

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 professionali-

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 Weiterbildungner/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 Weiterbildungspädagogen 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 Seminare durchführung/Seminarpraxis geprüft und festgelegt.
- BZTB (Bundesverband zertifizierter Trainer und Business Coaches e. V.): Mehrtägige Trainerqualifizierung und Zertifizierung
- ver.di-Forum Nord e. V.: Professionalisierung der Weiterbildner/innen und bildungsbezogenen 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	
		inhaltsorientiert	kompetenzorientiert	inhaltsorientiert	kompetenzorientiert	inhaltsorientiert	kompetenzorientiert	inhaltsorientiert	kompetenzorientiert
formal	wissenschaftlich	<p>Zielgruppe und Lernort</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 							
	anwendungsbezogen								
non-formal	wissenschaftlich								
	anwendungsbezogen								
informell	wissenschaftlich								
	anwendungsbezogen								

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, Kommuniqués, 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/bechtelo601.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/mebu-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/mebu-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/mebu-14_07_egetenmeyer.pdf. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt

- Egetenmeyer, R.; Käßlinger, 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./Graefner, 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 Koordination. 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