

Weiterbildung der erwachsenenpädagogischen Professionals in Europa – Situation, Strategien, Systeme

Der vorliegende Text geht der Frage nach, wie weit auf der Ebene der Europäischen Union die Bemühungen um die Etablierung eines Kompetenzprofils für Erwachsenenbildner/innen im Zuge der Forderung nach einem Europäischen Qualifikationsrahmen gediehen sind. Den unterschiedlichen Definitionen und Strukturen von Weiterbildung in den verschiedenen Ländern geschuldet, kommt dabei ein eher weit gefasster Begriff von Erwachsenenbildung zum Einsatz¹, der berufliche Aus- und Weiterbildung ebenso umfasst wie den non-formalen Sektor. Der Artikel fokussiert auf das lehrend tätige Personal, weil dort, „in den Kursen, Seminaren, Projekten, Arbeitskreisen, Beratungsgesprächen, Bildungsreisen usw. (...) letztlich entschieden (wird), ob die Adressaten der Weiterbildung die Lernorte mit einem persönlichen Gewinn verlassen“ (Nittel 1998, S. 3). Darüber hinaus ist der Anteil der lehrend Tätigen mit 83 Prozent der Beschäftigungs- und Tätigkeitsverhältnisse am größten (WSF 2005, S. 5). Der Gang der Argumentation beleuchtet zunächst (1) die aktuelle Situation um die Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens, da dieser auch Auswirkungen auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildung haben wird. Anschließend werden (2) Professionalisierungssysteme und -strategien in Europa vorgestellt und kritisch diskutiert, wobei institutionalisiert-formale Systeme ebenso berücksichtigt werden wie kleinere Projekte. Abschließend verweist ein kurzer Ausblick (3) auf offene Forschungsfragen, die sich angesichts der derzeitigen Entwicklungen ergeben.

1. Zur aktuellen Situation: Der Europäische Qualifikationsrahmen

Sichtet man die bildungspolitischen Dokumente und Programme auf EU-Ebene – genannt sei hier das im Zuge der Lissabon-Strategie aufgelegte EU-Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ (Europäische Kommission o. J.) oder die im Zuge der Überprüfung der Ziele des Kopenhagen-Prozesses entstandenen Kommuniqués von Maastricht und Helsinki – so finden sich stets Forderungen nach einer Schärfung des Profils und Klärung der Kompetenzen des lehrend tätigen pädagogischen Personals. So heißt es im Kommuniqué von Maastricht, es gehe um das

Feststellen der spezifischen Lernbedürfnisse und der sich verändernden Rolle von Lehrkräften und Ausbilderinnen/Ausbildnern in der Berufsbildung sowie von Möglichkeiten, wie ihr Beruf attraktiver gemacht werden kann, einschließlich laufender Aktualisierung ihrer beruflichen Kompetenzen. Lehrkräfte und Ausbilder/innen sollen in ihrer wichtigen Rolle als Akteure und

¹ So definiert die Europäische Kommission, Erwachsenenbildung umfasse „alle Formen des Lernens durch Erwachsene nach Abschluss der allgemeinen und/oder beruflichen Bildung, unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau (d. h. einschließlich Hochschulbildung)“ (Europäische Kommission 2006a, S. 2).

Innovatoren in der Lernumgebung unterstützt werden. Ein kohärenter Rahmen zur Unterstützung der Qualitätsverbesserung des beruflichen Unterrichts und der Ausbildung sollte vorgesehen werden (ebd., S. 5).

Darüber hinaus fordert der im September 2007 verabschiedete Aktionsplan Erwachsenenbildung bis 2009 die „Entwicklung von Standards für die Fachkräfte in der Erwachsenenbildung“ (vgl. Europäische Kommission 2007a, S. 9). Diese EU-Proklamationen korrespondieren mit aktuellen Entwicklungen auf Länderebene. So ist in Rumänien „vorgesehen, dass Weiterbildungsanbieter ab 2010 nur dann zugelassen werden, wenn sie über pädagogische, für die berufliche Weiterbildung Erwachsener ausgebildete Lehrkräfte verfügen (...) Gegenwärtig wird das professionelle Profil eines ‚Erwachsenenbildners‘ intensiv diskutiert und man erwägt, diesen Beruf in die Berufsklassifizierungsliste aufzunehmen“ (Sava/Matache 2003, S. 46).

Diese Strömungen werden unterstützt durch die Idee des europäischen Qualifikationsrahmens (vgl. Europäische Kommission 2006d), der eine hohe Professionalität des Erwachsenenbildungspersonals gewährleisten soll. Dieser sei nicht nur als Voraussetzung für die Erwachsenenbildung notwendig, um entsprechende (Fort-)Bildungsprogramme zu entwickeln, sondern biete auch einen Referenzrahmen für die pädagogische Qualität und die Kompetenzen pädagogisch Tätiger, die das Lernen Erwachsener im formalen, non-formalen oder auch informellen Bereich unterstützen. Das Fazit lautet daher: „Such a European framework is all the more necessary, given the very different situations and approaches to professionalisation across Europe“. Der EQR gilt gar als Mittel, um die große Zahl an Teilzeit-Tätigen zu erreichen und zu Fortbildung zu motivieren (EAEA 2006, S. 8).

1.1 Wie gestaltet sich der Aufbau des EQR?

Der Europäische Qualifikationsrahmen ist in acht Niveaustufen unterteilt, für die jeweils Kenntnisse (Theorie- und/oder Faktenwissen), Fertigkeiten (kognitive und praktische Fertigkeiten) sowie Kompetenzen (Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit) beschrieben werden. So bedeutet Kompetenz auf Niveaustufe 1 „Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext“, auf Niveaustufe 8 ist damit „Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung“ intendiert (vgl. Europäische Kommission 2006b, S. 19 ff.). Ziel des EQR ist ebenso die Förderung von Mobilität. So wird der noch in Planung befindliche Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) als ein „Übersetzungsinstrument im europäischen Kontext“ beschrieben, der „wie in einem ‚System fester Wechselkurse‘ erworbene Qualifikationen und Kompetenzen korreliert. In Deutschland erworbene Qualifikationen und Kompetenzen werden damit transnational anschlussfähiger“ (Jahnke 2007, S. 26). Eher kritisch äußert sich Grollmann:

Angesichts der (...) Vielfalt von Ausbilderprofilen in Europa, würde es zunächst einer großen empirischen und systematischen Anstrengung bedürfen, einen Rahmen zu kreieren, der die verschiedenen Profile unterbringen kann. Der hierfür zu betreibende Aufwand ist kaum zu ermessen. Auf der anderen Seite lockt die angenommene hohe Flexibilität eines solchen Rahmenwerks. Allerdings entsteht der Eindruck, dass diese Form der Lösung in erster Linie den spezifischen Fallstricken einer europäischen Bildungspolitik geschuldet ist, und nicht den beruflichen Aufgaben, die sich für Lehrer und Ausbilder in einer modernen beruflichen Bildung stellen (Grollmann 2005, S. 8).

Was Grollmann für die Gruppe der Ausbilder/innen zu bedenken gibt, gilt noch mehr für erwachsenenpädagogische Professionals, deren Tätigkeitsprofile noch vielfältiger sind.

1.2 Wie groß ist eigentlich die Anzahl derer, die „gerahmt“ werden sollen?

Möchte man die Zahl der in der Erwachsenenbildung lehrend Tätigen auf EU-Ebene bestimmen – die Kenntnis dieser Basis erscheint als Voraussetzung zur Diskussion der möglichen Konsequenzen eines Europäischen Qualifikationsrahmens – so bewegt man sich trotz des in der jüngeren Vergangenheit gewachsenen Zahlenmaterials² auf unsicherem Grund. So können strukturell gut aufgestellte Länder wie Finnland (vgl. Heinonen 2007) zwar auf Daten des Zentralamts für Unterrichtswesen und Statistics zurückgreifen und auf dieser Basis Zahlen über das Lehrpersonal ermitteln, allerdings schränkt Heinonen ein:

Es ist schwierig, genaue Angaben über das Personal in der Erwachsenenbildung zu machen. Dies liegt zum einen daran, dass die Lehrkräfte häufig sowohl in der Ausbildung Jugendlicher als auch in der Erwachsenenbildung beschäftigt sind. Zum anderen gibt es viele so genannte ‚Stunden-Lehrkräfte‘ in der freien Erwachsenenbildung, die nicht fest angestellt, sondern auf Honorarbasis tätig sind (ebd., S. 58).

In Österreich wird für das Jahr 2003 von etwa 50.000 Vortragenden, Kurs- und Seminarleitenden ausgegangen (vgl. Lenz 2005, S. 51), Nuissl und Pehl (vgl. 2000, S. 38 f.) schätzen das Feld der Lehrenden für Deutschland auf 400.000–800.000, wobei „einzelne Daten mosaikartig zusammenzufügen“ seien. Nach neuesten Erkenntnissen beläuft sich die Zahl der in der Weiterbildung Tätigen auf 1,6 Mio. (WSF 2005, S. 3), von denen sich allerdings nur 14 Prozent in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis befinden, d. h. der größte Teil arbeitet als nebenberufliche

2 Zu nennen sind hier die Länderporträts des DIE, Studien der Erwachsenenbildungsorganisation EAEA sowie die Datenbank Eurydice. Weitere Daten versprechen die angekündigten Studien ALPINE sowie zwei von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebene Untersuchungen über Ausbilder in der Berufsbildung. Ergebnisse liegen jeweils noch nicht vor. Ziel der ALPINE-Studie (vgl. Europäische Kommission 2006c), die 32 Länder umfasst, ist zuvorderst eine Informationsbasis zu schaffen in Bezug auf Themen wie Rekrutierungswege und Karrierepfade, Beschäftigungssituation, Attraktivität und Trends – jeweils bezogen auf die allgemeine Erwachsenenbildung. Die beiden Studien über Ausbilder in der Berufsbildung, die vom ITB an der Uni Bremen bzw. dem Research voor Beleid an der Universiteit Leiden durchgeführt werden, erarbeiten einen Überblick über die Situation von Ausbildern, Tutoren und anderen Personen mit Ausbildungs- und Lehraufgaben in Unternehmen (LOS 1) sowie in privaten oder öffentlichen Berufsbildungseinrichtungen (LOS 2) (vgl. Europäische Kommission 2007b, S. 2).

Honorarkraft (ebd., S. 15). Berücksichtigt man hier die Doppelzählung von Lehrenden (die für mehrere Weiterbildungsanbieter arbeiten), so ergibt sich ein Wert von ca. 650.000 Beschäftigten. Je weiter südlich die EU-Recherche voranschreitet, desto weniger liegen selbst derartige plausibilisierte Schätzungen vor: Man muss sich auf beispielhafte Aufzählungen der Institutionenlandschaft beschränken, wie sich z. B. anhand der Länderporträts für Spanien (Gómez 2001, Jütte 1992), Griechenland (Papaioannou 1997) oder Rumänien (Sava/Matache 2003) belegen lässt. Dabei zeigt sich ein Trend, dass nämlich – ähnlich wie in Rumänien – „die eigentliche Kursarbeit in erster Linie von freien Mitarbeitern geleistet wird. Die fest angestellten Mitarbeiter sind vorwiegend mit Managementaufgaben (...) und Verwaltungsaufgaben betraut.“ (Sava/Matache 2003, S. 45). Die ländervergleichende Studie des NICAE konnte für nur sieben Länder Zahlen zum lehrend tätigen Personal ermitteln (französischer Teil Belgiens, flämischer Teil Belgiens, Zypern, Deutschland, Griechenland, Slowakei sowie UK, vgl. NICAE 2006, S. 33). Auf der Ebene der Institutionen ist das Datenmaterial zwar reichhaltiger (vgl. ebd., S. 27 ff.), da jedoch die durchschnittliche Beschäftigtenzahl extrem variiert (vgl. ebd., S. 111), bleibt man doch ratlos zurück.

Bei den Lehrkräften hat es die Europäische Union mit einer höchst unterschiedlichen Situation der Ausbildung, der Tätigkeitsfelder und des Selbstverständnisses der Menschen zu tun, die in der Weiterbildung tätig sind. Bereits in nationalen Kontexten sind hier größte Unterschiede zu verzeichnen, die vom Status (nebenberuflich, ehrenamtlich, hauptberuflich) über den Organisationsbezug (Betriebe, Verbände usw.) bis hin zu den Qualifikationsstrukturen reichen (Bechtel/Lattke/ Nuißl 2005, S. 120).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die Untersuchung „Non-Vocational Adult Education in Europe“:

In general, the majority of countries have paid little attention to defining the content and processes for initial training for formal NVAE personnel and even less so for personnel in non-formal NVAE. Generally, the occupation of teacher or trainer of adults is not a regulated profession in the review countries (EURYDICE 2006, S. 56).

2. Professionalisierungssysteme und -strategien in Europa

Das Feld der Bemühungen um eine Professionalisierung des pädagogischen Personals lässt sich grundlegend dahingehend strukturieren, ob ein Studium angeboten wird oder ob ein System angeboten wird, das in anderen Kontexten erworbene Kompetenzen zertifiziert und durch „nachholende“ Fortbildung komplettiert. Im Folgenden werden beide Professionalisierungsstrategien, die auch in einem Land parallel verfolgt werden können, kurz vorgestellt und diskutiert.

2.1 Das Hochschulstudium als wissenschaftsorientierte Professionalisierungsstrategie

Der Bereich der Studiengänge ist im Zuge des Bologna-Prozesses und der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse derzeit stark in Bewegung. Bechtel/Lattke beschreiben Studiengänge im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den Ländern Dänemark, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Niederlande, Österreich, Schweiz, Schweden. Dagegen wurden Irland und Rumänien noch nicht berücksichtigt, gleichwohl es hier relevante Studienangebote gibt (z.B. Rumänien mit einem europäischen Masterstudiengang, vgl. www.emae-network.org). In anderen Ländern, wie z.B. Spanien sind solche Studienangebote gerade im Entwicklungsprozess. Folgt man der Einschätzung von Bechtel und Lattke, dann richten sich Studiengänge „in erster Linie an Interessent/inn/en, die eine hauptberufliche Tätigkeit in diesem Bereich anstreben, und damit nur an einen Bruchteil der tatsächlich in der EB/WB Tätigen. Gleichwohl stellen Hochschulstudiengänge als umfassende berufsfeldbezogene akademische Qualifizierung einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung des Feldes dar“ (Bechtel/Lattke 2007, S. 3). So ist, folgt man auch den Ergebnissen der zahlreichen Verbleibsstudien von Diplom- und Magister-Pädagog/inn/en in Deutschland, davon auszugehen, dass Absolvent/inn/en eines Studiums nicht nur einen beruflichen Platz im Feld finden, sondern diesen auch trotz der vermeintlichen Praxisferne eines Studiums versiert besetzen. „Eine strikt wissenschaftsorientierte Qualifikation und Theorieorientierung während des Studiums erweist sich u.U. als viel praxisrelevanter als das vermeintlich praxisnahe Studieren, das häufig mit bloßer Selbsterfahrung verwechselt wird“ (Nittel 2005, S. 74). Welche Auswirkungen die Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem hat, wird in den kommenden Jahren zu beobachten sein. Es zeichnet sich allerdings bereits ab, dass es kaum Bachelorstudiengänge mit einem hohen Anteil Erwachsenenbildung geben wird. Dies könnte zum einen negativ betrachtet werden, weil dadurch kaum Absolventen für anschließende Masterstudiengänge ausgebildet werden, zum anderen aber auch positiv, weil damit angezeigt wird, dass ein Bachelorstudium kaum für die Ausbildung in der Erwachsenenbildung ausreicht. So finden wir denn auch mehr Masterstudiengänge im Bereich der Erwachsenenbildung, allerdings mit ganz unterschiedlicher Ausrichtung (forschungs- oder eher anwendungsorientiert) und Schwerpunktsetzung. Diese Masterstudiengänge könnten aber eine Möglichkeit für Absolvent/inn/en anderer (Bachelor-)Studiengänge darstellen, die bereits im Feld der Erwachsenenbildung tätig sind, um sich über das Studium weiter zu professionalisieren. So wissen wir aus der „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“ (WSF 2005), 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 (der Vorschlag zu einem Kerncurriculum Erwachsenenbildung für

BA-/MA-Studiengänge weist hier bereits in die richtige Richtung, vgl. Faulstich/Zeuner 2005). Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge könnte somit auch als Chance genutzt werden, das Feld der Erwachsenenbildung noch stärker als bisher zu professionalisieren.

2.2 Zertifizierungssysteme als pragmatische Professionalisierungsstrategie

Zur Professionalisierung der primär lehrend Tätigen, die u.U. seit Jahrzehnten in der Erwachsenenbildung tätig sind und kein Studium mehr aufnehmen möchten oder können, haben die Systeme in der Schweiz und in Österreich wegweisenden Charakter. Sie sollen hier näher betrachtet werden, da sie als eher pragmatischer, aber dennoch formalisierter Weg auch als mögliche Referenzpunkte für ein entsprechendes Projekt in Deutschland gelten (vgl. Kraft 2006, S. 34). Ergänzt wird dieser Überblick durch die Darstellung einer weiteren Initiative in UK sowie aktueller Professionalisierungs-Projekte in Europa. Diese zeigen, dass es derzeit vielerorts Bemühungen gibt, Kompetenzstandards für Trainer und Ausbilder – also der Hauptgruppe der in der Weiterbildung Aktiven, den Lehrenden – zu definieren.

In der Schweiz findet sich mit dem Konzept „Ausbildungen der Ausbildenden“ (welches die in der Weiterbildung Tätigen mit einschließt) gewissermaßen ein Baukastensystem. Es umfasst drei Stufen – von einem Zertifikat zur Kursleitung im vorgegebenen Rahmen bis hin zu universitären Abschlüssen – die mit steigendem Komplexitätsgrad stärker Leitungsaufgaben und wissenschaftliches Wissen umfassen. Das System ist verknüpft mit einem Anerkennungs- bzw. Akkreditierungsverfahren für Anbieter dieser Module. Wer sich entsprechende Kompetenzen in anderen Kontexten angeeignet hat, kann eine Gleichwertigkeitsbeurteilung beantragen.

Als ähnliches System, das noch stärker informell erworbene Kompetenzen und den Portfolio-Gedanken betont, kann das Projekt „Weiterbildungsakademie Österreich“ (vgl. Kraft 2006, S. 31 f.) gelten. Erworben werden können zwei Abschlüsse: „Zertifizierter Erwachsenenbildner“ sowie „Diplomierter Erwachsenenbildner“, wofür eine Spezialisierung in Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Beratung oder Bibliothekswesen und Informationsmanagement nötig ist. Das System wird gestützt durch eine Beratung, die der Standortbestimmung und der Erstellung eines Bildungsplans zum Erwerb fehlender Kompetenzen dient. Die Absolventen, die eine dreitägige Zertifizierungswerkstatt durchlaufen haben, werden auf der Projektwebseite www.wba.or.at veröffentlicht.³

Die Systeme wirken nur auf den ersten Blick ähnlich. So wird die Stufe 1 des Schweizer Systems modelliert als *eine* Handlungskompetenz („Lernveranstaltungen im eigenen

³ Die derzeit vom DIE betriebene Konzeptgruppe TQW (Trainer – Qualifizierung – Weiterbildung) möchte ein Qualifizierungs- und Zertifizierungs-System entwickeln (vgl. Kraft 2006, S. 34), das von den Entwicklungen in der Schweiz und in Österreich inspiriert ist.

Fachbereich mit Erwachsenen im Rahmen vorgegebener Konzepte, Lehrpläne und Lehrmittel vorbereiten, durchführen und auswerten“⁴, die aus verschiedenen Kompetenzen besteht und für die wiederum gewisse Ressourcen (Wissen, Fertigkeiten, Beziehungsfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Ressourcen des Umfeldes, Selbstreflexion) nötig sind. Diese Grundstruktur findet ihre Entsprechung auf der Angebotsseite. Es werden zeitlich eher intensive Lehrgänge angeboten, die zum Erwerb dieser einen Handlungskompetenz führen, nur sehr wenige Personen durchlaufen die angebotene Gleichwertigkeitsbeurteilung zur Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen (vgl. Epprecht 2006, S. 1). Anders in Österreich: Hier wird die Stufe „Zertifizierter Erwachsenenbildner“ in sieben Kompetenzen (in den Bereichen Gesellschaft, Didaktik, Management, Beratung, Informationsmanagement/Bibliothekswesen sowie soziale und personale Kompetenzen) und 30 Credit Points unterteilt. Zwar finden sich auch hier auf der Angebotsseite zeitlich intensive Angebote, jedoch häufig auch Tageskurse, die zum Erwerb von 1 oder 1,5 ECTS berechtigen. Erste Eindrücke von der Nutzung des Systems⁵ deuten darauf hin, dass gerade diese „kleinen“ Angebote genutzt und 2/3 der nötigen Kompetenzpunkte vorab im Rahmen der Standortbestimmung anerkannt werden. Evaluationen der Systeme liegen jeweils noch nicht vor. In Österreich ist eine solche geplant, für die Schweiz können die Absolventenzahlen in den Jahresberichten des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung ersehen werden. Bis einschließlich 2006 haben 14.000 Personen die Stufe 1 absolviert.

Auch die Initiative „Lifelonglearning UK“, bestehend aus Mitgliedern aus Politik und Bildung, hat Standards u. a. für Erwachsenenbildner herausgegeben⁶. Für den Bereich Lehrender werden beispielsweise für die Domänen „Professional Learning and teaching“, „Specialist learning and teaching“, „Planning for learning“, „Assessment for learning“ sowie „Access and progression“ jeweils „Professional Values“, „Professional Knowledge and Understanding“ und „Professional Practice“ definiert. Geplant ist ein mehrstufiger Qualifikationsrahmen (vgl. Lifelonglearning UK 2007a), der als einziges der bislang vorgestellten Systeme die Anschlussfähigkeit an den EQR betont. Das System wird gestützt durch neue Centres for Excellence in Teacher Training (CETT). Bemerkenswert an diesem System sind zwei Elemente: Zum einen wird auf die Notwendigkeit einer ständigen Weiterqualifizierung verwiesen. So ist im Rahmen der Continuing Professional Development (CPD) vorgesehen, dass sich das Lehrpersonal⁷ mindestens 30 Stunden im Jahr weiterbildet. Zum anderen wird an zentraler Stelle die Wertgebundenheit des Handelns betont: „The practice of teaching is underpinned by a set of professional values that should be observed by all teachers, tutors and trainers in all settings.“ Als Beispiele werden die Wertschätzung von Lernenden, ihrer Ent-

4 Für die weiteren Stufen gilt dieses Prinzip ebenfalls.

5 Bislang (Stand Dezember 2007) gibt es 16 Absolventen.

6 www.lifelonglearninguk.org/documents/standards/professional_standards_for_itts_020107.pdf (Stand: 21.04.2008). Diese werden auf der Angebotsebene derzeit umgesetzt. So werden die bekannten „City & Guilds“ Kurse derzeit im Hinblick auf das neue System angepasst, vgl. www.cityandguilds7303.co.uk (Stand: 21.04.2008)

7 Auch hier wird der Begriff „Teacher“ in einem weiten Sinne verwendet: „Please note that the term ‘teacher’ is used here as a generic term to include tutors, trainers, assessors, verifiers, instructors and all who deliver learning across the sector.“ (Lifelonglearning UK 2007b)

wicklung, Ziele und Erfahrungen ebenso genannt wie Reflexion oder Diversität (vgl. Lifelonglearning UK 2007a, S. 3).

2.3 Punktueller Professionalisierungsprojekte

Losgelöst von der Situation in einzelnen Ländern lassen sich im Bereich der Grundtvig- und Leonardo-Förderungen Projekte identifizieren, die entweder Fortbildungsangebote darstellen (z.B. AGADE oder TEACH, vgl. hierzu auch das Metaprogramm TTVet⁸) oder sich der Aufgabe verschrieben haben, Kompetenzprofile aufzustellen und „zu ermitteln, welche Fähigkeiten diese angesichts ihrer sich verändernden Rolle in der Wissensgesellschaft überhaupt haben sollen, also eine Frage des Verhältnisses von Ausbildung und Tätigkeit im Kontext einer prospektiven Definition“ (Bechtel/Lattke/Nuissl 2005, S. 111). Hier sind die Projekte „Competent-Sys-Trainer“ (Analyse von Job-Profilen von Tätigen in der beruflichen Weiterbildung), VINEPAC (Validierungsinstrument zur Erfassung von pädagogischen Kompetenzen von Erwachsenenbildnern) und TEVAL (Erarbeitung eines Evaluationsansatzes, der sich aus Elementen der Selbst- und Peer-Evaluation zusammensetzt) zu nennen. TEVAL nimmt nicht nur das Feld der Erwachsenenbildung in den Blick, sondern ganz allgemein das Profil eines pädagogischen Professionellen, welches in vier Bereiche gegliedert wird: Learning Space, Organization, Community und – auch hier findet sich die Ebene der Werte – Professional Practitioner. „This area refers to all the efforts the teacher/trainer undertakes for its own professional development. Teaching and Training are reflexive activities, what means that new solutions have to be found by the professionals, because there are not given from external sources.“ (TEVAL 2006, S. 26) Als Unterpunkte werden hier auch der Beitrag zur Profession („Contributing for the professionalisation process means to collaborate with the professional community in order to establish a common professional ground. This is to be in accordance with the professional community's ideas, and contribute to its evolution as well as its formalization, intervene, communicate, and publish, individually or collectively, about debates, dilemmas, tensions within the professional community“, S. 39) und die Ausbildung einer professionellen Ethik („Being the nucleus of professionalism, having an ethical and deontological frame is one essential for the identity and cohesion of the professional group“, S. 39) genannt.⁹ Als Indikatoren für diese Kategorien werden beispielsweise die Teilnahme an Fortbildungen und Kongressen oder das (selbstreflexiv angelegte) Führen von Weblogs vorgeschlagen. Diese Projekte stellen im Moment punktuelle Bemühungen um eine stärkere Professionalisierung des Weiterbildungspersonals dar, die aber ohne eine formalisierte und institutionalisierte Struktur nur eine begrenzte Reichweite haben dürften. Sie können aber wichtige Referenzpunkte für die beiden zuvor beschriebenen Professionalisierungsstrategien (Kapitel 2.1 und 2.2) darstellen.

⁸ Links im Anhang

⁹ Neben dem bis hierhin Geschilderten (Studiengänge, Zertifizierungssysteme, EU-Projekte) lassen sich in zahlreichen Ländern Entwicklungstendenzen ausmachen, die in ihrer Reichweite zum derzeitigen Stand kaum abzuschätzen und noch nicht dokumentiert sind. Für einen Eindruck vgl. insbesondere die Dokumente der Q-Act-Tagung des DIE in Bad Honnef 2007 (www.q-act-conference.de, Stand: 21.04.2008; sowie Nuissl/Lattke 2008).

2.4 Klärungsbedarfe in den Professionalisierungsbemühungen

Betrachtet man die gegenwärtigen Entwicklungen, so lassen sich eine Reihe kritischer Aspekte aufführen, die für zukünftige Wege in der Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Personals zu beachten wären. Diese Aspekte lassen sich auf drei Ebenen verorten:

1) Fragen auf der Systemebene

Das pädagogische Feld sieht sich einem Spagat gegenüber: Auf der einen Seite gilt die Instanz der Lehrenden als – potenzielle – Leitprofession für die Umsetzung und Förderung lebenslangen Lernens, was sogar, wie in dem Entwurf „Gemeinsame Europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften“ der im EU-Rahmen eingesetzten Expertengruppe „Improving the education of teachers and trainers“ in Forderungen nach einem Hochschulabschluss kulminiert (vgl. Europäische Kommission 2005, S. 2). Auf der anderen Seite wird im Zuge des Diskurses um Informelles Lernen, die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen gefordert und gefördert, wovon das lehrend tätige pädagogische Personal schon aus logischen Gründen nicht ausgeschlossen werden kann. Daneben wächst der Druck, angesichts der Vielzahl an Beschäftigten in der Weiterbildung ohne spezifische pädagogische Qualifizierung, diese durch neu entwickelte Trainer-Ausbildungen im Praxisfeld zu professionalisieren. Es bleibt die Frage, ob diese unterschiedlichen Zugänge zur Profession: Hochschulstudium, Anerkennung informeller Kompetenzen, Zertifikatsysteme wirklich als gleichwertig gelten können und der Europäische Qualifikationsrahmen mit seiner strikten Kompetenzorientierung hier einigend wirken kann oder ob sich nicht dadurch innerhalb der Profession unterschiedliche Kompetenzniveaus mit letztlich einer ungleichen Entlohnungsstruktur etablieren. Wenn es das Ziel wäre, die Profession der Erwachsenenbildung zu stärken, so müssten letztlich alle Wege zu einem erwachsenenpädagogischen Professional auf einem Grundgerüst an pädagogischen Qualifizierungs- und Kompetenzstandards fußen.

2) Argumente zum Kompetenzbegriff

Einerseits lässt sich die Fokussierung auf Kompetenzkataloge prinzipiell kritisieren. Folgt man der Argumentation von Nittel, so sind zum einen die Anforderungs- und Kompetenzkataloge als solche weit weniger erhellend als die Darstellung ihrer Herleitung. Sorgfalt, Stringenz und Transparenz bei der Konstruktion von Kompetenzkatalogen bieten Hinweise auf ihre Qualität (Nittel 2000, S. 77). Zum anderen verweist er auf folgende Gefahr:

Sofern auf komplexe Herleitungen (...) verzichtet wird, drohen kompetenzorientierte Ansätze, da sie zur Seite des faktischen Berufshandelns hin blind sind, das Schicksal der sich auf reine Programmatik reduzierenden (Erwachsenen-)Pädagogik zu reproduzieren. (...) Das Widersprüchliche, Fehlerhafte, ‚Unreine‘ und Konfliktträchtige am beruflichen Handeln wird vom kompetenzbezogenen Verständnis von Professionalität tendenziell als Problem oder gar als Defizit schematisiert, ohne zu erkennen, dass damit eine Perfektibilität konstruiert wird, der kaum jemand gerecht zu werden vermag (ebd., S. 80).

Bedenklich ist zudem – und dieses Argument meint keine prinzipielle Kritik an der Kompetenzorientierung, sondern nimmt das spezifische Verständnis in den Blick, das in der aktuellen Diskussion weitgehend durchscheint –, dass Kompetenzen an sich überhaupt keine Aussagekraft haben, sondern stets die Umgebungsvariablen berücksichtigt werden müssen. Diese können eine Aktualisierung und Realisierung der Kompetenzen ermöglichen, aber auch behindern. Diese Umgebungsvariablen (vgl. Abschnitt 2) sind jedoch EU-weit extrem unterschiedlich.¹⁰

3) Professionalität und Profession

Mit ihrer Fokussierung auf Kompetenzkataloge hebt die aktuelle Diskussion recht einseitig auf den Begriff der Professionalität im Sinne von gekonnter Beruflichkeit (vgl. Nittel 2000) ab. Zudem findet sich in den Kompetenzkatalogen nur selten die Notwendigkeit der ständigen „Pfleger“ betont, so dass die Gefahr besteht, dass Weiterbildungs-bemühungen des erwachsenenpädagogischen Personals punktuell bleiben und sich keine „Kultur der Weiterbildung“ (Gieseke/Reich 2006) entwickelt. Diese suggerierte Punktualität würde mit dafür sorgen, dass die Frage der Rückbindung an gemeinsame Werte und mögliche Richtlinien, an der sich die einzelnen lehrend Tätigen ausrichten und damit eine Community (oder: Profession) zeitlich langfristig formieren, außen vor bleibt. Dieses Thema präsent zu halten und sich damit gegen eine ausschließliche Individualisierung auszusprechen, könnte im Sinne eines „Reflexionsmodus“ (Gieseke 1989, S. 225 f.) Aufgabe eines neu zu beschreibenden Arbeitsbündnisses zwischen Wissenschaft und Praxis (vgl. Nittel 2005) sein.

4. Ausblick und Forschungsfragen

Angesichts der geschilderten Situation könnte man Bechtel/Lattke/Nuissl (2005, S. 120) zustimmen, deren Einschätzung lautet: „Selbst mit größter Anstrengung wird es zum Zielpunkt 2010 schwerlich erreichbar sein, nennenswerte Fortschritte auf dem Gebiet der Lehrkräfte in der Weiterbildung und ihrer Qualifikation und Qualifikationsprozesse zu erreichen.“ Andererseits vermittelt die Vielfalt der Entwicklungen auf unterschiedlichen Gestaltungsebenen (Gesetze/Installation von Gremien, Erstellen von Kompetenzprofilen, Angebote, Feld beschreibende Forschung, Systeme aus Akkreditierung & Zertifizierung) den Eindruck, dass die auf EU-Ebene angestoßenen Entwicklungen tatsächlich „Wirkungen“ haben – wenn auch unstrukturiert und keineswegs im Sinne einer „Top-Down-Strategie“, die angesichts der unterschiedlichen Strukturierungen in den Ländern¹¹ auch langfristig schwierig erscheint. Der Europäische Qualifikationsrah-

10 Wie realistisch die Übertragung einer Argumentation aus der Personalentwicklung ist, bei der Barthel/Zawacki-Richter (2007) eine Multiplikation von individueller und organisationaler Kompetenz vorschlagen und damit zum Ausdruck bringen, dass beide Faktoren aufeinander verweisen, damit ein Ergebnis ungleich Null entsteht, sei an dieser Stelle offen gelassen.

11 Nuissl (2005, S. 51 f.) unterscheidet feld- und bereichsspezifische Abgrenzungen. Während sich in den Ländern Nord- und Westeuropas institutionelle Felder wie Volkshochschulen, private Anbieter oder Einrichtungen der beruflichen Bildung abgrenzen lassen, ist Erwachsenenbildung in Süd- und Osteuropa eher sozialen Bewegungen, Betrieben oder Verbänden angegliedert.

men (EQF) könnte zwar aufeinander abgestimmte Kompetenzprofile befördern, da er aber als Referenzrahmen primär auf Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der Qualifikationen ausgerichtet ist (im Hinblick auf die Erleichterung beruflicher Mobilität), liefert er keine verbindlichen Strukturen im Bereich der Kompetenzförderung oder des Kompetenzerwerbs.

Als Forschungsfragen tun sich auf:

- Lassen sich trotz unterschiedlicher Weiterbildungssysteme, Beschäftigungsstrukturen und differierender Tätigkeitsbereiche von Weiterbildungner/innen in Europa einheitliche Kompetenzstandards entwickeln?
- Wie lassen sich diese unterschiedlichen Kompetenzprofile „auf einen Nenner“ bringen und in den EQR einpassen?
- Wie lassen sich die unterschiedlichen Strukturen systematisieren und mit den Kompetenzprofilen relationieren?
- Wie gestaltet sich die derzeitige Weiterbildungsaktivität der Erwachsenenbildner/innen – welche Gemeinsamkeiten und nationale Unterschiede lassen sich identifizieren? (Informationen darüber wären wichtig, um die Frage zu klären, ob für ein Land ein Baukasten-System realisierbar ist oder ob dieses an den individuellen und länderspezifischen Berufsverläufen vorbei ginge. Für diese und weitere beschreibende Kategorien versprechen die angekündigten Studien nähere Information¹²).

Bis dahin (mindestens) bleibt es ein offenes Projekt, die Professionalität von Erwachsenenpädagog/inn/en so zu beschreiben, dass sich daran Qualitätsstandards pädagogischer Arbeit ermitteln ließen, die weniger als Gängelung, denn als Orientierung für die Aus- und Weiterbildung gedacht wären und damit einer stärkeren Professionalisierung dieses Feldes dienen.

Literatur

- Barthel, E./Zawacki-Richter, O. (2007): Integriertes Kompetenzmanagement (IKM) zur Bewertung und Gestaltung des Kompetenzkapitals. In: Barthel, E. u. a. (Hrsg.): Kompetenzkapital heute – Wege zum integrierten Kompetenzmanagement. Frankfurt, S. 231–248
- Bechtel, M./Lattke, S. (2007): Dokumentation von Studiengängen im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Europa: Einleitung. URL: www.die-bonn.de/doks/bechtel0601.pdf (Stand: 21.04.2008)
- Bechtel, M./Lattke, S./Nuissl, E. (2005): Porträt Weiterbildung Europäische Union. Bielefeld
- EAEA (2006): Adult education trends and issues in Europe. Brüssel. URL: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/adulttrends.pdf> (Stand: 21.04.2008)
- Epprecht, C. (2006): Gleichwertigkeitsbeurteilung Fachausweis Ausbilder/in. Profil und Erfahrungen der Kandidatinnen und Kandidaten. Untersuchung im Auftrag des Schweizerischen Verbandes

12 Vgl. die Aufzählung in Fußnote 2. Derartige Professionalisierungsstudien sollte im Übrigen nicht abwertend als „Checklisten-Soziologie“ abgetan werden: „Kein einziger theoretischer Gedanke lässt sich entwickeln, wenn man sich nicht darüber sicher ist, über was man spricht (...). Letztlich ist das Merkmalskatalogverfahren mit der Frage verknüpft, welche Berufe Professionen genannt werden sollten, und welche Kriterien für eine Abgrenzung von den übrigen Berufen dabei entwickelt werden müssen“ (Schmeiser 2006, S. 302).

- für Weiterbildung SVEB als Beitrag zum EU-Projekt REFINE. Zug
- EURYDICE (2007): Non-vocational adult education in Europe. Executive summary of national information in Eurybase / Eurydice. Brüssel. URL: www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/083EN.pdf (Stand: 21.04.2008)
- Europäische Kommission (o. J.): Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Unterschiedliche Systeme, Gemeinsame Ziele. Der Beitrag der allgemeinen und beruflichen Bildung zur Lissabon-Strategie. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_de.html (Stand: 21.04.2008)
- Europäische Kommission (2005): Gemeinsame Europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften. Brüssel. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_de.pdf (Stand: 21.04.2008)
- Europäische Kommission (2006a): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel. URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2006/com2006_0614de01.pdf (Stand: 21.04.2008)
- Europäische Kommission (2006b): Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel
- Europäische Kommission (2006c): Ausschreibung DG EAC/35/2006. Berufe in der Erwachsenenbildung in Europa. URL: http://ec.europa.eu/education/programmes/calls/3506/annex1_de.pdf (Stand: 21.04.2008)
- Europäische Kommission (2006d): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0479:FIN:DE:PDF> (Stand: 21.04.2008)
- Europäische Kommission (2007a): Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Brüssel
- Europäische Kommission (2007b): Informationsvermerk an den beratenden Ausschuss für die Berufsbildung. Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung (BB): Gegenwärtiger Stand und Aussichten. Brüssel. URL: <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/7de.doc> (Stand: 21.04.2008)
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2005): Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE für ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA. In: Erziehungswissenschaft (DGfE), H. 16, S. 35–43. URL: <http://steam.human.uni-potsdam.de/sektion-eb/docs/basis.pdf> (Stand: 21.04.2008)
- Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg
- Gieseke, W./Reich, R. (2006): Weiterbildungsinteressen von Weiterbildner/innen. Ergebnisse einer Befragung. In: Heuer, U./Gieseke, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg, S. 35–184
- Gómez, J. (2001): Porträt Weiterbildung. Spanien. Bielefeld
- Grollmann, P. (2005): Ausbilder in Europa. Ein Bereich von hoher Bedeutung für die Praxis. In: berufsbildung, H. 96, S. 7–8
- Heinonen, V (2007): Porträt Weiterbildung Finnland. Bielefeld
- Janke, U. (2007): Europäischer Qualifizierungsrahmen Chancen, Risiken und Nebenwirkungen für benachteiligte Jugendliche durch die Zertifizierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. In: BAG Katholische Jugendsozialarbeit: Europäischer Qualifizierungsrahmen (Teil II). Chancen, Risiken und Nebenwirkungen für benachteiligte Jugendliche durch die Zertifizierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Düsseldorf, S. 19–28

- Jütte, W. (1992): Erwachsenenbildung in Spanien. Frankfurt a.M.
- Kommuniqué von Maastricht (2004) zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung. URL: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_de.pdf (Stand: 21.04.2008)
- Kommuniqué von Helsinki (2006) über die verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Kommuniqué der für Berufsbildung zuständigen europäischen Minister, der europäischen Sozialpartner und der Europäischen Kommission. Überprüfung der Prioritäten und Strategien des Kopenhagen-Prozesses. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinki_com_de.pdf (Stand: 21.04.2008)
- Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf (Stand: 21.04.2008)
- Lenz, Werner (2005): Porträt Weiterbildung Österreich. Bielefeld
- Lifelonglearning UK (2007a): New overarching professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector. URL: www.lifelonglearninguk.org/documents/professional_standards_for_itts_020107.pdf (Stand: 21.04.2008)
- Lifelonglearning UK (2007b): Centres for Excellence in Teacher Training. URL: <http://excellence.qia.org.uk/page.aspx?o=cett> (Stand: 21.04.2008)
- NIACE (National Institute of Adult Continuing Education) (2006): Final report for study on adult education providers. Leicester
- Nittel, D. (1998): Das Projekt ‚Interpretationswerkstätten‘ – zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Neuwied S. 1–16
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nittel, D. (2005): Der Beitrag der „Wissensgesellschaft“ zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick, H. 2, S. 69–79
- Nuissl, E. (2005): Professionalisierung in Europa. In: REPORT, H. 4, S. 47–56
- Nuissl, E./Lattke, S. (Hrsg.) (2008): Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld
- Nuissl, E./Pehl, K. (2000): Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld
- Papaioannou, S. (1997): Erwachsenenbildung in Griechenland. Frankfurt
- Sava, S./Matache, M. (2003): Porträt Weiterbildung Rumänien. Bielefeld
- Schmeiser, M. (2006): Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, H. 3, S. 295–318
- TEVAL (2006): Evaluation Model for Teachers and Trainer Professionalism. URL: www.teval.eu/produtos/evaluation_model/Evaluation%20Model_NOV_edition.rtf (Stand: 21.04.2008)
- WSF (Wirtschaft- und Sozialforschung) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen Schlussbericht. Kerpen URL: www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (Stand: 21.04.2008)

Internetseiten (Stand 21.04.2008)

AGADE – A good adult educator in Europe: www.folkbildning.net/agade/

Ausbildung der Ausbildenden in der Schweiz: www.alice.ch

City & Guilds: www.cityandguilds7303.co.uk

Competent Sys Trainer: www.leonardodavinci.fi/events2000-2006/tapahtumat/CoHe04122006/materials/Dobbelaere_session1.ppt

Lifelonglearning UK: www.lifelonglearninguk.org

Qualifying the Actors in Adult and Continuing Education: www.q-act-conference.de

TEACH: www.teach.pl

TEVAL: www.teval.eu

TTvet: www.ttvvet.org

VINEPAC – Validation of informal and non-formal psycho-pedagogical competencies of adult educators: www.vinepac.eu

Weiterbildungsakademie Österreich: www.wba.or.at