes Vorgehen (proceed in a structured way) (32) Theorie in der Lehre anwenden (apply adult learning theory in teaching)		
21	(7) Motivieren und inspirieren (motivate/inspire)/Faktor mit 2 Einzelkompetenzen		

Quelle: Eigene Darstellung

- In der statistischen Auswertung der ersten Befragung wurden aus den rund 80 Kompetenzelementen mittels Faktoranalyse zehn Faktoren identifiziert, d. h. Zusammenfassungen zu Gruppen von Kompetenzelementen, die eng miteinander zusammenhängen. Weitere rund 30 Elemente blieben als einzelne Teilkompetenzen im vorläufigen Katalog erhalten, welcher den Befragten für die zweite Befragungsrunde vorgelegt wurde. Vgl. auch Bernhardtsson/Lattke in diesem Band.
- In einigen Fällen erreichten zwei Kompetenzelemente denselben Wert auf der Skala von 1–6. Entsprechend sind einzelne Ränge in dieser Tabelle doppelt belegt.

Der Vergleich zeigt, dass von den 20 international gesehen wichtigsten Kompetenzelementen 17 auch bei den Schweizer Experten unter den „Top Twenty“ rangieren, wobei die Gewichtung allerdings stark variieren kann, so beispielsweise im Fall des Elementes „motivieren und inspirieren“, welches gemäß internationaler Einschätzung deutlich weiter oben rangiert als aus Schweizer Sicht (Platz 21). Das Umgekehrte gilt im Fall der Authentizität; in der Schweiz weit oben platziert (3), gehört diese Eigenschaft für die internationale Expertengruppe nicht zu den wichtigsten Kompetenzelementen.

Die „*persönliche professionelle Entwicklung*“, eine Gruppe von Kompetenzelementen, die im internationalen Durchschnitt an oberster Stelle steht, figuriert in der Schweiz ebenfalls weit oben (Platz 6). Im Unterschied zur internationalen Expertengruppe erwarten die Schweizer Experten aber nicht, dass diese Elemente künftig wichtiger werden. Diese Gruppe von Kompetenzelementen bezieht sich vorwiegend auf das professionelle Rollenverständnis: die eigene Berufsrolle und die eigene Lehrpraxis reflektieren, die eigenen Lernbedürfnisse und -ziele kennen, Kritikfähigkeit, Neugier, Kreativität, Flexibilität, Selbstsicherheit, verschiedene Perspektiven sehen, sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren, die eigene Lebenserfahrung nutzen.

Interessant ist ferner die Tatsache, dass in der Schweiz das *kontinuierliche Aktualisieren des Fachwissens* als wichtigstes Kompetenzelement überhaupt erscheint, während die Fachkompetenz/Fachdidaktik selbst nur auf Platz 16 rangiert. Den Expertinnen und Experten geht es also weniger darum, möglichst viel zu wissen, als vielmehr darum, sich immer auf dem neuesten Stand zu halten. Außerdem gehen die Schweizer Experten davon aus, dass die Bedeutung der Fachkompetenz/-didaktik in Zukunft unverändert (hoch) bleibt, während das permanente Aktualisieren dieser Kompetenzen an Bedeutung weiter zunimmt. In der Weiterbildung Tätige scheinen also einen gewissen Druck zu verspüren, sich fachlich ständig weiterzubilden.

Auffällig ist auch, dass aus Schweizer Sicht gewissen Aspekten der Selbstkompetenz (im Projekt als *persönliche Eigenschaften* oder „personal qualities“ bezeichnet) eine deutlich größere Bedeutung beigemessen wird als in den übrigen Ländern. Es sind dies die Eigenschaften: aufmerksam, authentisch und aufgeschlossen (open minded) sein. Bei den übrigen Kompetenzelementen hingegen – empathisch, belastbar, emotional stabil sein – unterscheidet sich die Schweizer Einschätzung nur unwesentlich von der internationalen Bewertung.

1.1 Künftige Bedeutung einzelner Kompetenzen

Die obige Tabelle enthält nur die 20 (resp. 21) wichtigsten Kompetenzelemente aus der ersten Befragung. Rund die Hälfte dieser Elemente oder Elementgruppen (Faktoren) wird gemäß Einschätzung der Schweizer Experten und Expertinnen in den nächsten Jahren wichtiger.

Neben den bereits erwähnten gibt es eine Reihe weiterer, nicht unter den „Top Twenty“ rangierender Kompetenzelemente, die aus Schweizer Expertensicht künftig an Be-

deutung gewinnen. So erwarten die Befragten von insgesamt rund 20 Kompetenzelementen, dass sie in den nächsten Jahren an Bedeutung zunehmen. Bei einigen dieser Elemente sind sich die Expertinnen und Experten uneinig, ob es sich tatsächlich um Kompetenzen, um Teilkompetenzen oder eher um Persönlichkeitsmerkmale handelt. Für die Beurteilung der Relevanz im Kontext ihres professionellen Handelns spielt diese Frage aber eine untergeordnete Rolle.

Die Kompetenzelemente mit steigender Bedeutung sind hier der Übersicht halber in drei Kategorien eingeteilt (Elemente mit einem vorangestellten * nehmen auch gemäß der internationalen Expertengruppe an Bedeutung zu). Insgesamt ergibt die Prognose der Experten folgendes Bild:

Kompetenzelemente, die im direkten Kontakt mit Lernenden zum Einsatz kommen:

- *Die Lernhaltung der Lernenden einschätzen (diagnose the learning attitude of the learner)
- *Das Lernpotenzial der Lernenden einschätzen (diagnose the learning capacities of the learner)
- *Analysieren von Lernbarrieren (analyze learning barriers of the learner)
- *Analysieren typischer Barrieren von Personen, die das Lernen wiederaufnehmen (analyse typical barriers that may be faced by adults returning to learning)
- Individuelle Unterstützung der Lernenden (provide support to the individual learner)
- *Lernunterstützung bieten (supporting learning)/Faktor mit vier Einzelkompetenzen
- *Lernende befähigen, das Gelernte anzuwenden (enable learners to apply what they have learned)
- *Lernende ermutigen, Verantwortung für ihren künftigen Lernprozess zu übernehmen (encourage learners to take over responsibility for their future learning process)
- *Alte und neue Medien einsetzen (apply old and new media)
- *Analysieren des Lernprozesses (learning process analysis)/Faktor mit sechs Einzelkompetenzen

Kompetenzelemente mit Bezug zum professionsbezogenen Selbstverständnis:

- *Fachwissen und fachspezifische Fertigkeiten (skills) kontinuierlich aktualisieren (update their domain specific knowledge and skills continuously)
- Aufmerksam sein (be attentive)
- Authentisch sein (be authentic)
- *Emotional stabil sein (be emotionally stable)
- *Effizientes Lehren (efficient teaching)/Faktor mit zwei Einzelkompetenzen
- Demokratische Werte berücksichtigen (act considering democratic values)

Kontextbezogene Kompetenzelemente:

- *Verstehen der unterschiedlichen Interessen im Kontext der Erwachsenenbildung (understand the various interests in the context of adult's learning)
- *Vernetzung mit vielfältigen Stakeholdern (network together with a variety of stakeholders)
- *Die eigenen Lehrangebote vermarkten (promote own teaching offers)/Faktor mit fünf Einzelkompetenzen

Der Schwerpunkt bezüglich Bedeutungszuwachs liegt eindeutig bei *Kompetenzelementen, die den Umgang mit Lernenden* betreffen. Dabei erwarten die Experten vor allem steigende Anforderungen an ihre analytischen, diagnostischen und unterstützenden Kompetenzen. In dieser Frage stimmen die Schweizer Resultate weitgehend mit den internationalen Resultaten überein.

Ebenfalls eine wichtige Rolle spielen Kompetenzelemente, die sich auf das *professionelle Selbstverständnis* von in der Weiterbildung Tätigen beziehen. Neben dem bereits oben erwähnten, mit Blick auf die Gegenwart an erster Stelle stehenden Element, Fachwissen kontinuierlich zu aktualisieren, sehen die Experten auch effizientes Lehren als Kompetenzelement mit steigender Bedeutung. Dieses Element beinhaltet die Ausrichtung von Bildungsangeboten auf die Bedürfnisse spezifischer Zielgruppen sowie das Planen von Bildungsangeboten unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen. Die übrigen auf das professionelle Selbstverständnis bezogenen Kompetenzelemente sind eher als persönliche Eigenschaften zu bezeichnen; Aufmerksamkeit und Authentizität sehen die Schweizer Experten als Merkmale mit steigender Bedeutung, was die internationale Expertengruppe nicht teilt. Emotionale Stabilität hingegen rangiert auch in der internationalen Befragung unter den Merkmalen, die künftig wichtiger werden sollen.

Bei den *kontextbezogenen Kompetenzelementen* schließlich steht neben dem Umgang mit unterschiedlichen Interessen und Stakeholdern das Marketing im Vordergrund. Bei allen drei Aspekten ist sowohl aus Schweizer als auch aus internationaler Sicht mit einer Bedeutungszunahme zu rechnen.

Bezüglich der Zukunft ihres Berufs rechnen die Experten und Expertinnen also bei nicht wenigen Kompetenzelementen mit einer Bedeutungszunahme. Sinkende Bedeutung erwarten sie hingegen bei keinem einzigen in der Liste enthaltenen Element. Dies legt den Schluss nahe, dass die Experten generell steigende Anforderungen an ihre Professionalität und damit auch einen zunehmenden Druck zur Professionalisierung auf individueller Ebene erwarten.

2 Die Kernkompetenzen von Erwachsenenbildnern

Im Anschluss an die oben erörterte erste Befragung wurde eine provisorische Liste der Teilkompetenzen erstellt, die aufgrund der internationalen Resultate zu den Kernkompetenzen zu zählen sind. Den Experten wurde also ein zweites Mal eine Liste zur Beurteilung vorgelegt, wobei sie diesmal nur die aktuelle, nicht aber die künftige Bedeutung der Kompetenzen zu beurteilen hatten. Bestand die erste Befragung aus rund 80 einzelnen, vom Projektteam definierten Kompetenzelementen, so basierte die zweite Befragung auf den Resultaten der ersten Runde, das heißt: Die zweite Liste enthielt 30 Kompetenzen (7 faktoranalytisch ermittelte Kompetenzen und 23 einzelne Teilkompetenzen) sowie zusätzlich eine Reihe an Kompetenzelementen, die von den Expertinnen und Experten im Rahmen der ersten Befragung vorgeschlagen worden waren. Dabei steuerten die Schweizer Expertinnen und Experten mehr Vorschläge für zusätzliche Teilkompetenzen bei als die Experten der meisten übrigen Länder.

Die Aufgabe bestand nun explizit darin, nur die zentralen Teilkompetenzen zu identifizieren, um sie anschließend zu Kernkompetenzen gruppieren zu können. Es gab also diesmal keine Skala zur Einschätzung der Bedeutung und kein Orakeln über die Zukunft, sondern ein einfaches Ja/Nein auf die Frage: Gehört diese Teilkompetenz aus Ihrer Sicht zu den Kernkompetenzen eines in der Praxis tätigen Erwachsenenbildners? Aus den Antworten auf diese Frage wurde schließlich ein transnationaler Katalog der zentralen Teilkompetenzen erstellt, die aus Sicht von mindestens 70 % der Befragten zu den Kernkompetenzen gehören.

Als Resultat dieser Analyse konnten **neun Kernkompetenzen** mit ihren jeweiligen Teilkompetenzen identifiziert werden. Diese Kernkompetenzen können wiederum zu **Kompetenzklassen**⁵ gruppiert werden. Die folgende Einteilung in zwei Kompetenzklassen orientiert sich am Kompetenzmodell von Erpenbeck/Rosenstiel (2007: XXIV). Die Autoren unterscheiden allerdings insgesamt vier Kompetenzklassen: personale Kompetenzen; sozial-kommunikative Kompetenzen; fachlich-methodische Kompetenzen; aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen. Für den vorliegenden Beitrag wurden die erstgenannten zwei Kompetenzklassen zusammengefasst, da sie in den empirisch ermittelten Kernkompetenzen stark ineinandergreifen. Die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen⁶ sind hier nicht separat aufgeführt, da sie sich aus den Projektergebnissen nicht als eigene Kategorie herauslesen lassen.

5 Diese Auflistung beruht auf den empirischen Resultaten der zweiten Befragung; die Bezeichnungen der neun Kern- und der Teilkompetenzen stammen ebenfalls aus dem Forschungsprojekt. Die Gruppierung der Teilkompetenzen wurde für die Zwecke dieses Beitrags hingegen unter Berücksichtigung der Schweizer Situation anders gelöst als dies im Rahmen des QF2TEACH-Projekts selbst erfolgte (vgl. dazu Bernhardsson/Latke in diesem Band, Tab. 4). Im Rahmen des Projektes wurden die Resultate für die länderübergreifende Analyse in drei Gruppen zusammengefasst und nach der Struktur des Europäischen Qualifikationsrahmens auf den EQR-Niveaus 5 und 6 ausformuliert. Dabei wurden die Bereiche umbenannt und gekürzt, wobei beispielsweise die (im Schweizer Kontext sehr wichtige) „Kooperation mit externen Partnern“ gestrichen wurde. Die obige Auflistung zeigt beispielhaft, wie die Auswertung der Befragungsergebnisse länderspezifisch durchgeführt werden konnte, um für den jeweiligen nationalen Kontext und Diskurs anschlussfähig zu sein. Die hier vorgenommene Gruppierung in die Kompetenzklassen Selbst- und Sozialkompetenz sowie Fach- und Methodenkompetenz ist der Sicht der Schweizer Befragten näher und eignet sich zudem besser für einen Vergleich mit den Kompetenzprofilen im Schweizer Baukastensystem.

Selbst- und Sozialkompetenz

1. **Persönliche Eigenschaften:** Aufgeschlossenheit; emotionale Stabilität; Aufmerksamkeit; Empathie; Authentizität; Fähigkeit zur Verarbeitung komplexer Information; Kreativität; Selbstvertrauen; Neugier; Kritikfähigkeit, Flexibilität; Belastbarkeit; verschiedene Perspektiven sehen; Engagement
2. **Kommunikation mit Lernenden:** klar kommunizieren; hohe Sprachkompetenz; Umgang mit Gruppendynamik; Handhabung von Konflikten; zugänglich sein; motivieren; inspirieren; aktives Zuhören; Berücksichtigung demokratischer Prinzipien⁷, Fähigkeit, sich in einer multikulturellen Umgebung zu bewegen
3. **Kooperation mit externen Partnern:** die unterschiedlichen Interessen im Kontext der Weiterbildung verstehen; Vernetzung mit vielfältigen Stakeholdern; Austausch und Zusammenarbeit mit Kollegen; das eigene Fachgebiet im gesellschaftlichen Kontext wahrnehmen
4. **Individuelle professionelle Entwicklung:** Orientierung an den Lernbedürfnissen der Teilnehmenden; Nutzung der eigenen Lebenserfahrung in der Lernumgebung; die eigenen Lernbedürfnisse kennen und eigene Lernziele setzen; Selbstreflexion als Lernender; Reflexion der eigenen Berufsrolle; Evaluieren der eigenen Praxis; Selbstverpflichtung zur beruflichen Weiterentwicklung; regelmäßiger Austausch mit Forschenden; regelmäßiger Austausch mit Lehrenden/Trainern; Fähigkeit, Theorie für die Praxis zu nutzen.

Fach- und Methodenkompetenz

5. **Fachspezifisches Wissen:** Expertenwissen im eigenen Lehrgebiet; ständige und autonome Aktualisierung des Fachwissens; Fachwissen aus Nachbardisziplinen; Kenntnisse über die gesellschaftliche Bedeutung des eigenen Fachgebietes
6. **Methodisch-didaktische Kompetenz:** Eine sichere Lernumgebung schaffen; informelles Lernen unterstützen; die aktive Rolle der Lernenden fördern; Methodenvielfalt und Wahl geeigneter Instrumente; gemeinsames Lernen in Gruppen fördern; Einsatz alter und neuer Medien; individuelle Lernunterstützung; Coaching; strukturiertes Arbeiten, Einbezug der Lebenserfahrung der Lernenden; Lerntheorie anwenden
7. **Lernprozessbeurteilung und Monitoring:** die Lernbedürfnisse der Teilnehmenden erfassen; Lernbarrieren analysieren; den Lernprozess systematisch beobachten (Monitoring); Lernergebnisse auswerten; formative Assessments und Dialoge mit Lernenden führen; Lernende bei der Erfassung ihres Lernprozesses begleiten; Lernende bei der Erstellung von Nachweisen unterstützen
8. **Förderung des Zugangs und des Lernfortschritts:** das Eintrittsniveau erfassen; typische Barrieren von Bildungsungewohnten analysieren; Informationen über weitergehende Lernmöglichkeiten bereitstellen; Lernende ermutigen, Verantwort-

6 Erpenbeck/Rosenstiel verstehen darunter „die Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten“.

7 Diese Teilkompetenz gehört aus Sicht der internationalen Expertengruppe, nicht aber aus Sicht der Schweizer Experten zu den Kernkompetenzen

tung für ihren weiteren Lernprozess zu übernehmen; Unterschiede zwischen Gruppen, Niveaus, Kulturen berücksichtigen

- 9. Planung und Management:** Bildungsangebote auf die Bedürfnisse spezifischer Zielgruppen zuschneiden; Bildungsangebote mit Blick auf die vorhandenen Ressourcen planen; Bildungsangebote strukturell planen; Bildungsangebote im Hinblick auf Lernleistungen konzipieren; die Qualität von Bildungsangeboten systematisch beobachten und evaluieren; Maßnahmen zur Qualitätssicherung entwickeln und umsetzen; Dossiers und Portfolios erstellen⁸; die früheren Lernleistungen der Teilnehmenden berücksichtigen; Verwenden von Social Media für das Marketing.⁹

Betrachtet man die Schweizer Resultate, so wird generell eine hohe Übereinstimmung mit den internationalen Ergebnissen sichtbar. Bei sieben Teilkompetenzen waren sich die Schweizer Befragten sogar zu 100 % einig bezüglich der Zuordnung zu den Kernkompetenzen:

- Klar kommunizieren
- Gruppendynamik handhaben
- Die unterschiedlichen Interessen im Kontext der Erwachsenenbildung verstehen
- Bildungsangebote strukturell planen
- Die aktive Rolle der Lernenden stimulieren
- Methodenvielfalt.

Die ersten drei Teilkompetenzen gehören zur Selbst- und Sozialkompetenz, die vierte zu Planung/Management und die übrigen beiden zur Fach- und Methodenkompetenz. Keine dieser Teilkompetenzen erreicht in der internationalen Expertengruppe einen 100 %-igen Konsens; die Zustimmung liegt aber im internationalen Durchschnitt ebenfalls sehr hoch. Ein Blick auf die Resultate anderer Länder zeigt, dass der Konsens je nach Land sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. So sind sich die englischen Experten sogar bei fast 30 Teilkompetenzen einstimmig einig (allerdings mit einer niedrigen Teilnehmerzahl). In Deutschland wurden ebenfalls relativ viele (nämlich 19) Teilkompetenzen von sämtlichen Befragten zu den Kernkompetenzen gezählt. Im Vergleich dazu ist der „eiserne“ Bestand an unbestritten zu den Kernkompetenzen gehörenden Elementen bei den Schweizer Experten relativ klein.

Es gibt allerdings auch Unterschiede zwischen den Schweizer Ergebnissen und den internationalen Resultaten. So wurden aus internationaler Perspektive drei Teilkompetenzen identifiziert, die aus Schweizer Sicht nicht zu den Kernkompetenzen gehören:

- Förderung demokratischer Werte
- Social Media für Marketingzwecke nutzen
- Kontinuierlicher Austausch mit Forschenden.

8 Diese Teilkompetenz gehört aus Sicht der Schweizer Experten, nicht aber aus Sicht der internationalen Expertengruppe zu den Kernkompetenzen.

9 Diese Teilkompetenz gehört aus Sicht der internationalen Expertengruppe, nicht aber aus Sicht der Schweizer Experten zu den Kernkompetenzen.

Die Teilkompetenz zu den demokratischen Werten führte in der Forschungsgruppe zu kontroversen Diskussionen. Im Fall der Schweizer Experten wurde vermutet, dass demokratische Werte als selbstverständlich vorausgesetzt würden. Allerdings bestand gemäß Kommentaren der Experten bei der Befragung auch eine gewisse Verwirrung darüber, ob diese Werte sich auf die politische Haltung der Lehrenden oder auf ihre didaktische Praxis bezögen.

Warum die Expertinnen und Experten aus der Schweiz die Nutzung von Social Media als Marketinginstrumente nicht als zentrale Teilkompetenz betrachten, lässt sich aus den Resultaten nicht eruieren. Einfacher ist es im Fall des Austauschs mit Forschenden. Da Erwachsenenbildung an Schweizer Hochschulen kaum präsent ist, sind die Möglichkeiten zum Austausch mit Forschenden sehr beschränkt.

Und auch das Umgekehrte kommt vor, wenn auch nur in einem einzigen Fall: Die Schweizer Experten betrachten eine Teilkompetenz als zentral, welche diesen Status bei den internationalen Experten nicht erhält:

- Dossiers und Portfolios entwickeln und erstellen (develop and compile dossiers and portfolios).

Dieser Befund erstaunt nicht, sind doch Dossiers zur Dokumentation von Lernleistungen sowie Kompetenzmanagement-Portfolios (Bsp. CH-Q) in der Schweiz etabliert und weiter entwickelt als in den meisten übrigen, im Projekt involvierten Ländern.

Diese kurzen Hinweise zeigen, dass der internationale Expertenkonsens bei der Bestimmung der Kernkompetenzen relativ hoch ist. Bei den meisten erfragten Teilkompetenzen liegen die Prozentpunkte der einzelnen Länder (d. h. der Prozentsatz der Experten, die die Teilkompetenz als zentral bezeichnen) nicht mehr als rund 15 % auseinander. Zwar gibt es in allen Ländern, wie oben für die Schweiz ausgeführt, auch Teilkompetenzen, deren Einschätzung von der internationalen Bewertung klar abweicht. Im Fall von Deutschland betrachten die Experten beispielsweise „in ständigem Austausch mit anderen Lehrenden/Trainern sein“ nicht als zentrales Element, während alle übrigen Länder diesen Aspekt als Bestandteil der Kernkompetenzen von Erwachsenenbildnern sehen, die italienischen sogar mit hundertprozentigem Konsens. Diese Fälle sind aber selten und nur in Zusammenhang mit den Professionalisierungsprozessen des jeweiligen Landes zu interpretieren.

3 Folgerungen in Bezug auf den aktuellen Professionalisierungsprozess

In der Schweiz besteht ein gut etabliertes Baukastensystem zur Ausbildung von Ausbildenden (AdA) mit Qualifikationsprofilen auf drei Niveaus, von Level 1 (SVEB-Zertifikat), wo didaktische Grundlagen vermittelt werden, über Level 2, das eine umfassendere Qualifikation zur Entwicklung, Konzeption und Umsetzung von Bildungsangeboten bietet (eidg. Fachausweis Ausbilder/in) bis zu Niveau 3, das die Absolventen für Führungsaufgaben im Weiterbildungsbereich qualifiziert (Ausbildungsleiter/in mit eidg. Diplom). Diese Qualifikationsprofile wurden ursprünglich aus der Praxis abgeleitet, mit Kompetenzmodellen verknüpft und systematisiert.¹⁰ In diesem Sinn ist für die Schweiz eine hohe Übereinstimmung zwischen den bestehenden Profilen und den Resultaten der empirischen, auf die Berufspraxis der Befragten bezogenen Forschungsergebnisse zu erwarten.

3.1 Vergleich der Forschungsergebnisse mit den Baukastenprofilen

Wie der Vergleich zeigt, besteht in der Tat eine relativ hohe Übereinstimmung zwischen dem empirisch entwickelten Katalog an Kernkompetenzen (s. oben Kap. 2) und dem Qualifikationsprofil der Stufe 2, dem eidg. Fachausweis Ausbilder/in (vgl. Eckhardt, Abb. 3 in diesem Band). Beim Fachausweis nicht enthalten sind die im empirischen Katalog aufgeführten „persönlichen Eigenschaften (personal qualities)“. Im Schweizer System wird allerdings auch nicht von „Eigenschaften“ gesprochen. Kompetenzelemente, die im hier besprochenen Projekt unter „persönliche Eigenschaften“ fallen, könnten nach der Logik des Baukastensystems allenfalls zu den Ressourcen gezählt werden, die zum Aufbau von Kompetenzen beitragen.

Die meisten, aber nicht alle im Fachausweis-Profil enthaltenen Kompetenzen figurieren auch auf der empirischen Kernkompetenzliste. Ausnahmen sind:

- **Die Wahrnehmung von administrativen Aufgaben** (Teilkompetenzen: Bildungsinteressierte und -teilnehmende über relevante administrative Abläufe informieren; administrative und organisatorische Aufgaben im Zusammenhang mit einer Lernveranstaltung erledigen)
- **Mitarbeit bei Entwicklungsprojekten im Bildungsbereich** (Teilkompetenzen: bei Entwicklungsprojekten im eigenen Fachbereich mitwirken; neue Bildungskonzepte, Methoden, Instrumente oder Lehrmittel erproben).

Diese Kompetenzen wurden vereinzelt in den Kommentaren zur Befragung erwähnt, konnten sich bei den Befragten aber nicht als Bestandteile von Kernkompetenzen behaupten.

10 Vgl. Beitrag von Ruth Eckhardt-Steffen in diesem Band, in dem auch das Qualifikationsprofil zum Fachausweis Ausbilder/in (Stufe 2 im Baukastensystem) abgedruckt ist.

Umgekehrt weist auch der empirische Katalog der Kernkompetenzen Aspekte auf, die im Qualifikationsprofil¹¹ des Fachausweises nicht explizit oder nur am Rand auftauchen:

- **Kooperation mit externen Partnern** (Teilkompetenzen: die unterschiedlichen Interessen im Kontext der Weiterbildung verstehen; Vernetzung mit vielfältigen Stakeholdern; Austausch und Zusammenarbeit mit Kollegen; das eigene Fachgebiet im gesellschaftlichen Kontext wahrnehmen)
- **Individuelle professionelle Entwicklung** (Teilkompetenzen: Orientierung an den Lernbedürfnissen der Teilnehmenden; Nutzung der eigenen Lebenserfahrung in der Lernumgebung; die eigenen Lernbedürfnisse kennen und eigene Lernziele setzen; Selbstreflexion als Lernender; Reflexion der eigenen Berufsrolle; Evaluieren der eigenen Praxis; Selbstverpflichtung (Commitment) zur professionellen Weiterentwicklung; regelmäßiger Austausch mit Forschenden; regelmäßiger Austausch mit Lehrenden/Trainern; Fähigkeit, Theorie für die Praxis zu nutzen).

Die letztgenannte Kernkompetenz „individuelle professionelle Entwicklung“ ist im Fachausweis mit nur einer Teilkompetenz explizit vertreten: „Die eigene Ausbildungspraxis reflektieren und evaluieren“. Allerdings ist Reflexion aber in allen Modulen eine explizite Anforderung, in zwei Modulen dieser Stufe ist Supervision außerdem obligatorisch vorgeschrieben.

3.2 Folgerungen

Administrative Aufgaben und die **Mitarbeit in Entwicklungsprojekten** werden von in der Weiterbildung Tätigen nicht als Kernkompetenzen ihres Berufs gesehen. In Weiterbildungseinrichtungen sind häufig kaufmännische Angestellte für administrative Aufgaben zuständig. Trotzdem sind auch viele Lehrende, beispielsweise selbstständige Trainer, Inhaberinnen von Einzelfirmen oder nebenberufliche Kursleitende, mit administrativen Aufgaben konfrontiert. Administrative Kompetenzen gehören im Übrigen auch auf europäischer Ebene häufig zu den Ausbildungsprofilen von Erwachsenenbildnern (vgl. z. B. Buiskool/Broek Abb. 2 in diesem Band, oder Research voor Beleid/Plato 2008). Warum sie aus Sicht der Lehrenden dennoch nicht zum Kernbestand der Profession gehören, lässt sich aus den oben präsentierten Forschungsergebnissen nicht erschließen.

Im Fall der Mitarbeit in Entwicklungsprojekten ist die Situation eindeutiger. Das Qualifikationsprofil zum eidg. Fachausweis (Stufe 2 des Baukastens) enthält in diesem Bereich Kompetenzen, die in der Praxis eher von höher qualifizierten Weiterbildnern (beispielsweise Ausbildungsleiter/innen mit eidg. Diplom oder Absolventen höherer Fachschulen) wahrgenommen werden, und auch für diese Personen sind die entspre-

¹¹ Für die vorliegende Diskussion wurden die Übersicht und die Modulbeschreibungen zum Qualifikationsprofil herangezogen. Diese Unterlagen definieren die Kompetenzen auf der Stufe 2 des Baukastensystems. Die konkrete Umsetzung der Module durch die Anbieter lässt sich aber nicht allein aus dem Profil ablesen. Es ist möglich, dass Aspekte, die im Profil keine prominente Rolle spielen, in konkreten Angeboten durchaus einen wichtigen Stellenwert besitzen.

chenden Möglichkeiten beschränkt. In diesem Sinn liegt es weniger am Selbstverständnis der Einzelnen, wenn sie die Mitarbeit in Entwicklungsprojekten nicht zu ihren Kernkompetenzen zählen, als vielmehr am mangelnden Angebot. Dies kann auch als Hinweis auf eine Diskrepanz zwischen individueller und struktureller Professionalisierung gelesen werden (vgl. Kraus in diesem Band).

Die **Kooperation mit externen Partnern** sowie die **Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Entwicklung** sind hingegen aus Sicht der Befragten wichtige Kernbereiche ihres Berufs, auch wenn sich dies nicht (oder nicht explizit) im curricularen Qualifikationsprofil spiegelt.

Die Kooperation mit externen Partnern ist im Profil der Baukastenstufe 2 (eidg. Fachausweis) nicht als eigene Kompetenz vertreten. Indirekt kann externe Kooperation bei diversen Kompetenzbereichen und in den Modulen der einzelnen Anbieter durchaus eine Rolle spielen, im Profil hat sie aber nicht den Stellenwert, den die im Forschungsprojekt Befragten ihr beimessen. Möglicherweise deutet sich hier eine Professionalisierungstendenz an, die sich stärker in der Praxis als in den Ausbildungsgängen bemerkbar macht.

Im Fall der „individuellen professionellen Entwicklung“ zeigen die Anzahl der Teilkompetenzen sowie die zahlreichen Kommentare der Befragten, dass Fragen der Berufsidentität sowie die Analyse und Reflexion des eigenen professionellen Handelns die Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen intensiv beschäftigen. Die statistische Analyse (Faktoranalyse) und die qualitative Auswertung der offenen Kommentare haben ein in sich zusammenhängendes Kompetenzbündel ergeben, das als Kernkompetenz anzusehen ist, im Qualifikationsprofil aber nicht als eigener Kompetenzbereich existiert. Die individuelle Professionalisierung scheint also gegenwärtig einen Schwerpunkt im Bereich der Berufsidentität zu haben, was allerdings nicht als Nabelschau zu verstehen ist: Die Bedürfnisse der Lernenden und der Austausch mit Forschenden und Lehrenden sind in dieser empirisch ermittelten Kernkompetenz genauso vertreten wie die Selbstreflexion.

Wenn die obige Einschätzung zutrifft, bedeutet dies für den Professionalisierungsprozess, dass gewissermaßen zentrifugale und zentripetale Kräfte gleichzeitig am Werk sind: Auf der einen Seite intensivieren die in der Weiterbildung Tätigen die Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Berufsidentität, auf der anderen Seite wird der Kontextbezug – Vernetzung, Austausch und gesellschaftlicher Kontext – für die Tätigkeit in der Weiterbildung immer wichtiger.

4 Fazit

Der Vergleich der Einschätzung von Schweizer Experten mit jener der internationalen Expertengruppe hat einige Unterschiede zutage gefördert. Nach Abschluss der ersten beiden Forschungsphasen wurden die vorläufigen Resultate an Expertenworkshops in allen beteiligten Ländern sowie an einem transnationalen Workshop zur Diskussion gestellt. In der Schweiz stellte sich die Schweizerische Kommission Ausbildung der Auszubildenden (SK AdA) für diese Diskussion zur Verfügung. Die Kommission besteht aus Personen, die in leitender Funktion in Weiterbildungsinstitutionen tätig sind und parallel dazu an der Weiterentwicklung des Baukastensystems mitwirken.

Wie schon die befragten Experten und Expertinnen, kritisierten auch die Kommissionsmitglieder die Breite und Fragmentierung der im Forschungsprojekt erstellten Kompetenzlisten. Sie schlossen sich den zahlreichen Kommentaren der Befragten an, wonach es sich bei den vorgelegten Kompetenzlisten um Wunschdenken in dem Sinn handle, als keine Erwachsenenbildnerin und kein Erwachsenenbildner über sämtliche Teilkompetenzen verfügen könne. Dieser Einwand war zweifellos berechtigt. Es ist aber festzuhalten, dass das Forschungsprojekt eher die Entwicklung der Profession im Blick hatte als die einzelne Lehrperson. Die Breite des Kompetenzkatalogs sollte in diesem Sinn das Berufsfeld abdecken. Wie Buiskool/Broek (vgl. Beitrag in diesem Band), deren Studien als wichtige Referenz für das Projekt QF2TEACH herangezogen wurden, ausführen, benötigt nicht der einzelne Erwachsenenbildner, sondern die Weiterbildungsorganisation das ganze Spektrum an Kernkompetenzen. Dabei verteilen sich die Kernkompetenzen idealerweise auf unterschiedliche Kompetenzprofile innerhalb der Organisation. Diese Optik widerspiegelt mehr ein organisationales als ein individualistisches Verständnis von Professionalisierung, während Qualifikationsprofile wie der Fachausweis das Individuum in der Lehre im Blick haben. Die Verbindung beider Perspektiven erlaubt es, das auf den ersten Blick zu breite Spektrum an Teilkompetenzen produktiv zu nutzen.

Nach Abschluss der Forschungsphase wurden die ermittelten neun Kernkompetenzen neu gruppiert und provisorisch in die Struktur des EQR eingepasst. Dabei kam die Forschungsgruppe zum Schluss, dass die hier eruierten Kernkompetenzen auf den EQR-Niveaus 5 und 6 anzusiedeln wären, d. h. jede Kernkompetenz ist jeweils in Verbindung mit einem höheren oder niedrigeren Grad an Verantwortung auf beiden Niveaus vertreten. Der Fachausweis Ausbilder/in dürfte ebenfalls in der Region der EQR-Niveaus 5 und 6 einzuordnen sein. Eine diesbezügliche Entscheidung steht in der Schweiz noch aus, da sich der nationale Qualifikationsrahmen erst in Entwicklung befindet. Entsprechend bietet es sich an, die hier präsentierten Forschungsergebnisse als Beitrag zur Diskussion des Professionalisierungsprozesses auf diesen Niveaustufen zu betrachten.

Literatur

Research voor Beleid/Plato (2008): ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report. Zoetermeer

Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer Poeschel

III Ausblick

Tendenzen der Professionalisierung in der Schweiz und deren Relevanz im europäischen Kontext

ANDRÉ SCHLÄFLI

Einleitung

Dieser Beitrag beleuchtet zunächst einige aktuelle Entwicklungen der Professionalisierung der Weiterbildung in der Schweiz. Veranschaulicht werden die hier besprochenen Tendenzen vor allem anhand des modularen Baukastens zur Ausbildung der Auszubildenden (AdA-Baukasten). Grund für diese Ausrichtung ist die Tatsache, dass der AdA-Baukasten das bisher einzige speziell auf Weiterbildungsfachleute ausgerichtete Train-the-Trainer-System in der Schweiz ist. Darin spiegeln sich alle relevanten Tendenzen der Professionalisierung, seien dies nun Fragen des Berufsprofils, der Qualität oder der bildungspolitischen Strategien des Staates. Direkt oder indirekt betreffen diese Dimensionen immer auch den AdA-Baukasten, an dem gut 100 akkreditierte Bildungsorganisationen mit modularen Angeboten beteiligt sind.

Der AdA-Baukasten ist in der Schweiz das umfassendste und wichtigste Ausbildungssystem für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner. Daneben existieren weitere Ausbildungsangebote, die teilweise von dieser Zielgruppe genutzt werden, wobei es sich vorwiegend um wissenschaftlich ausgerichtete Hochschulstudien sowie um Ausbildungen für Lehrkräfte an Berufsschulen handelt. Diese Angebote richten sich jedoch nicht oder nur am Rand auf Personen, die im non-formalen Sektor tätig sein wollen.

1 Das Schweizer Baukastensystem und seine Geschichte

Das Baukastensystem wird hier nur kurz skizziert, um den Kontext der weiter unten erörterten Tendenzen aufzuzeigen. Genaueres über das System und seine Verankerung in der Praxis bietet der Beitrag von Ruth Eckhardt-Steffen in diesem Band.

Der AdA-Baukasten existiert seit 1995; lange genug, um eine gestaltende Kraft in der Entwicklung der Profession „Erwachsenenbildner“ zu entfalten. Das System wird auch auf internationaler Ebene gelegentlich als Vorbild und möglicher Weg für private Akteure gesehen, mit einem Minimum an staatlicher Unterstützung ein Train-the-Trainer-System zu etablieren, das staatlich anerkannte Abschlüsse vergeben darf.

Wie kam es dazu?

Der erste Schritt zu einem solchen System bestand in der Schweiz darin, systematisch Informationen über die zahlreichen Angebote für Kursleitende zu sammeln und sie bezüglich der Lernziele, Inhalte, Dauer und Methoden usw. zu vergleichen. Dabei handelte es sich um Angebote im Umfang von 18 bis 400 Stunden. Aufgrund dieser Analyse entstanden sogenannte „ideale Module“ mit ihren zugehörigen Kompetenz- und Ressourcenbeschreibungen.

Der erste in diesem Prozess etablierte Abschluss war das SVEB-Zertifikat (Grundlagen der allgemeinen Erwachsenenbildung), das immer noch als privater Abschluss die Grundlage des AdA-Systems bildet. Inzwischen sind zwei weitere Stufen dazugekommen, beide mit eidgenössisch anerkanntem Abschluss (eidg. Fachausweis Ausbilder/in, eidg. Diplom Ausbildungsleiter/in).

Das Baukastensystem basiert auf vier Grundsätzen, die zugleich als Pfeiler der Professionalisierung funktionieren und heute so aktuell sind wie bei ihrer Einführung vor 16 Jahren. Gemäß diesen vier Grundsätzen versteht sich das System als:

- professionell und innovativ
- validierend und integrierend
- gesamtschweizerisch und international
- modular und kompetenzorientiert.

Der AdA-Baukasten ist aus einem Bottom-up-Ansatz mit engem Bezug zur Praxis entstanden (vgl. Beitrag Eckhardt-Steffen in diesem Band). Der Staat hat sich erst relativ spät dafür interessiert. Seine Vorgaben wurden erst relevant, als es um die Anerkennung der Abschlüsse und um die Qualitätssicherung ging.

Zur Herleitung der folgenden Tendenzen verwende ich sowohl die oben erwähnten vier Grundsätze von 1995 als auch die Resultate einer Umfrage, die vom SVEB bei akkreditierten Anbietern von Modulen des AdA-Baukastens durchgeführt wurde. Dritter wichtiger Bezugspunkt ist die aktuelle bildungspolitische Entwicklung in der Schweiz, die mit dem bevorstehenden nationalen Weiterbildungsgesetz auch den Professionalisierungsprozess betrifft. Im Zentrum der folgenden Überlegungen steht die Frage: Wohin steuert die Professionalisierung der Weiterbildung in der Schweiz? Dazu gehört auch die Frage, inwiefern Praktikerinnen und Praktiker auf die Entwicklung Einfluss nehmen können.

2 Tendenzen

2.1 In der Professionalisierungsdebatte besteht ein Graben zwischen Wissenschaft und Praxis

Bis vor wenigen Jahren fand in der Schweiz außerhalb kleiner Spezialistenkreise so gut wie keine Professionalisierungsdebatte zur Weiterbildung statt. Auf der Ebene der Ausbildungsinstitutionen und Hochschulen hat sich dies inzwischen geändert. Hier findet eine Debatte statt, wobei es zum einen um Berufsbilder, Kompetenzprofile oder Qualifikationsrahmen, zum anderen um Qualitätsfragen und um die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Ausbildungswegen geht. Viele dieser Auseinandersetzungen finden nach wie vor in Expertengremien statt, immer öfter meldet sich die Weiterbildungsszene aber auch in Form öffentlicher Tagungen mit Professionalisierungsthemen zu Wort.

Allerdings hat diese Entwicklung auch ihre Grenzen. Trotz der ausgeprägten Praxisnähe der schweizerischen Weiterbildung findet nämlich die Professionalisierungsdebatte weitgehend ohne die Praktikerinnen und Praktiker statt. Für die Diskussionen um Berufsbilder und Kompetenzprofile engagieren sich beispielsweise die Leitungsgremien von Ausbildungsinstitutionen. Wo es um Qualität und Durchlässigkeit geht, beteiligen sich auch öffentliche Akteure wie Bundesämter, Kantone oder Bildungspolitikern an der Diskussion. Die rund 60.000 Personen aber, die als Kursleitende in der Praxis tätig sind, bringen ihre Perspektiven und Anliegen kaum in die Debatte ein.

Obwohl Weiterbildungsforschung und -theorie in der Schweiz mangels entsprechender Lehrstühle nur vereinzelt überhaupt existiert, ist es letztlich doch die wissenschaftliche Community, die sich mit der Professionalisierung der Weiterbildung in der Schweiz befasst und die Weichen stellt, wenn es um die Entwicklung neuer Ansätze geht.

Die Mehrheit der in der Erwachsenenbildung Tätigen hat kein universitäres Studium in Erwachsenenbildung absolviert und zeigt eher geringes Interesse an Theorie und Forschung zur Erwachsenenbildung. So kann man an Tagungen, an denen Wissenschaft und Praxis vertreten sind, gelegentlich den Eindruck haben, zwei „Familien“ vor sich zu haben, die über keine gemeinsame Sprache verfügen. Gelegentlich zeigt sich dieser Graben nicht nur zwischen Wissenschaft und Praxis, sondern auch zwischen den Bereichen Tertiär A (Hochschulen) und Tertiär B (höhere Berufsbildung), wobei auf beiden Seiten ein Gefühl der Überlegenheit vorhanden ist. Je nachdem, auf welcher Seite man steht, dient dann beispielsweise das Wort „wissenschaftlich“ dazu, den fraglichen Gegenstand entweder zu adeln oder für völlig irrelevant zu erklären.

2.2 Es werden weitere Tätigkeitsfelder von Weiterbildungsfachleuten professionalisiert

Die Bestrebung, neben der eigentlichen Bildungsarbeit mit Erwachsenen weitere Tätigkeitsfelder von Erwachsenenbildnern zu professionalisieren, ist nicht neu. So gab

es bereits vor 20 Jahren Überlegungen zur Professionalisierung von Tätigkeitsfeldern wie Support und Lernberatung, Programmplanung, Management und Bildungsmarketing. Systematisch in die Realität umsetzen ließen sich diese Überlegungen damals aber nicht, weil sie ihrer Zeit offensichtlich voraus waren. Heute zeichnet sich die Tendenz ab, die erwähnten unterstützenden Bereiche vermehrt als unverzichtbaren Bestandteil der Arbeit von Weiterbildungsfachleuten wahrzunehmen. Wenn sich diese Tendenz weiter verstärkt, müssen die Anforderungen und Standards in den genannten Bereichen neu definiert werden, wobei sich folgende Überlegungen anbieten:

1. *Support/Beratung und Coaching*: Wenn jemand bei einer Weiterbildungsinstitution um Informationen nachfragt, werden bereits von der telefonischen Auskunft fundierte Informationen erwartet über Anmelde- und Registrierungsverfahren, Betreuungsangebote von Kinderkrippen, Finanzierungsmöglichkeiten und anderes mehr. Grundsätzlich gehören alle technisch-organisatorischen Unterstützungen bei Lernprozessen zum Feld der Weiterbildung. Die Beratung der Personen bezüglich der richtigen Kurswahl muss vermehrt schon bei der Registrierung geleistet werden. Beratende Personen braucht es auch beim Auffinden von Angeboten sowie bei der Analyse des Lernbedarfs.
Neben den erwähnten, eher organisatorisch ausgerichteten Aspekten gehört auch das Coaching zu den Bereichen mit steigendem Professionalisierungsbedarf. Coaching bezieht sich hier auf die Begleitung der Lernprozesse, die Kommunikation in der Moderation und auf die Evaluation der eigenen Lernwege. Auch Standortbestimmung und das Kompetenzmanagement gehören dazu.
2. *Programmplanung/Medien*: Unter Programmplanung versteht man heute auch Organisationsentwicklung, die Entwicklung eines Qualifizierungsangebotes für Betriebe, den Einsatz von Standortbestimmungsinstrumenten und das Planen von Programmen mit Ämtern, Verbänden und Weiterbildungseinrichtungen. In diesem Bereich tätige Personen müssen nicht unbedingt selbst in der Ausbildung involviert sein. Hier geht es auch um ein unterstützendes Tätigkeitsfeld. Benötigt werden außerdem Programmentwickler im Lernsoftwarebereich. Zunehmen werden auch die Produktion und der Einsatz von Lernsoftware für Erwachsene in Zusammenarbeit mit EDV-Experten und -Expertinnen. Dasselbe gilt für die Entwicklung von Lehrmöglichkeiten im interaktiven Bereich und im Internet. Der Staat hat sich allerdings – verglichen mit Ländern wie beispielsweise Australien – bis heute kaum in diesem Bereich engagiert. So droht nicht nur die Schweiz, sondern der gesamte deutschsprachige Raum in diesem Bereich ins Hintertreffen zu geraten.
3. *Bildungsmarketing/Management*: Bei der Entwicklung des Angebots für Ausbilder*innen im Baukastensystem sind die spezifischen Bedürfnisse im Managementbereich von Ausbildungsinstitutionen deutlicher geworden. Tätigkeiten in der Personalentwicklung, in der Organisations- und Qualitätsentwicklung oder in der Leitung einer Ausbildungsabteilung bedürfen spezieller Ausbildungen. Da entsteht ein neues Tätigkeitsfeld, das zum Managementbereich gehört. Weitere neue Tätigkeitsfelder im Bereich Management/Marketing finden sich beim Fund-

raising, bei der Planung von Bildungsmessen und Kampagnen oder beispielsweise in der Entwicklung Lernender Regionen. Ohne eine gezielte Weiterentwicklung dieser Tätigkeitsfelder sind diese Herausforderungen künftig nicht mit der geforderten Professionalität zu bewältigen.

Die oben erwähnten Aspekte zeichnen sich seit einigen Jahren deutlich ab. Eine systematische Analyse des Entwicklungsbedarfs liegt aber bisher nicht vor.

2.3 Es werden neue, zusätzliche Zertifikate für Fachdidaktik entwickelt

Unter den Zielgruppen des modularen Ausbildungssystems (AdA-Baukasten) finden sich die unterschiedlichsten Berufsfelder: Neben Sprachen oder Informatik gibt es die Autofahrlehrer, die Elternbildnerinnen, die Instrukturen der Armee, die Wellnesstrainerinnen und so weiter.

Immer wichtiger wird die Ausbildung von Kursleiterinnen und Kursleitern für wenig qualifizierte Personen.

Es bestehen seit Längerem Bestrebungen, die Anerkennung dieser heterogenen Bereiche über die Modularisierung zu erreichen. Bisher ist dies nicht gelungen. Es zeigt sich jedoch eine Tendenz, Zertifikate für Fachdidaktik zu entwickeln. So diskutieren beispielsweise die Betriebsausbilder und Betriebsausbilderinnen über die Möglichkeit, ein eigenes Zertifikat zu entwickeln, um den Anforderungen der innerbetrieblichen Ausbildung gerecht zu werden. In anderen Berufen – so in der Lehrerbildung – hat sich die Fachdidaktik hingegen schon lange erfolgreich etabliert.

Generell gilt, dass im Bereich Fachdidaktik wegen der Heterogenität der Berufsfelder weitere Entwicklungsarbeit nötig ist. Zwar ist es nicht erstrebenswert und auch gar nicht möglich, im Rahmen des AdA-Baukastens fachdidaktische Ansprüche für alle Berufsfelder zu formulieren; diese Aufgabe muss in den jeweiligen Bereichen gemäß den jeweiligen Bedürfnissen geleistet werden. Aber wenn eine Professionalisierung in der Erwachsenenbildung angestrebt wird, ist es unumgänglich, sich vermehrt über die fachdidaktischen Anforderungen Gedanken zu machen. In der Schweiz hat dies bisher nur in spezifischen Bereichen, nicht aber umfassend und systematisch stattgefunden. In manchen Ländern – z. B. in England, Schweden oder Deutschland – wurden differenzierte Kompetenzkataloge entwickelt, die allerdings nie konkret umgesetzt und überprüft wurden.

Als Beispiel für ein neues fachdidaktisches Zertifikat in der Schweiz kann die Kursleiter-Ausbildung im Bereich Alphabetisierung genannt werden. Dieses wurde auf Stufe 1 (SVEB-Zertifikat) des AdA-Baukastens realisiert, wobei die allgemeine Didaktik um Module zur Fachdidaktik ergänzt wurde. Das Zertifikat erhielt die Bezeichnung „Literator/in“. Realisiert wurde es im Rahmen eines Pilotprojektes in drei Schritten: 1. Definition von Ausbildungsstandards, 2. Etablieren eines gesamtschweizerischen Systems der Qualitätssicherung, 3. Zertifizierung der Ausbildungen. Das Zertifikat „Literator/in“ wird von unterschiedlichen Anbietern im Rahmen ihrer modularen

Ausbildungen für Kursleitende angeboten. Die bisherige Entwicklung zeigt, dass ein Bedarf an solchen zusätzlichen fachdidaktischen Angeboten im Rahmen der Professionalisierung besteht.

2.4 Modularisierte Baukästen werden besser aufeinander abgestimmt

Es gehört zu den Stärken des modularen Ansatzes, dass nicht nur die Module innerhalb eines einzelnen Baukastensystems, sondern auch ganze Baukastensysteme aufeinander abgestimmt werden können. Im Fall der Schweiz wurde das Potenzial der gegenseitigen Abstimmung verschiedener Baukastensysteme bisher nur ungenügend ausgeschöpft. Dies scheint sich jetzt allmählich zu ändern. Ein Grund dafür ist vermutlich die Tatsache, dass die bei der Modularisierung essenzielle Verbindung zwischen Kompetenzorientierung und Kompetenznachweisen auch in der Diskussion um den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) eine wichtige Rolle spielt. In diesem Sinn spielt der EQR in der Schweiz eine produktive Rolle, obwohl sich die Schweiz auf der Ebene der zuständigen Bundesämter lange Zeit gelassen hat, bevor man überhaupt begann, sich ernsthaft mit dem EQR auseinanderzusetzen.

Konkret zeigt sich die Tendenz zur besseren Abstimmung modularer Baukästen für Auszubildende beispielsweise bei neuen integrierten Bildungsgängen, die zum eidg. Fachausweis Ausbilder/in und zum Abschluss Berufsbildner/in für überbetriebliche Kurse im Hauptberuf führen. Bei dieser Verbindung zwischen zwei bisher getrennten Ausbildungswegen werden die Teilnehmenden sowohl andragogisch als auch berufspädagogisch ausgebildet, wobei Module, die in einem der beiden Baukästen besucht wurden, für den anderen Baukasten bzw. Abschluss mit angerechnet werden.

Neben den Vorteilen, die die Abstimmung unterschiedlicher Baukästen für die Teilnehmenden hat, wirkt sich diese Entwicklung auch auf die Anbieter aus. Die Möglichkeit der Teilnehmenden, nach einem abgeschlossenen Modul den Anbieter zu wechseln, bringt die Anbieter in ständige Konkurrenz zueinander und schafft so eine indirekte Qualitätskontrolle.

Ein weiterer positiver Effekt dieser Entwicklung sind die steigenden Möglichkeiten für Teilnehmende, auf formellem oder informellem Weg erworbene Kompetenzen durch die Gleichwertigkeitsbeurteilung eines oder mehrerer Module anerkennen zu lassen. Je besser die diversen Baukästen aufeinander abgestimmt werden, umso seltener müssen Teilnehmende unnötige Kursbesuche auf sich nehmen.

Auf Seiten der Anbieter hat die Entwicklung und gegenseitige Abstimmung von Baukästen außerdem eine weitere produktive Wirkung im Bereich Professionalisierung: Fachleute der betreffenden Branchen lernen, in ihrem Bereich Lernziele zu formulieren, Kompetenzen klar zu definieren, verschiedene Niveaus in ihrem Bereich zu unterscheiden, sich mit anderen Ausbildungen auseinanderzusetzen und andere Baukästen zu beurteilen. Wenn Fachleute die Kompetenznachweise für eine Branche gemeinsam entwickeln, bereiten sie sich zugleich auf kompetenzorientierte Prüfungen vor und verstehen, wie die früher erworbenen Lernleistungen validiert werden können.

2.5 Die Hochschulen entwickeln sich zum stärksten Konkurrenten des modularen Systems

Um zu erfassen, welche Tendenzen Weiterbildungsfachleute in ihrer Profession wahrnehmen, führte der SVEB im Jahr 2011 eine Umfrage bei den akkreditierten Anbietern von AdA-Modulen durch, deren Resultate anschließend an der jährlichen nationalen Plattformtagung zur Debatte gestellt wurden – einer Tagung, die vor einigen Jahren mit dem Ziel etabliert wurde, in der Schweiz eine kontinuierliche Professionalisierungsdebatte in Gang zu bringen und zu halten.

Die Umfrage und die Tagung haben gezeigt, dass die Hochschulen als stärkste Konkurrenten des modularen Train-the-Trainer-Systems wahrgenommen werden; mehr als die Hälfte (56 %) der AdA-Anbieter erwarten, dass die Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) in Zukunft ihre stärkste Konkurrenz sein werden. Interessant ist dies, weil die Hochschulen im Bereich Ausbildung von Erwachsenenbildnern in der Schweiz bisher kaum eine Rolle spielten. Damit unterscheidet sich die Schweiz von den meisten europäischen Ländern, wo die Hochschulen immer schon in der Ausbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern aktiv waren. Dass dies in der Schweiz anders ist, erklärt sich nicht aus der Erwachsenenbildung selbst, sondern aus den Eigenheiten des schweizerischen Berufsbildungssystems: Rund drei Viertel der Jugendlichen absolvieren in der Schweiz eine Berufslehre, und sehr viele von ihnen bilden sich nach Lehrabschluss auf dem Weg der höheren Berufsbildung weiter. Entsprechend hoch ist das Ansehen der höheren Berufsbildung bei den Arbeitgebern; dies gilt auch für die Erwachsenenbildung, wo die Abschlüsse des zur höheren Berufsbildung gehörenden AdA-Baukastensystems auf dem Arbeitsmarkt einen guten Ruf genießen.

In den letzten Jahren sind zwei Tendenzen zu beobachten, die hier zu einer Verschiebung der Verhältnisse führen könnten: Erstens entstehen vermehrt Kooperationen zwischen Hochschulen und privaten Anbietern von Train-the-Trainer-Modulen, und zweitens forcieren die Hochschulen unter dem Einfluss der Bologna-Reform ihre Weiterbildungsangebote bei den Abschlüssen CAS (Certificate of Advanced Studies), DAS (Diploma of Advanced Studies) und MAS (Master of Advanced Studies). Diese beiden Entwicklungen lassen sich als Teile derselben Tendenz begreifen, wobei das modulare, größtenteils privat getragene AdA-System mittelfristig unter Druck gerät. Aus Sicht der Teilnehmenden werden die Angebote vielfältiger, aber auch unübersichtlicher. Dabei profitieren die Hochschulen von ihrem traditionell hohen Prestige: Obwohl CAS, DAS, MAS im Gegensatz zu den Abschlüssen der höheren Berufsbildung (eidg. Fachausweis, eidg. Diplom Ausbildungsleiter/in) keine staatlich anerkannten Abschlüsse sind, bewerten viele Teilnehmende einen universitären Abschluss höher als das praxisorientierte Diplom. Auf diese Herausforderung reagieren manche privaten AdA-Anbieter mit der Suche nach Kooperationen mit Hochschulen, während andere umgekehrt die Vorteile der Praxisorientierung betonen und sich von den wissenschaftlich orientierten Hochschulen stärker abzugrenzen versuchen.

3 Relevanz dieser Tendenzen für den europäischen Kontext

Obwohl die Schweiz nicht Mitglied der EU ist, sind sich die meisten nationalen Akteure sehr bewusst, dass eine Internationalisierung der Bildung in Gang ist und man es sich nicht leisten kann, Professionalisierungsprozesse nur im nationalen Kontext zu entwickeln. Zwar werden Entwicklungen wie der Europäische Qualifikationsrahmen in der Schweiz nur sehr zögerlich und teils widerwillig aufgenommen, aber in konkreten Fragen, dort, wo es um praxisbezogene Themen geht, besteht in der Schweiz immer schon ein ausgeprägtes Interesse an internationalen Entwicklungen. Zahlreiche Impulse – wie beispielsweise die in Großbritannien seit Langem bekannte Modularisierung oder die in Frankreich weit fortgeschrittene Validierung von Kompetenzen – wurden hier früh aufgenommen. Dank dem in der Weiterbildung herrschenden Pragmatismus ist man in der Regel bereit, sich auf Ansätze einzulassen, die handfeste Resultate versprechen.

Doch wie steht es mit der umgekehrten Optik: Welche Relevanz hat die Professionalisierung der Weiterbildung in der Schweiz für den internationalen Kontext?

Generell kann man sagen, dass in vielen Ländern das Interesse am Schweizer Baukastensystem und an Modellen zur Validierung von nicht formal erworbenen Kompetenzen vorhanden ist. Ein entsprechender Austausch findet dank guter Vernetzung bereits seit Jahrzehnten statt.

Hier geht es jedoch um eine andere Frage: Inwiefern sind die oben erörterten Professionalisierungstendenzen auch für die internationale Professionalisierung der Erwachsenenbildung von Bedeutung?

Generell kann man sagen, dass die Schweiz bei den unteren Stufen der Ausbildung von Erwachsenenbildnern, wo es um die Vermittlung didaktischer Grundlagen geht, im internationalen Vergleich zu den Vorreitern gehört. Dasselbe gilt im Bereich der Anerkennung von nicht formal erworbenen Kompetenzen, die unter dem Titel „Gleichwertigkeitsbeurteilung“ integraler Bestandteil des modularen Ausbildungssystems ist. Hier kann das Schweizer System ausgereifte Beispiele von Best Practice zur Verfügung stellen und Impulse für die Professionalisierung der Ausbildung in anderen Ländern geben.

Anders sieht es auf den höheren Stufen der Ausbildung aus: In diesem Bereich hinkt die Schweiz hinter der internationalen Entwicklung her. Ausbildungsangebote, die Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen für leitende Funktionen oder für Forschung und Wissenschaft ausbilden, sind in der Schweiz nur rudimentär vorhanden und nicht aufeinander abgestimmt.

IV Schluss

Schlussbemerkung

IRENA SGIER/SUSANNE LATTKÉ

Die in diesem Band versammelten Beiträge haben unterschiedliche Aspekte der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern in Europa beleuchtet. Bei den vorgestellten Projekten und Studien stand vielfach die Frage im Zentrum, über welche Kompetenzen Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen verfügen müssen, um in ihrem Beruf professionell handeln zu können. Dem Fokus auf Kompetenzen – insbesondere wenn diese in Form umfangreicher Auflistungen von Wissenselementen und Fertigkeiten daherkommen – wird gelegentlich der Vorwurf einer technokratischen Anmaßung und unzulässigen Verengung des Professionalitätsverständnisses auf Aspekte von instrumentell verstandenem Qualitätsmanagement gemacht.

Die Beiträge in diesem Band zeigen, dass der Fokus auf Kompetenzen die Perspektive nicht verengen muss, sondern sie im Gegenteil erweitert – unter der Bedingung allerdings, dass Kompetenzlisten und -profile in den weiteren Kontext der Professionalisierung eingebettet werden. Für sich genommen ist eine Kompetenzliste – da haben die Kritiker Recht – ein belangloses technokratisches Instrument oder einfach nur Wunschdenken. Ordnet man Kompetenzlisten und -profile jedoch in den Professionalitätsdiskurs und in einen differenzierten Kontext ein, so wird deutlich, dass der Kompetenzfokus beim aktuellen Stand der Professionalisierung eine unverzichtbare Bedingung für die Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis auf der einen und zwischen Experten verschiedener Länder auf der anderen Seite ist. Auf dieser Basis ist es, wie beispielsweise Strauch/Pätzold in diesem Band darlegen, möglich, dass Projektteams aus bis zu zehn Ländern mit höchst heterogenen Weiterbildungslandschaften gemeinsam an Kernfragen der Professionalisierung arbeiten, wobei sie die je länderspezifische mit der internationalen Optik verbinden. Ohne ein relativ gut definierbares, gemeinsames Grundkonzept wie den Kompetenzbegriff wäre Projektarbeit zu Professionalisierungsfragen in dieser Form kaum zu leisten.

Konnten sich Weiterbildungsexperten bis vor wenigen Jahren schwer vorstellen, wie in einem so heterogenen Feld wie der Erwachsenenbildung international anschlussfähige Kompetenzrahmen entstehen sollten, so gibt es inzwischen dank kontinuierlicher internationaler Zusammenarbeit eine gemeinsame Sprache und eine Reihe vielversprechender Antworten auf Kernfragen der Professionalität im Weiterbildungsbereich.

Dass aber auch die ergiebigsten Projekte mehr Fragen aufwerfen als sie beantworten können, ist durchaus positiv zu werten und ein guter Grund, weitere Projekte zur

Professionalisierung in Angriff zu nehmen. Aus den Beiträgen dieses Bandes lassen sich denn auch zahlreiche Ansatzpunkte für weiterführende Diskussionen und Forschungsprojekte ableiten, darunter:

- *Welche Berufsbilder sind mit den Kompetenzanforderungen verbunden?* Kompetenzkataloge, die bei Einzelpersonen anwendbar sein, zugleich aber über den individuellen Einzelfall hinaus Gültigkeit beanspruchen sollen, lassen sich nur mit Bezug auf ein bestimmtes berufliches Profil formulieren. Dies zieht Fragen nach der Definition von Berufsbildern, nach einem damit einhergehenden beruflichen Selbstverständnis sowie einer damit verbundenen Berufsethik nach sich.
- *Wer setzt Kompetenzstandards?* Das Aufstellen von Anforderungskatalogen allein bleibt folgenlos, solange sie nicht im Feld auf die notwendige Akzeptanz stoßen. Welche Akteure sind – allein oder im kooperativen Verbund – in der Lage, einen Standard in der Praxis zu legitimieren und zu etablieren?
- *Welche Folgen sind mit Standardsetzungen verbunden?* Das Etablieren von Kompetenz- bzw. Qualifikationsstandards kann mit dem Zuteilen von Berechtigungen (Zugang zur Berufstätigkeit im Feld, Vergütungsansprüche) sowie mit der Signalisierung eines bestimmten Anspruchsniveaus (akademisch vs. nicht-akademisch) verbunden werden. Welche Folgen sind aus einer berufs- und/oder gesellschaftspolitischen Perspektive erwünscht und welche eher zu vermeiden?
- *Wie hängen strukturelle und individuelle Professionalität zusammen und welche Folgen haben Ungleichzeitigkeiten in der Entwicklung der beiden Ebenen?* Wenn Erwachsenenbildner über individuelle Professionalität verfügen, im Weiterbildungssystem aber keine differenzierten, adäquaten Betätigungsfelder vorfinden, hat das weitreichende Folgen für die Profession. Ebenso gravierend kann sich eine einseitig strukturell ausgerichtete Professionalisierung auswirken.
- *Worin unterscheiden sich die Kompetenzanforderungen im Erwachsenenbildungsbereich von jenen anderer Bildungssektoren?* Die Erwachsenenbildung ist eng mit anderen (Aus-)Bildungsbereichen, darunter die Berufs- und die Hochschulbildung, verflochten. Und die Forschung zeigt, dass viele in der Weiterbildung Tätige auch in anderen Bildungsbereichen aktiv sind. Bislang weiß man aber wenig darüber, worin sich die Kernkompetenzen unterscheiden, die Fachleute für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen in den unterschiedlichen Sektoren benötigen.
- *Wie kann bestehenden Kompetenzanforderungen auf der qualifikatorischen Seite entsprochen werden?* In Europa sind sehr unterschiedliche Strategien erkennbar, die Entwicklung der für erforderlich erachteten Kompetenzen beim Erwachsenenbildungspersonal zu unterstützen. Welche Strategien bzw. welcher Strategiemix sind unter welchen Bedingungen am erfolgversprechendsten?

Diese Fragen, die sowohl Aufträge für weitere Forschungs- und Entwicklungsvorhaben wie Anforderungen an politische Aushandlungsprozesse berühren, sind unverändert aktuell. Der Blick über den Tellerrand der eigenen Landesgrenze kann dabei wichtige Anregungen und Einsichten verschaffen, auch wenn – oder gerade weil – die Antworten auf die Fragen von Land zu Land letztlich unterschiedlich ausfallen.

Autorinnen und Autoren

Nils Bernhardsson, Dipl.-Päd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm Professionalität am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e.V. – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Er arbeitet zu den Themen Professionalisierung, Internationale Erwachsenenbildung, Beschäftigungsfähigkeit und Lebenslanges Lernen, Ethik und Erwachsenenbildung. Kontakt: bernhardsson@die-bonn.de

Dr. Simon Broek ist Senior Researcher bei Panteia/Research voor Beleid. Er arbeitet vor allem an europäischen Studien zum Lebenslangen Lernen, zur Erwachsenenbildung und zur Hochschulbildung. Thematische Schwerpunkte seiner Arbeit sind Mobilität, Qualität, Personalentwicklung. Kontakt: s.broek@research.panteia.nl

Dr. Bert-Jan Buiskool ist Senior Account Manager bei Panteia/Research voor Beleid. Er ist verantwortlich für internationale Forschungsprojekte. Sein Forschungsschwerpunkt liegt bei europäischen Strategien im Bereich Erwachsenenbildung, Beschäftigung und regionale Entwicklung. In den letzten Jahren war er verantwortlich für zahlreiche Forschungs- und Evaluationsprojekte, die im Auftrag der Europäischen Kommission, des Europäischen Rates oder von EU-Staaten realisiert wurden. Kontakt: b.buiskool@research.panteia.nl

Ruth Eckhardt-Steffen ist Geschäftsführerin des modularen Baukastensystems zur Ausbildung der Auszubildenden (AdA) in der Schweiz. Schwerpunkte ihrer Tätigkeit sind die Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der drei Ausbildungsstufen im Baukastensystem, Kompetenzprofile, Validierung und Anerkennung von Kompetenzen bei Auszubildenden sowie die Durchlässigkeit von AdA zu anderen Bereichen des Bildungssystems. Kontakt: ruth.eckhardt@alice.ch

Prof. Dr. Regina Egetenmeyer ist Juniorprofessorin für Lebenslanges Lernen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz mit den Forschungsschwerpunkten Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung, informelles Lernen am Arbeitsplatz. Kontakt: egetenmeyer@uni-mainz.de

Prof. Dr. Katrin Kraus ist Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW (Fachhochschule Nordwestschweiz). Schwerpunkte ihrer Forschungs- und Publikationstätigkeit sind erwerbsorientierte Weiterbildung, Lebenslanges Lernen, Lernorte sowie Diskurs- und *policy*-Forschung. Kontakt: katrin.kraus@fhnw.ch

Susanne Lattke, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Europäische Bildungspolitik, Internationale Erwachsenenbildung, Lebenslanges Lernen, Professionalität, Hochschulbildung. Kontakt: lattke@die-bonn.de

Prof. Dr. Henning Pätzold ist Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Schwerpunkte seiner Forschung sind Organisationspädagogik, europäische Erwachsenenbildung, Lernen Erwachsener und pädagogische Verantwortung. Kontakt: paetzold@uni-koblenz.de

Dr. André Schläfli ist Direktor des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung SVEB in Zürich. Schwerpunkte seiner Tätigkeit sind: Professionalisierung und Qualität, Bildungspolitik und Grundkompetenzen sowie die internationale Vernetzung der Weiterbildung. Kontakt: andre.schlaefli@alice.ch

Prof. Dr. Ingeborg Schüßler ist Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit den Forschungsschwerpunkten Lehr-Lernforschung, Nachhaltige Bildung, Lernkulturwandel sowie Professionalisierung und Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung. Kontakt: schuessler@ph-ludwigsburg.de

Irena Sgier, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Schweizerischen Verband für Weiterbildung SVEB in der Abteilung Bildungspolitik und Forschung. Aktuelle Schwerpunkte sind die Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Wirkungsforschung und Tendenzen der Weiterbildung. Kontakt: irena.sgier@alice.ch

Dr. Anne Strauch ist Leiterin des Programms Professionalität am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e.V. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (aktuell in Elternzeit). Schwerpunkte in ihrer Forschungs- und Publikationstätigkeit sind Professionalität in der Weiterbildung und Professionalitätsentwicklung, Kompetenz und Kompetenzerfassung. Kontakt: strauch@die-bonn.de

Europa

Inhalte, Akteure und Instrumente der europäischen Bildungspolitik

Die Erwachsenenbildung ist für das Gelingen der europäischen Integration unverzichtbar – sie klärt über europäische Zusammenhänge auf und fördert das gegenseitige Verständnis.

Der Studententext stellt die zentralen Inhalte, Akteure und Instrumente der europäischen Bildungspolitik vor. Anhand der Diskussion zentraler Begriffe (z. B. Bildung, Kompetenz) wird die Vielschichtigkeit der internationalen Debatte aufgezeigt. Diskutiert werden die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für das Engagement von Weiterbildungseinrichtungen in Europa ebenso wie das von Staat zu Staat divergierende Teilnahmeverhalten.



Ekkehard Nussli,
Henning Pätzold,
Susanne Lattke

Europäische Perspektiven der Erwachsenen- bildung

Studententexte für
Erwachsenenbildung

2010, ca. 120 S.,
19,90 € (D)/34,50 SFr
ISBN 978-3-7639-4248-0
Best.-Nr. 42/0029

wbv.de

STUDIUM

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**



Qualitätsmanagement

Grundlagenwissen für die Erwachsenenbildung

Die Autoren behandeln in dem Studientext insbesondere das Thema Evaluation, welches einen traditionell pädagogischen Zugang zur Frage der Qualitätsentwicklung darstellt. Darüber hinaus enthält der Studientext eine Darstellung und Einschätzung überregional relevanter Qualitätsmanagement-Modelle in der bundesdeutschen Weiterbildungslandschaft.

Studierende und in der Weiterbildung Tätige erhalten hierdurch eine wichtige Orientierungshilfe bei der Beurteilung und Entwicklung eigener Qualitätssicherungsverfahren.

Pressestimme zur zweiten Auflage:

Nicht nur kenntnisreich und praxisnah ..., sondern auch didaktisch hervorragend aufbereitet.

WILHELM FILLA,
DIE ÖSTERREICHISCHE VOLKSHOCHSCHULE



Stefanie Hartz, Klaus Meisel

Qualitätsmanagement

Studientexte für Erwachsenenbildung

3. aktualisierte und
überarbeitete Auflage
2011, ca. 139 S.,
19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4264-0

ISBN E-Book 978-3-7639-4265-7

Best.-Nr. 42/0016a

wbv.de

STUDIUM

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Was heißt Professionalität? Welche Kompetenzen benötigt das Weiterbildungspersonal, um professionell handeln zu können? Und was tragen Qualifikationsrahmen zur Entwicklung der Weiterbildung bei?

Solche und ähnliche Fragen stehen im Zentrum internationaler Projekte, die Professionalisierungsprozesse analysieren und wissen wollen, wohin sich die Weiterbildung entwickelt.

Der Sammelband gibt Einblick in die Resultate einiger Forschungsprojekte. Er geht darüber hinaus strategischen Fragen und Tendenzen der Professionalisierung nach, wobei Theorie und Forschung genauso zum Zug kommen wie die Praxis.