

Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals

Seitter, Wolfgang; Kraft, Susanne; Kollwe, Lea

Veröffentlichungsversion / Published Version
Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Seitter, W., Kraft, S., & Kollwe, L. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/81/0101w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Professionalitäts- entwicklung des Weiter- bildungspersonals

Susanne Kraft
Wolfgang Seitter
Lea Kollwe



**Susanne Kraft
Wolfgang Seitter
Lea Kollwe**

Professionalitäts- entwicklung des Weiter- bildungspersonals



Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Peter Brandt/Christiane Barth



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NG0712 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autorinnen und dem Autor.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein **Feedback** zukommen lassen. Geben Sie einfach den **Webkey 81/0101** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 81/0101

© 2009 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Titelgrafik: iStockphoto.com

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-1972-7

Inhalt

Grußwort	5
Vorbemerkungen	7
Einleitung: Zielsetzung der Expertise und methodisches Vorgehen	9
1. Professionalitätsentwicklung im Lichte der aktuellen wissenschaftlichen Literatur	13
1.1 Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung	13
1.2 Daten und Fakten zu den Beschäftigten in der Weiterbildung	16
1.3 Tätigkeitsfelder und Aufgaben in der Weiterbildung	20
2. Fortbildungsbedarf des Weiterbildungspersonals im Spiegel aktueller Untersuchungen und des Fachdiskurses in Zeitschriften	23
2.1 Auswertung empirischer Studien zu den Fortbildungsbedarfen ..	23
2.2 Analyse der erwachsenenpädagogischen und weiterbildungsrelevanten Fachzeitschriften	27
3. Fortbildungsangebote und -konzepte für Weiterbildungler/innen: Bestandsaufnahme und Analyse	36
3.1 Auswertungen der Datenbank QUALIDAT	36
3.2 Ergebnisse ergänzender Internetrecherchen	40
3.3 Fazit	46
4. Professionalisierungsstrategien in Europa	47
4.1 Die Professionalisierungsdebatte in verschiedenen Ländern Europas	47
4.2 Überblick über bereits entwickelte Qualifizierungsmodelle für Weiterbildungler/innen in Europa	49
5. Ein Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung: Interviews mit Expert/inn/en	61
5.1 Methodisches Vorgehen	61
5.2 Einschätzungen der Grundidee des Vorhabens	64

5.3	Einschätzungen des Modells.....	66
5.4	Einschätzungen der Machbarkeit.....	69
5.5	Einschätzungen zur Umsetzung.....	74
5.6	Fazit: machbar, aber regelungsbedürftig.....	80
6.	Referenzmodell	82
6.1	Grundzertifikat.....	83
6.2	Fortbildungszertifikat	85
7.	Empfehlungen.....	87
7.1	Etablierung eines Systems nachhaltiger Professionalitäts- entwicklung auf der Basis institutioneller Selbstverpflichtung und öffentlicher Finanzierungsanreize	87
7.2	Kombination von Grundqualifizierung (Grundzertifikat) und kontinuierlicher Fortbildung (Fortbildungszertifikat)	88
7.3	Zeitvolumen	89
7.4	Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen	89
7.5	Erfassung der Fortbildungsangebote	89
7.6	Einrichtung einer Zertifizierungsstelle	90
7.7	Finanzierung	90
7.8	Anstehende Umsetzungsschritte	91
Anlagen	93
	Anlage 1: Anerkennungsverfahren der Weiterbildungs- akademie Österreich	94
	Anlage 2: Vorlage „Rahmenkonzept Qualifizierung“, das im Rahmen der Experteninterviews diskutiert wurde (Stand Oktober 2007)	97
	Anlage 3: Leitfaden Experteninterviews.....	100
	Anlage 4: Der Codierleitfaden zur Auswertung der Experteninterviews.....	101
	Anlage 5: Zusammenfassende Auswertung der Experteninterviews.....	102
Literatur	104
Autorinnen und Autor	108

Grußwort

Lebensbegleitendes Lernen und kontinuierliche Weiterbildung sind in unserer Wissensgesellschaft zu einem wichtigen Faktor zur Sicherung individueller Zukunfts- und Arbeitschancen, aber auch zur Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe und Integration geworden.

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner nehmen in diesem Kontext eine Schlüsselrolle ein: Sie sind diejenigen, die täglich für und mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die berufliche, kulturelle, politische und persönliche Weiterbildung gestalten. Bundesweit arbeiten an den Volkshochschulen (2007) ca. 3.400 hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und weitere 191.000 freiberufliche und nebenberufliche Kursleiterinnen und Kursleiter. Hinzukommen ca. 3.700 Personen im Verwaltungsbereich (vgl. Reichart/Huntemann 2008). Nimmt man weitere Weiterbildungsanbieter hinzu, sind das insgesamt zwischen 600.000 und 700.000 Personen, die planend und vor allem lehrend in der Weiterbildung tätig sind (vgl. WSF 2005). Ihre Professionalität, ihre fachliche und pädagogische Aus- und Fortbildung trägt maßgeblich zur Qualität der Angebote und zum Erfolg von Weiterbildung bei.

Die in der Weiterbildung Beschäftigten sind fachlich ausgewiesen und nehmen an Fortbildungen teil. Durch langjährige Berufserfahrung haben die meisten auch informell vielfältige Kompetenzen aufgebaut. Viele Lehrende sind aber auch Quereinsteiger in die Weiterbildung, für die der Erwerb von Kernkompetenzen für eine professionelle Bildungsarbeit mit Erwachsenen von zentraler Bedeutung ist. Zudem entstehen auch im Weiterbildungsbereich neu akzentuierte Anforderungen und zusätzliche Aufgaben – so beispielsweise Gewinnung neuer Zielgruppen, individuelle Lernberatung, medial unterstützte Lernarrangements, Projektmanagement, professionelle Öffentlichkeitsarbeit und Selbstmanagement – weshalb eine kontinuierliche Fortbildung notwendig wird.

Während in anderen europäischen Ländern (z.B. in der Schweiz und in Österreich) bereits systematische Qualifizierungs- und Anerkennungssysteme für das Weiterbildungspersonal aufgebaut und implementiert wurden, gibt es in Deutschland noch kein bundesweit und trägerübergreifend anerkanntes Aus- und Fortbildungssystem, das erwachsenenpädagogische Kernkompetenzen definiert und die Möglichkeit bietet, vorhandene Abschlüsse und Zertifikate systematisch einzubinden und informell erworbene Kompetenzen zu dokumentieren.

Der Innovationskreis Weiterbildung hat in seinen Empfehlungen 2008 die Förderung und Unterstützung von Qualität und Professionalität in der Weiterbildung als eine wichtige Herausforderung benannt. Als Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes begrüße ich deshalb die in der vorliegenden Expertise erarbeiteten Vorschläge zu einer bundesweiten, trägerübergreifenden Initiative zum Aufbau eines Qualifizierungsrahmens für die Weiterbildung in Deutschland. Das Ziel ist, vorhandene Abschlüsse und erworbene Kompetenzen zu sichern und zu dokumentieren und kontinuierliche Fortbildung zu fördern. Die Studie verdient eine breite Diskussion in der Fachöffentlichkeit, um weitere Entwicklungen im Zusammenspiel von politischen Entscheidungsträgern, Verbänden, Organisationen und den Betroffenen vorantreiben zu können.

Prof. Dr. Rita Süßmuth

Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Vorbemerkungen

Die vorliegende Expertise ist im Kontext des Innovationskreises Weiterbildung entstanden und wurde vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und der Universität Marburg durchgeführt. Mit ihrem Vorschlag für ein zweistufiges Referenzmodell aus Grund- und Fortbildungszertifikaten für Erwachsenenbildner/innen ist die Studie ein wichtiger Impuls in einer ganzen Reihe von Aktivitäten auf nationaler wie internationaler Ebene, welche die Professionalität des in der Weiterbildung beschäftigten Personals vorantreiben. Dabei ist nicht alleine an die Entwicklung des Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmens oder an die stärkere Verbindung von Qualitäts- und Professionalitätsanstrengungen zu denken. Im Vordergrund stehen vielmehr auch und gerade Überlegungen, all diejenigen Kompetenzen zu benennen, zu vermitteln, sichtbar zu machen und anzuerkennen, die Weiterbildner/innen in ihrem Alltag konkret benötigen und einsetzen. Eine bessere Transparenz der Qualifikationen kann nicht nur einen unmittelbaren Nutzen für die Adressaten von Weiterbildung stiften, sondern kommt mittelfristig auch den Einrichtungen und den Beschäftigten der Weiterbildung selbst zugute.

Das hier vorgeschlagene Referenzmodell bezieht sich auf Deutschland und speziell auf all jene, die keinen fachlich einschlägigen Studiengang absolviert haben; es ist daher als ein Baustein einer breiter angelegten Professionalitätsentwicklung anzusehen, die parallel auch im Bereich der Hochschulen sowie im europäischen Rahmen erfolgen muss. Für die Hochschulen ist auf die Konzeption geeigneter Curricula nationaler wie internationaler, für Weiterbildung qualifizierender Studiengänge zu verweisen. Im europäischen Zusammenhang ist ein Instrument entwickelt worden, das die Kompetenzen des pädagogischen Personals in Weiterbildungseinrichtungen auf europäischer Ebene erfasst und validiert („Validpack“).

Es ist sehr zu wünschen, dass die vorliegende nationale Expertise die Bestrebungen von Politik, Wissenschaft und Praxis zur nachhaltigen Professionalitätsentwicklung der in der Weiterbildung Tätigen fundieren und unterstützen kann und dass sich konkrete Maßnahmen zur Umsetzung ableiten lassen. Die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und die Stärkung der Weiterbildung insgesamt hängen nicht zuletzt vom Qualifikationsniveau und der kontinuierlichen Kompetenzentwicklung von Weiterbildner/inne/n ab. Gerade mit Blick auf europäische Nachbarländer wie England, Frankreich, Österreich oder die Schweiz, die bereits weitgehende Aktivitäten in Richtung gemeinsamer und verbindlicher Kompetenz-

standards unternommen und umgesetzt haben, wäre es auch für Deutschland angezeigt, in einer konzertierten Aktion von Politik, Wissenschaft und Praxis ein trägerübergreifendes Qualifizierungs-, Zertifizierungs- und Anerkennungsmodell zu implementieren und damit den Beginn einer allgemein anerkannten und verstetigten Kompetenzentwicklung der in der Weiterbildung Tätigen zu setzen.

Ekkehard Nuissl von Rein
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Wolfgang Seitter
Philipps-Universität Marburg

Einleitung: Zielsetzung der Expertise und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Expertise ist entstanden im Kontext des Innovationskreises Weiterbildung (Arbeitskreis Lernen in der Stadt/Region), der im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) Empfehlungen für die Zukunft der Weiterbildung und das Lernen im Lebenslauf erarbeiten sollte. Der Innovationskreis hat im März 2008 seine Empfehlungen vorgelegt (vgl. BMBF 2008) und Qualität und Professionalisierung als zentrale Entwicklungsdimensionen der Weiterbildung herausgestellt. Während die Studie von Bachmann u.a. (2009, „Heidelberg-Studie“) insbesondere Fragen und Aspekte zur Qualität und Professionalität im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung thematisiert und für den Bereich Beratungsdienstleistung Qualitätsstandards formuliert, liegt der Problemfokus unserer Studie auf der Frage nach der Professionalitätsentwicklung des in der Weiterbildung beschäftigten Personals im engeren Sinne. Vor dem Hintergrund der großen Unübersichtlichkeit des Feldes mit Blick auf (erwachsenenpädagogische) Kompetenzen, Qualifizierungen und Fortbildungsangebote ist es die Zielsetzung unserer Expertise, ein erstes Referenzmodell für ein trägerübergreifendes Zertifizierungs-, Qualifizierungs- und Anerkennungssystem für in der Weiterbildung Tätige zu erarbeiten sowie Möglichkeiten und Grenzen seiner Umsetzung auf der Basis von Gesprächen mit Expert/inn/en aus Politik, Wissenschaft und Praxis auszuloten. In dieser Perspektive zielt die Expertise nicht nur auf eine stärkere Strukturierung des Feldes ab, sondern auch auf eine Erhöhung der Transparenz (Systematisierung der Fortbildungsangebote, Definition von Kernkompetenzen, Anerkennung informell erworbener Kompetenzen) und eine Verbesserung der Weiterbildungsqualität insgesamt – und zwar sowohl für Lehrende als auch für Nutzerinnen und Nutzer.¹ Diese Zielsetzung und dieser Nutzen unserer Expertise werden im Folgenden kurz näher erläutert.

Weiterbildner/innen nehmen im Prozess des lebenslangen Lernens zunehmend eine Schlüsselrolle ein und haben einen entscheidenden Einfluss auf die qualitative Gestaltung des Lehrens und Lernens in der Weiterbildung. Ihre Aus- und

¹ Komplementär zu unserer Expertise, die Kompetenzen und Professionalitätsentwicklung eher von der Angebotsseite her fokussiert, ist die ebenfalls vom BMBF geförderte Studie KomWeit (Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Erwachsenenbildner/inne/n) zu sehen, die an der Ludwig-Maximilians-Universität München unter der Leitung von R. Tippelt und A. v. Hippel angesiedelt ist und das Thema von der Bedarfsseite angeht. Wir werden auf die Komplementarität dieser beiden Studien im weiteren Verlauf mehrfach zu sprechen kommen.

Fortbildungen und ihre (erwachsenen-)pädagogischen Kompetenzen standen bislang jedoch wenig im Fokus. Gründe hierfür sind die defizitäre Datenlage,² die heterogenen Beschäftigungssituationen sowie die unterschiedlichen Aufgaben- und Tätigkeitsfelder, in denen Weiterbildner/innen arbeiten.

Während es für andere Bildungsbereiche (Vorschule, Schule) mittlerweile definierte Qualifikationsstandards und detaillierte Kompetenzbeschreibungen³ gibt, fehlen diese für den Weiterbildungsbereich in Deutschland noch weitgehend, so dass in der Weiterbildung im Prinzip jede/r tätig werden kann. In der in Anm. 3 genannten Studie im Auftrag des BMBF zeigte sich, dass 34 Prozent der Befragten keine pädagogische Qualifizierung haben, ein Umstand, der in anderen Bildungsbereichen (z.B. Schulen) weder denkbar noch tragbar wäre. Ein weiteres Drittel verfügt über „irgendeine pädagogische Ausbildung“, 20 Prozent über ein Lehramtsstudium – beides bedeutet aber nicht gleichzeitig eine Qualifizierung für die Arbeit mit Erwachsenen. Ernst zu nehmen ist dieser Befund auch deshalb, weil viele empirische Untersuchungen zeigen, dass das Lernen im Erwachsenenalter durch spezifische Kontextbedingungen und erwachsenengerechte Didaktik deutlich unterstützt werden kann (und muss). Auch die vielfältigen integrativen und kompensierenden Funktionen der Weiterbildung führen zukünftig verstärkt zu weiteren erwachsenenpädagogischen Qualifikationsanforderungen (veränderte Teilnehmerstrukturen, soziale Inklusionsaufgaben).

Vielfältige Aus- und Fortbildungswege für Weiterbildner/innen existieren unsystematisiert und parallel (an Hochschulen, Verbänden, Einrichtungen), entsprechend gibt es eine Vielzahl von „Zertifikaten“ mit unterschiedlichem Marktwert. Die Unterschiede in der Qualität und die mangelnde bzw. fehlende Vergleichbarkeit stellen sowohl für die Einrichtungen wie auch für die (oftmals freiberuflich tätigen) Beschäftigten in der Weiterbildung ein Problem dar: Es ist schwer einzuschätzen, was die vorliegenden Nachweise wert sind, und es ist schwer darstellbar, was der oder die Einzelne kann.

Längerfristig ist es aus unserer Sicht notwendig, ein trägerübergreifendes Zertifizierungs-, Qualifizierungs- und Anerkennungssystem für die (allgemeine, berufliche und betriebliche) Weiterbildung/Erwachsenenbildung zu entwickeln, in das bestehende Aus- und Fortbildungsangebote und -konzepte integriert werden können.

2 Diese wurde durch die Studie des Instituts WSF Wirtschafts- und Sozialforschung im Auftrag des BMBF 2005 „Zur sozialen und beruflichen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung“ allerdings deutlich verbessert.

3 Vgl. z.B. für die Lehrerbildung www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16_Standards_Lehrerbildung.pdf, für die Erzieherausbildung www.agj.de/pdf/5/2004/Qualifizierung%20von%20Fachkraeften.pdf.

Davon profitieren

- die *in der Weiterbildung Tätigen*, weil ihre vorhandenen Kompetenzen nachweisbar werden und weil sie Zugang zu einem systematischen Qualifizierungs- und Ausbildungskonzept bekommen;
- die *Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, weil diese ihre Qualitätsentwicklungskonzepte an einer entscheidenden Stelle ergänzen können und sie konkret verlässliche Grundlagen für die Beurteilung der Qualifizierung ihrer Mitarbeiter/innen bekommen;
- die *Teilnehmenden* der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, weil sie sicher sein können, trotz der inhaltlichen Breite und Heterogenität der Angebote erwachsenenpädagogisch qualifiziertes Personal in der konkreten Lehr-/Lernsituation wiederzufinden;
- die *Erwachsenenbildung/Weiterbildung als System*, indem durch die Formulierung von Kernkompetenzen und Qualifikationsstandards ein Bildungsbereich, dem im Kontext lebenslangen Lernens erhebliche Bedeutung zukommt, gleichzeitig gefördert und aufgewertet wird.

Unsere im Auftrag des BMBF durchgeführte Expertise hatte daher zum Ziel, durch entsprechende Vorarbeiten (Bestandsaufnahmen, Literaturlauswertungen zur Professionalitätsentwicklung, Analysen von Fortbildungsangeboten und Fortbildungskonzepten, Fortbildungsbedarfen sowie Professionalisierungsstrategien in Europa) ein erstes Referenzmodell für einen trägerübergreifenden Qualifizierungsrahmen zu entwickeln sowie Möglichkeiten und Grenzen seiner Implementierung auszuloten. Ein erster Entwurf wurde im Rahmen der Expertise mit Akteuren der Weiterbildung (Hochschulen, Weiterbildungsverbände, Weiterbildungspraxis) diskutiert hinsichtlich Akzeptanz, Rahmenbedingungen und Umsetzungsstrategien. Die Ergebnisse flossen in die Ausarbeitung des Referenzmodells ein.

Folgende Arbeitsschritte wurden im Rahmen der Expertise durchgeführt:

1. zusammenfassende Literaturlauswertung der aktuellen wissenschaftlichen Literatur zur Professionalitätsentwicklung,
2. zusammenfassende Auswertung der Ergebnisse aus aktuellen Untersuchungen zum Fortbildungsbedarf des Weiterbildungspersonals,
3. Bestandsaufnahme und explorative Auswertung von Fortbildungsangeboten und Fortbildungskonzepten für das Weiterbildungspersonal im Hinblick auf Themen, Adressaten und Anbieter,
4. zusammenfassende Auswertung von Professionalisierungsstrategien in Europa,
5. Gespräche mit Expert/inn/en inkl. Auswertung,
6. Entwicklung eines ersten Referenzmodells für einen „Qualifikations- und Kompetenzrahmen für Weiterbildner/innen“,

7. Erarbeitung eines Konzepts zu den weiteren Arbeitsschritten und der Umsetzung.

Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

1. Professionalitätsentwicklung im Lichte der aktuellen wissenschaftlichen Literatur

Ziel der Literaturlauswertung war es, die aktuellen Entwicklungen zur Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung herauszuarbeiten und Herausforderungen aufzuzeigen. Im Fokus der Analyse stehen dabei folgende Aspekte:

- Professionalisierung im Kontext von Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung,
- Daten und Fakten zu den Beschäftigten in der Weiterbildung und
- Analyse und Beschreibung der (veränderten) Tätigkeitsfelder und Aufgaben für Beschäftigte in der Weiterbildung und daraus ableitbare Kompetenzanforderungen.

1.1 Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung

Professionalisierung wurde im erwachsenenpädagogischen Kontext seit den 1970er Jahren insbesondere im Sinne von zunehmender „Verberuflichung“ thematisiert. In historischen Analysen wurden die Entwicklungen des Berufsfeldes Erwachsenenbildung/Weiterbildung nachgezeichnet und auf Basis unterschiedlicher theoretischer Positionen und Zugänge und anhand unterschiedlicher Aspekte (Strukturmerkmale, Handlungstypen, Wissensstrukturen u.a.) differenziert beschrieben (ausführlich hierzu Gieseke 1999; Nittel 2000; Peters 2004; Kade/Nittel/Seitter 2007).

In den neueren Diskussionen werden Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung immer stärker im Kontext von „Qualitätsentwicklung“ in der Weiterbildung akzentuiert. Nach anfänglichem Zögern hat sich das Thema Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Weiterbildung etabliert. Qualitätsentwicklung wurde zum „Leitdiskurs in der Weiterbildung (...) Qualitätsfragen waren (dabei) stets eng mit den Professionalisierungsanstrengungen und der Professionalitätsentwicklung verknüpft“ (Meisel 2005, S. 19). Alle vorliegenden Qualitätsentwicklungs- und Qualitätsmanagement-Konzepte für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung zielen deshalb auf die Verbesserung der organisationalen *und* der pädagogischen Prozesse in den Einrichtungen der Weiterbildung. Alle betonen dabei die Bedeutung der „Qualität des lehrenden Personals“ und unstrittig ist, dass die Qualifikation der Weiterbildner/innen die Qualität des Angebots in der Weiterbildung prägt. In keinem der Qualitätsmanagementmodelle wird (bislang) jedoch präzise definiert, worin pädagogische Qualität besteht, welche Anforde-

rungen an die Qualifikationen und Kompetenzen des Weiterbildungspersonals sich daraus ergeben und wie diese in der Praxis eingefordert werden bzw. sich nachweisen lassen. Im Handbuch „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ heißt es beispielsweise im *Qualitätsbereich 8 Personal*:

„Der Qualitätsbereich Personal umfasst (...) alle Maßnahmen in Personalplanung, Personaleinsatz und Personalentwicklung. Personalentwicklung meint die berufliche, persönliche und soziale Entfaltung des hauptberuflichen Personals. Sie richtet sich darüber hinaus auf die Integration von neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie auf die Förderung von Kooperationsfähigkeit. Zur Personalentwicklung gehören auch die Förderung und Fortbildung der freiberuflichen und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ (ArtSet Institut 2003, S. 33).

Es geht also um Personalplanung, Personaleinsatz und Personalentwicklung. Als Anforderungen werden das Vorhandensein von Aufgabenprofilen, Kompetenzprofilen und -anforderungen, Fortbildungsplanungen und eine regelmäßig aktualisierte Datei der freiberuflichen Mitarbeiter/innen gefordert. Nachweismöglichkeiten sind: Personalbanken, Fortbildungsstatistiken und Gesprächsprotokolle. Zwar werden hier Daten zum Personal nachgefragt, jedoch bleiben die formulierten Qualitätsanforderungen sehr offen, es werden keine Standards definiert und eingefordert und auch die zu erbringenden Nachweise sind wenig detailliert und klar benannt.

Zudem „ist bei einem Blick in die Weiterbildungspraxis nicht zu übersehen, dass sich zahlreiche Anstrengungen auf die organisationale Seite der Qualitätsentwicklung konzentrieren“ (Meisel 2005, S. 25). Meisel verweist hier auf die unterschiedlichen Handlungslogiken von organisationalem und pädagogischem Handeln:

„Bei der Optimierung der Organisation geht es um die Standardisierung von Prozessen, Festlegung der verbindlichen Arbeitsschritte. Individuell ausgeprägte Handlungsformen sollen reduziert werden, die Organisation soll frei von den Arbeitsstilen beteiligter Personen reibungslos funktionieren. Bei professionellem Handeln geht es demgegenüber eher um fallbezogenes, gerade nicht standardisiertes Anwenden von theoretischem Wissen. Der Situationsbezug steht im Vordergrund: Professionelles pädagogisches Handeln durchbricht geradezu routiniertes Handeln, erfordert eine hohe Flexibilität und die Notwendigkeit mit Unsicherheit umzugehen. (...) Professionelle Kompetenz zeichnet sich durch ‚situative Kompetenz‘ vor dem Hintergrund theoretischen Wissens aus“ (Meisel 2005, S. 25f.).

Diese „beiden Seiten einer Medaille“ (ebd.) zusammenzubringen und sie sinnvoll und praktisch zu verknüpfen ist eine zentrale Herausforderung für die weitere Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Nimmt man die These ernst, dass sich die pädagogische Qualität in unmittelbaren Lehr-/Lernsituationen zeigt und erweist, dann muss Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung sich insbesondere auf diejenigen konzentrieren, die pädagogische Prozesse vor Ort gestalten.

In der Auswertung von Interviews mit Gutachter/inne/n im Rahmen des Projekts „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (www.die-bonn.de/lqw) wird deutlich,

dass insbesondere die Kursleitenden (also diejenigen, die unmittelbar das Lehren und Lernen gestalten) am wenigsten praktisch in die Qualitätsentwicklungsprozesse eingebunden sind und werden (vgl. Bosche/Kreft 2006; Hartz/Schrader 2006). Dies ist darin begründet, dass die Kursleitenden in der Regel freiberuflich tätig sind, d.h. sie sind zum einen weniger eingebunden in Organisationsprozesse einer Einrichtung und auch weniger angebunden an eine spezifische Einrichtung, weil sie oftmals in mehreren Einrichtungen tätig sind (vgl. Bosche/Kreft 2006). Damit wird aber gerade der „Kernbereich“ pädagogischer Arbeit in der Weiterbildung ausgeschlossen (kritisch dazu auch Peters 2004, S. 35f.). Hier besteht ein dringender Bedarf, gerade auch die Kursleitenden stärker in die Qualitätsentwicklungsprozesse einzubinden, damit diese tatsächlich als „Schlüsselfaktor der Weiterbildungsqualität“ (Krekel/Beicht 1995, S. 135) wirksam werden können (vgl. hierzu auch Bastian u.a. 2004, S. 19f.).

Auch aus Sicht der Teilnehmenden sind die Kursleitenden das entscheidende Qualitätskriterium. So kommen Tippelt und von Hippel in einer Erhebung zum Ergebnis, dass fachlich, didaktisch und methodisch kompetente Kursleitende aus der Perspektive der Kunden neben der Angebotsvielfalt das zentrale Qualitätskriterium sind, erst danach folgen günstige Gebühren und die Räumlichkeiten (vgl. Tippelt/v. Hippel 2007); Kursleitende leisten eine „wesentliche Lernunterstützung, von der gerade solche Lerner profitieren, die bislang eher über gering ausgeprägte metakognitive Fähigkeiten verfügen“ (Hohmann 2007, S. 189).

Perspektivisch sollte sich die Qualitätsentwicklung durch Professionalisierung der pädagogischen Arbeit aber keineswegs nur auf die Lehr-/Lernsituationen beziehen, sondern auch andere pädagogische Tätigkeitsbereiche wie Management, Planung und Verwaltung sind hier mitzuberücksichtigen. Zudem gibt es in der realen Praxis von Weiterbildungseinrichtungen viele Schnittstellen zwischen den Tätigkeitsbereichen. In pädagogische Qualitätsentwicklungsprozesse sollten deshalb *alle pädagogischen Mitarbeiter/innen* sowie auch das *Verwaltungspersonal*⁴ einbezogen werden.

Mehr Qualität durch Professionalisierung und Professionalität meint:

- mehr *Programmqualität* durch theoretische Reflexion, Bedarfsermittlung, Transparenz, Systematik, curriculare Bausteine mit Fach- und Wissenschaftsorientierung,
- mehr *Durchführungsqualität* durch Teilnehmerberatung, Dozentenauswahl und -fortbildung, Begleitmaterial, Kurshospitationen, zielgruppen-

4 Gerade das Verwaltungspersonal übernimmt zunehmend auch pädagogische Beratungsaufgaben – zutreffend kann vom/von der neuen „OPM“ – Organisatorisch-pädagogische/r Mitarbeiter/in gesprochen werden (Meisel 2007 in einem Expertengespräch zur vorliegenden Expertise).

orientierte Anwendung neuer Erkenntnisse aus der Lehr-/Lernforschung, Wissen über Vielfalt und Einsatz von Methoden und Medien, milieuspezifische Teilnehmerorientierung,

- mehr *Ergebnisqualität* durch operationalisierte Tests und Prüfungen, durch Befragungen der Beteiligten und Programmevaluation (vgl. Schlutz 1996; Kraft 2006a).

1.1.1 Fazit

- *Entwicklung pädagogischer Dienstleistungsqualität*

Professionalisierung als Qualitätsentwicklung bedeutet, die pädagogischen Prozesse in der Weiterbildung in den Fokus zu stellen. Meisel/Dollhausen fordern eine „Re-Pädagogisierung“ der Qualitätsdiskussion, d.h. eine Präzisierung des Nachdenkens über „Dienstleistungsqualität“ (Meisel/Dollhausen 2006, S. 63). „Es geht nicht um den Gegensatz organisationaler und pädagogischer Qualität. Für organisierte Weiterbildung ist die Organisationsqualität eine wesentliche Voraussetzung für die pädagogische Qualität. Letztere entsteht aber nicht automatisch, sondern bedarf besonderer Anstrengungen“ (Meisel 2005, S. 26).

- *Qualitätsentwicklung durch Qualifizierung*

Damit muss sich das Augenmerk pädagogischer Qualitätsentwicklung insbesondere auf diejenigen Personen und deren Kompetenzen richten, die die Arbeit in den Weiterbildungseinrichtungen gestalten und verantworten. Professionalisierung im Kontext von Qualitätsentwicklung bedeutet, das zur professionellen Ausübung der verschiedenen Tätigkeiten in der Weiterbildung notwendige *erwachsenenpädagogische Wissen* zu beschreiben und die spezifischen *erwachsenenpädagogischen Kompetenzprofile* zu benennen. Zugleich müssen die in der Weiterbildung Beschäftigten dahingehend unterstützt und gefördert werden, diese Kompetenzen aufzubauen und kontinuierlich zu aktualisieren.

1.2 Daten und Fakten zu den Beschäftigten in der Weiterbildung

Über die Beschäftigten in der Weiterbildung liegen bislang nur wenig verlässliche Daten und Zahlen vor. Die Heterogenität der Weiterbildung insgesamt und das wenig präzise beschriebene Berufsfeld macht die Erfassung von Daten und Fakten zum Weiterbildungspersonal ebenfalls schwierig. Je nachdem, wie breit man Weiterbildung fasst, kommen dann auch mehr oder weniger Personen sowie sehr unterschiedliche Beschäftigtengruppen in den Blick.⁵ Jedoch wurden

5 Ist der Meister in einem Betrieb, der auch für die Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter/innen zuständig ist, ein Weiterbildner? Sind Fahrlehrer oder Sporttrainer Weiterbildner?

erfreulicherweise in den letzten Jahren Statistiken⁶ zumindest für Teilsegmente erstellt sowie vereinzelt Erhebungen durchgeführt, die es ermöglichen, einige Zahlen zu benennen.⁷

1.2.1 Anzahl der Beschäftigten

Die repräsentative Studie von Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) 2005 benennt ca. 1.046.000 Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung. Darunter finden sich 140.000 sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse, ca. 771.000 Honorarkräfte/Selbstständige sowie 100.000 Ehrenamtliche (vgl. WSF 2005, S. 36). Die große Gruppe der Honorarkräfte/Selbstständigen setzt sich dabei aus 37 Prozent hauptberuflichen und 62 Prozent nebenberuflichen Lehrenden zusammen (ebd., S. 49).

Da die Lehrenden in der Weiterbildung durchschnittlich 2,2 Beschäftigungsverhältnisse haben, kommt die Untersuchung auf eine Gesamtzahl von ca. 650.000 beschäftigten Personen in der Weiterbildung. Dies liegt etwas unter den früheren Schätzungen von ca. 700.000 bis 800.000 Beschäftigten (vgl. Kraft 2006a).

Von den Befragten

- hatten elf Prozent unbefristete Arbeitsverträge,
- waren drei Prozent befristet, aber sozialversicherungspflichtig beschäftigt,
- arbeiteten 64 Prozent auf der Basis eines Honorar- bzw. Werkvertrags,
- waren vier Prozent ehrenamtlich tätig,
- hatten elf Prozent keine formale Regelung und
- sieben Prozent machten keine Angaben.

Nur 14 Prozent der Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung sind also sozialversicherungspflichtig. Das Einkommen – berechnet über *alle* Beschäfti-

6 Am besten ausgebaut ist die Volkshochschulstatistik, die seit 1962 regelmäßig Daten zur Weiterbildung liefert: www.die-bonn.de/service/statistik/statistik_dvv.asp. Im Verbundprojekt Weiterbildungsstatistik haben sich bundesweit agierende Weiterbildungsorganisationen zusammengeschlossen, um in Kooperation mit dem DIE als Servicezentrum an dem Aufbau einer Weiterbildungsstatistik zu arbeiten. Langfristiges Ziel ist es, unter statistischem Blickwinkel ein Gesamtbild der Erwachsenenbildungspraxis zu gewinnen: www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp.

7 In der von WSF im Auftrag des BMBF durchgeführten Studie zur „Beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung“ wurden 4.847 Personen aus dem Bereich der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung zu ihrer aktuellen Beschäftigungssituation befragt. Als Beschäftigte in der Weiterbildung gelten alle Personen, die lehrend, beratend oder planend tätig sind (vgl. WSF 2005). Für den Bereich der politischen Bildungsarbeit vgl. den von Fritz/Maier/Böhnisch (2006) publizierten Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Eine Zusammenstellung und Aufbereitung vorhandener Daten allgemein gibt Kraft (2006a, 2007a und b).

gungs- und Tätigkeitsverhältnisse – ist für 45 Prozent von existenzieller oder von großer Bedeutung, d.h. auch für ein Drittel der Honorarkräfte trägt die Arbeit in der Weiterbildung erheblich zur Sicherung des Lebensunterhalts bei.

Auch die Untersuchung für den Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit (vgl. Fritz/Maier/Böhnisch 2006, S. 206) bestätigt diese Situation: Ein Fünftel der befragten Einrichtungen verfügen sogar über gar kein fest angestelltes pädagogisches Personal, knapp 40 Prozent der Einrichtungen beschäftigen 0,5 bis zwei Mitarbeiter/innen. Die meisten Bildungsangebote werden deshalb auch in diesem Bereich in hohem Maße mit Honorarkräften realisiert (ebd., S. 211).⁸

1.2.2 Qualifizierung der Beschäftigten

Bezüglich des formalen Bildungsabschlusses zeigt sich ein hoher Akademisierungsgrad: 73 Prozent der Beschäftigten verfügen über einen akademischen Abschluss. Interessant ist jedoch, dass der pädagogische Bildungshintergrund sehr heterogen bzw. auch nicht notwendigerweise vorhanden ist: 19 Prozent haben ein Lehramtsstudium absolviert, weitere 19 Prozent können einen anderen pädagogischen Abschluss vorweisen, 21 Prozent haben an trägereigenen Fortbildungen teilgenommen, 28 Prozent haben eine „andere pädagogische Ausbildung“ absolviert (wobei hier offenbleibt, was das genau ist) und 34 Prozent sind nicht pädagogisch qualifiziert.

Hier zeigt sich, dass in der Weiterbildung viele „Quereinsteiger“ tätig sind, viele verfügen über keine oder „irgendeine Form“ pädagogischer Qualifizierung, manche haben einen schulpädagogischen Ausbildungshintergrund. Diese vorherrschende „Beliebigkeit“ erwachsenenpädagogischer Qualifizierung ist im Kontext von Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der Weiterbildung als durchaus problematisch zu sehen und drückt auch eine Abwertung des spezifisch erwachsenenpädagogischen Wissens und der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit aus. Zwar scheint für Einrichtungen der Erwachsenenbildung wissenschaftlich qualifiziertes Personal wichtig zu sein, doch analysiert man Stellenausschreibungen, so scheinen erwachsenenbildungswissenschaftliche Qualifikationen ein verzichtbares Rekrutierungskriterium darzustellen (vgl. Peters 2005).

8 Einen Sonderfall scheint hier allerdings der Bereich der *politischen Jugendbildung* darzustellen: So zeigte eine aktuelle Untersuchung, dass die Zahl der unbefristeten Arbeitsverträge hier mit 69 Prozent vergleichsweise sehr hoch ist (Schröder/Balzer/Schroedter 2004, S. 181). Aber auch hier werden die hauptberuflichen Mitarbeiter/innen von zahlreichen Honorarkräften (freiberuflichen Dozent/innen, Teamer/inne/n oder Ehrenamtlichen) unterstützt.

1.2.3 Fazit

- *Heterogenität der Beschäftigten*

Viel zu oft wird von „den Lehrenden“ und „den Weiterbildner/inne/n“ gesprochen. Bei den Beschäftigten in der Weiterbildung handelt sich jedoch um eine sehr heterogene Gruppe. Die Heterogenität bezieht sich auf den Status, die Beschäftigungssituation, die Aufgaben sowie die Motive zur Arbeit in der Weiterbildung. Eine differenzierte Betrachtung erscheint uns hier sehr wichtig, um Kompetenzprofile beschreiben und einen Qualifizierungsrahmen entwickeln zu können.

- *Diversifizierung/Unübersichtlichkeit der Qualifizierungswege und Abschlüsse*

Es existiert eine Vielfalt der Aus- und Fortbildungswege für Weiterbildner/innen parallel, unsystematisch und uneinheitlich nebeneinander. Es gibt bislang keine standardisierte, verbindliche Qualifizierung für Weiterbildner/innen und auch keine Rahmenvereinbarungen oder Regelungen über Mindestanforderungen. Es existiert eine Vielzahl von „Zertifikaten“ mit unterschiedlichem und v.a. schlecht einzuschätzendem Marktwert, die verschiedenen Abschlüsse sind kaum miteinander vergleichbar:

„Die Zugangswege zum Tätigkeitsfeld sind nach wie vor sehr verzweigt. Diese Vielfalt entspricht einerseits der Vielzahl an Aufgaben, andererseits ist sie aber auch Ausdruck einer defizitären Situation bezogen auf Professionalität, Stellenausstattung und Kontinuität der Tätigkeiten des Personals in der Erwachsenenbildung, welche dann in der Folge hinsichtlich Quantität, Qualität und Stabilität der Einrichtungen und Angebote die Interessen potenzieller Adressaten nur beschränkt ausfüllt“ (Faulstich 1999, S. 200).

Die sehr unterschiedliche Qualität wie die mangelnde bzw. fehlende Vergleichbarkeit stellen sowohl für die Träger wie auch für die Weiterbildner/innen sowie insbesondere für die freiberuflich tätigen Lehrenden ein Problem dar: Es ist schwer einschätzbar, was die vorliegenden Nachweise wert sind und es ist schwer darstellbar, was der bzw. die Einzelne kann.

Im Hinblick auf Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der Weiterbildung besteht bezüglich der Aus- und Fortbildungsangebote ein dringender Bedarf nach

- mehr Transparenz und Systematisierung,
- einem Qualifizierungsrahmen, in den vorhandene Qualifikationsnachweise eingeordnet werden können und
- der Benennung von Kernkompetenzen und der Formulierung von Standards.

1.3 Tätigkeitsfelder und Aufgaben in der Weiterbildung

Auch zu den Aufgabenfeldern und Tätigkeiten in der Weiterbildung gibt es nur wenig systematisch erhobene empirische Daten und Befunde. Das Aufgabenfeld in der Weiterbildung ist breit, die Tätigkeiten des Weiterbildungspersonals sind entsprechend vielfältig und unterschiedlich (vgl. Kraft im Druck). Vorliegende Beschreibungen differenzieren in der Regel sehr grob nach Teilbereichen wie beispielsweise

- Lehre,
- Management,
- Beratung,
- Programmplanung,
- Verwaltung (vgl. Nuissl 2005; ähnlich Gieseke 1999; Nittel/Schütz 2005).

Alternativ hierzu finden sich aber auch sehr ausdifferenzierte und umfangreiche Listen der Tätigkeiten des Weiterbildungspersonals (z.B. bei Sorg-Barth 2000 oder Reichert 2008). Auf Basis vorhandener Beschreibungen in der Literatur hat Kraft folgende Übersicht 1 erstellt (vgl. Kraft 2006a und 2009):

Übersicht 1: Aufgabenfelder und Tätigkeiten von Erwachsenen- und Weiterbildner/inne/n

Aufgabenfelder	Tätigkeiten
Leitung und Management	<ul style="list-style-type: none">• Organisation und Leitung einer Einrichtung,• Zielformulierung für die Organisation,• Qualitätsentwicklung/-sicherung,• Finanz-/Ressourcenbeschaffung,• Koordination unterschiedlicher Arbeits- und Funktionsbereiche,• Steuerung,• Controlling,• Personalentwicklung/-führung/-einsatz,• Fortbildungsplanung für das Personal,• Marketing,• Repräsentanz und Vertretung der Einrichtung.
Programmplanung	<ul style="list-style-type: none">• Bedarfserhebung,• Bedarfsanalyse,• Zielgruppenanalyse,• Programmentwicklung,• Angebotsplanung,• Programmkonzeption/Angebotserstellung,• Kommunikation mit Leitung,• Auswahl geeigneter Dozent/inn/en,• Koordination und Kommunikation mit Dozent/inn/en,• Veranstaltungsorganisation,• Projektorganisation,• Information und Service nach innen und außen,• Ressourcensicherung.

Lehre	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsvorbereitung, • Erstellung von Materialien, • didaktische Planung, • Planung von Medieneinsatz, • Durchführung der Lehre, • Moderation, • Visualisierung, • Lernberatung, • Lernerfolgskontrolle, • Transfersicherung im Training/Kurs, • Umgang mit Gruppenprozessen, • Evaluation, • Selbstevaluation.
Öffentlichkeitsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Marketing, • Präsentation, • Fundraising, • Presse- und Funk-/Fernseharbeit.
Beratung	<ul style="list-style-type: none"> • Lernereinstufung, • Lerntypenanalyse, • Lernbegleitung, • Weiterbildungsberatung, • Zielgruppenorientierung.
Verwaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Personalsachbearbeitung, • Statistik und Berichtswesen, Auswertungen, • Datei-/Aktenverwaltung, • Organisation und Verwaltung von angegliederten Betrieben und Einrichtungen, • Infrastruktur-Management, • Informationsbeschaffung, • interne Dienstleistungen, • Planung/Organisation von Sonderveranstaltungen.

In den letzten Jahren werden von vielen Autor/inn/en Veränderungen und Verlagerungen in den Aufgabenfeldern konstatiert. So wird etwa die Gestaltung von Lehr-/Lernsettings in den Mittelpunkt gerückt mit dem Ziel, über „selbst gesteuertes“ bzw. „selbst organisiertes Lernen“ die Eigenaktivität des Lernenden zu fördern (vgl. Meisel/Dollhausen 2006, S. 63f.). Der „Lernende“ nimmt hierbei die Rolle des Lernbegleiters, Initiators, Coachs und Facilitators ein (vgl. schon Nittel 2000, S. 206). Als weitere Trends werden eine zunehmende Ausdifferenzierung unterschiedlicher Angebotsformen in der Weiterbildung, ein wachsender Bedarf an Information und Beratung, eine Zunahme medial unterstützter Lernorganisationsformen und die wachsende Bedeutung informell erworbener Kompetenzen benannt (vgl. Meisel/Dollhausen 2006, S. 65). Barz (2006, S. 73f.) ergänzt diese Ausführungen durch eine neue Herausforderung, die er als „Performance Improvement“ bezeichnet: Leistungsverbesserung durch Optimierung der Arbeitsumgebung, der Ressourcen und der Informationen. Kil/Schlutz (2006, S. 167ff.) unterstützen die Beschreibungen neuer Aufgaben und sprechen von

einer zunehmenden Bedeutung von Beratung, Blended oder E-Learning und arbeitsplatzorientierter Weiterbildung.

Auch in der *beruflichen Weiterbildung* zeichnen sich neue Trends ab. Um das Expertenwissen der Mitarbeiter/innen zielgerichtet für die Weiterentwicklung der Bildungseinrichtungen nutzen zu können, müssen diese in strategische Entscheidungen miteinbezogen werden. Der Kern zukünftiger Weiterbildungstätigkeit liegt darin, Lernenden zu vermitteln, wie sie sich selbst Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen können und Umfeldbedingungen lernfreundlich zu gestalten sowie Führungskräfte hinsichtlich ihrer pädagogischen Aufgaben zu beraten und zu begleiten. Müller (2003, S. 120) fordert für das Weiterbildungspersonal in der beruflichen Weiterbildung ein Zusammenspiel von Fachlichkeit und pädagogischen Kenntnissen.

Diese formulierten Trends sind in der Regel jedoch nicht und nur wenig empirisch begründet – weshalb aus unserer Sicht hier weiterer Forschungsbedarf besteht.⁹

1.3.1 Fazit

- Eine kontinuierliche Aufgabe für Forschung und Praxis in der Weiterbildung besteht darin, die Aufgabenfelder und Tätigkeiten in der Weiterbildung empirisch zu erfassen und zu präzisieren. Hierzu gehören Berufsfeldanalysen und systematische Bestandsaufnahmen sowie qualitative Analysen der Aufgabenfelder und Tätigkeiten in der Weiterbildung (z.B. durch Befragungen, Beobachtungen, Feldstudien). Dies setzt eine enge Forschungsk Kooperation mit der Weiterbildungspraxis voraus. Fortbildungsbedarfe können dann zielgruppengenaue erfasst und entsprechende Fortbildungen entwickelt werden.
- Die Benennung und Formulierung von Kompetenzprofilen könnte einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung in der Weiterbildung leisten, weil damit a) die Anforderungen an die in der Weiterbildung Tätigen deutlich gemacht werden können, b) erwachsenenspezifisches Wissen einen anderen Stellenwert bekäme und c) die Bedeutung von Qualifizierung des Weiterbildungspersonals nicht mehr beliebig sein kann.
- Ermöglicht werden damit auch die Entwicklung eines Qualifikationsrahmens, die Definition von Kernkompetenzen und perspektivisch von Standards.

⁹ Für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung liegt eine Delphi-Studie zu den Kompetenzanforderungen an Weiterbildner/innen vor (vgl. Harteis/Prenzel 1998), die Trends beschreibt. Allerdings verbleiben diese auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau.

2. Fortbildungsbedarf des Weiterbildungspersonals im Spiegel aktueller Untersuchungen und des Fachdiskurses in Zeitschriften

Die Qualifizierungs- und Fortbildungsbedarfe der Beschäftigten in der Weiterbildung müssen für eine Umsetzung eines Qualifizierungsrahmens berücksichtigt werden, da nur so sichergestellt werden kann, dass dieser auf Akzeptanz stößt. Beschäftigte in der Weiterbildung nehmen nachweislich häufig an Fortbildungen teil (vgl. Kraft 2007a). Systematische und umfangreichere Untersuchungen zu deren Fortbildungsbedarfen gibt es allerdings nur wenige (vgl. hierzu auch Tippelt/v. Hippel 2007, S. 122). Das BMBF hat aufgrund dieser Forschungs- und Datenlücke das Projekt KomWeit „Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von WeiterbildnerInnen“ in Auftrag gegeben, das derzeit von R. Tippelt und A. v. Hippel (Ludwig-Maximilians-Universität München) durchgeführt wird und dessen Ergebnisse im Frühjahr 2009 erwartet werden.

Innerhalb der hier erstellten Expertise wurden die wenigen aktuellen Untersuchungen zum Fortbildungsbedarf der in der Weiterbildung Tätigen recherchiert und zusammenfassend ausgewertet (vgl. Kap. 2.1). Ergänzend hierzu wurden die Diskurse zum Thema Fortbildungsbedarf aus erwachsenenpädagogischen und weiterbildungsrelevanten Fachzeitschriften ausgewertet (vgl. Kap. 2.2).

2.1 Auswertung empirischer Studien zu den Fortbildungsbedarfen

Wie bereits skizziert, ist die Anzahl der Studien zu Fortbildungsbedarfen von Weiterbildner/inne/n sehr übersichtlich.¹⁰ Folgende Studien wurden in die Auswertung einbezogen:

- eine Studie zu den „Weiterbildungsinteressen von Weiterbildner/innen“ (Gieseke/Reich 2006),

¹⁰ In die Recherche floss ebenfalls eine Auswertung der Forschungslandkarte Erwachsenen-/Weiterbildung ein (www.forschungslandkarte.info), die eine Überblicksdarstellung zu den Forschungsaktivitäten an Universitäten in diesem Bereich vornimmt. Auch hier konnten, über die beschriebenen Studien hinaus, weder abgeschlossene noch in Bearbeitung sich befindende Projekte zum Thema Fortbildungsbedarfe von in der Weiterbildung Tätigen gefunden werden.

- eine Befragung von Erwachsenenbildner/inne/n in Rheinland-Pfalz in den Jahren 1992/1993 (Schwarz 2000),
- eine Studie zu den „Tätigkeits- und Aufgabenfeldern in der Weiterbildung“ (Gruber/Harteis/Kraft 2004).

2.1.1 Weiterbildungsinteressen von Weiterbildungner/innen (Gieseke/Reich)

Die Studie von Gieseke/Reich (2006) ist die umfangreichste der vorliegenden Studien und die einzige, die sich dezidiert und ausschließlich auf die Fortbildungsbedarfe konzentriert. Sie erhebt die Weiterbildungsinteressen von hauptberuflich tätigen Erwachsenenbildner/inne/n in Berlin-Brandenburg und geht der Fragestellung nach, was Mitarbeiter/innen in der Weiterbildung an Fortbildungsangeboten benötigen, um ihre Arbeit qualifiziert und erfolgreich durchführen zu können. Bei der Studie handelt es sich um eine Vollerhebung aller Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung dieser Region mittels Fragebögen. Neben der Ermittlung des eigenen Weiterbildungsbedarfs der hauptberuflich Tätigen wurde ebenfalls nach einer Einschätzung bezüglich der Weiterbildungsbedarfe für andere Dozent/inn/en gefragt. Zentriert war die Erhebung auf den Schwerpunkt des Lehrens und Lernens zur Weiterentwicklung von Lernkulturen in der Weiterbildung. Der Fragebogen, der elf Themenblöcke mit je vier bis zehn Themen umfasste, zeigte insgesamt 71 Weiterbildungsmöglichkeiten an. Insgesamt erhielten 612 Institutionen die Fragebögen, wovon 151 Institutionen 274 Fragebögen ausfüllten, so dass die Rücklaufquote 25 Prozent entsprach. Die Studie erlaubt somit einen detaillierten Überblick über geäußerte Weiterbildungsbedarfe.

Die zentralen Ergebnisse der Studie zeigen, dass ein breites inhaltliches Interesse bei der Benennung der eigenen Weiterbildungsbedarfe der hauptberuflich Tätigen festzustellen ist. Erwachsenenpädagogische Theorien (52,9 %) nehmen eine herausragende Stellung ein. Ebenfalls hohes Interesse besteht bezüglich didaktischer erwachsenenpädagogischer Prinzipien (50,7 %), Lernverhalten und Lernmotivation (48,9 %), Öffentlichkeitsarbeit und Marketing (46,4 %), Organisationsentwicklung (44,9 %), Moderation und Präsentation (43,1 %), Erweiterung der Methodenkenntnisse (40,5 %) und Personalentwicklung (40,1 %) (vgl. ebd., S. 51f.). Seitens der Hauptberuflichen besteht eine geringe Neigung, Themen für Fortbildungen der Lehrenden/Dozent/inn/en vorzuschlagen, jedoch vermuten sie bei diesen im Allgemeinen ein großes Interesse zu allgemeinem erwachsenenpädagogischen Grundwissen, Lernverhalten und Motivation, zum Umgang mit schwierigen Teilnehmenden, Methodik und Didaktik, zu psychosozialen Wissen für die Interaktion in Lehr-/Lernsituationen sowie zu erwachsenenpädagogischen Theorien (vgl. ebd., S. 57ff.).

2.1.2 Modellprojekt „Fort- und Weiterbildung für Lehrende in der Erwachsenenbildung“ (1992/1993) (Schwarz)

Das Modellprojekt hatte das Ziel, eine trägerübergreifende Institutionalisierung eines Fort- und Weiterbildungsverbundes in Rheinland-Pfalz zu schaffen, um damit die Qualifizierung des Weiterbildungspersonals zu verbessern. In der ersten Phase des Projekts, die durch den Landesverband der Volkshochschulen Rheinland-Pfalz und der Universität Mainz durchgeführt wurde, wurden sowohl Weiterbildungsbedarfe von Teilnehmenden an Weiterbildungsveranstaltungen als auch Weiterbildungswünsche von Weiterbildner/inne/n aus dem ganzen Bundesland erhoben. Die Befragung erfolgte in beiden Fällen mittels Fragebögen, die an alle anerkannten Landesorganisationen versandt wurden und an alle Lehrenden im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung gerichtet waren. Insgesamt wurden 11.000 bis 11.500 Fragebögen verschickt, jedoch lag der Rücklauf deutlich unter 1.000 Fragebögen, so dass eine Repräsentativität für alle Lehrenden in der Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz nicht gegeben ist. 94 Prozent der ausgefüllten Fragebögen wurden durch nebenamtlich Lehrende ausgefüllt.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Befragten Weiterbildungswünsche bezüglich methodischer Konzepte für die Erwachsenenbildung (47 %), des Lernens im Erwachsenenalter (33,6 %), des Verhaltens Erwachsener in Lerngruppen (29,5 %), der Aufgaben und des Selbstverständnisses der Lehrenden und Lernenden (20,5 %), der Planung und Organisation von Erwachsenenbildungsveranstaltungen (13,2 %) sowie zur fachspezifischen Weiterbildung (63,6 %) äußern (vgl. Schwarz 2000, S. 53f.).

2.1.3 Studie zu den „Tätigkeits- und Aufgabenfeldern in der Weiterbildung“ (Gruber/Harteis/Kraft)

Bei der Studie von Gruber/Harteis/Kraft (2004) handelt es sich um eine explorative, nicht repräsentative Untersuchung. In die Fragebogenerhebung wurden 120 bei Volkshochschulen und Bildungswerken Tätige einbezogen, wovon 36 Vollzeitbeschäftigte waren und 84 Teilzeit- und/oder Honorarbeschäftigte. Die Studie erhob die Tätigkeits- und Aufgabenfelder, fragte zudem nach der Einschätzung, ob das vorhandene Wissen für die nächsten fünf Jahre ausreiche und in welchen Bereichen ein individueller Weiterbildungsbedarf gesehen werde.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Befragten der Meinung ist, dass ihr aktueller Kenntnisstand für die Bewältigung der Aufgaben in den nächsten Jahren nicht ausreicht (vgl. Abb. 1).

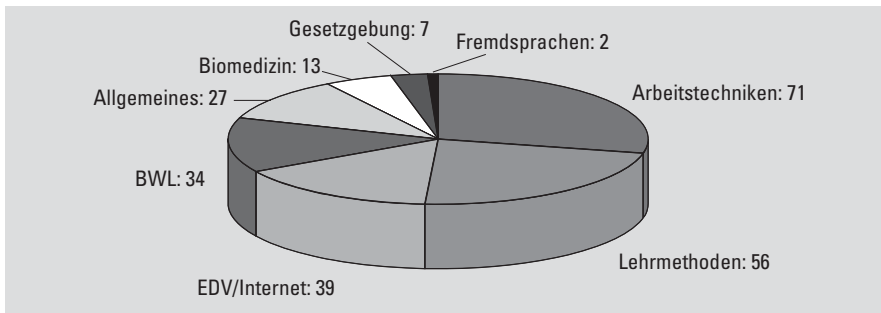
Abbildung 1: Selbsteinschätzung zum aktuellen Wissensstand



Quelle: Gruber/Harteis/Kraft 2004

Weiterbildungsbedarf wird von den Befragten insbesondere in den Bereichen Arbeitstechniken und -methoden sowie Lehrmethoden und Didaktik gesehen, aber auch EDV und Informations- und Kommunikationstechniken sowie betriebswirtschaftliche und finanzwirtschaftliche Kenntnisse werden als erforderlich betrachtet (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Themen des Fortbildungsbedarfs (N = 120, Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: Gruber/Harteis/Kraft 2004

2.1.4 Fazit aus den Studien

Die wenigen, hier kurz vorgestellten Studien zeigen sehr deutlich, dass ein hoher Fortbildungsbedarf bei den Beschäftigten in der Weiterbildung besteht, zum Teil in den eher klassischen Feldern „Lehren und Lernen mit Erwachsenen“ (Didaktik

und Methodik), aber auch in neuen Bereichen wie (Qualitäts-)Management, EDV und Öffentlichkeitsarbeit.

Eine bundesweite systematische Erhebung zu den Fortbildungsbedarfen differenziert nach Beschäftigtengruppen in der Weiterbildung ist bislang allerdings ein Desiderat. Die bisherigen Studien sind entweder regional oder auf bestimmte Personengruppen begrenzt. Während die Studie von Gieseke/Reich (2006) ausschließlich die hauptberuflichen Erwachsenenbildner/innen in der Region Berlin-Brandenburg befragt, handelt es sich bei der Erhebung in Rheinland-Pfalz (Schwarz 2000) um eine Studie, die fast ausschließlich nebenberuflich Lehrende der Erwachsenenbildung innerhalb dieses Bundeslandes erfasste. Bei den Befragten der Studie von Gruber/Harteis/Kraft (2004) ging es um Personen, die bei Volkshochschulen oder Bildungswerken in der Weiterbildung sowohl in Voll- als auch Teilzeit tätig sind. Sie enthält keine Angaben zu einer bestimmten Region. Trotz dieser Unterschiedlichkeit zeigt sich als gemeinsames Resultat, dass bei den verschiedenen Personengruppen ein deutlicher Fortbildungsbedarf gesehen wird, der allerdings weiterer Systematisierung durch empirische Fundierung bedarf. In dieser Hinsicht werden die in Kürze vorliegenden umfangreichen Daten aus dem BMBF-Projekt KomWeit eine große Lücke schließen.

2.2 Analyse der erwachsenenpädagogischen und weiterbildungsrelevanten Fachzeitschriften

Ergänzend zur Analyse vorliegender Studien zum Fortbildungsbedarf wurden die Diskurse zum Thema „Fortbildungsbedarfe“ in wissenschaftlichen Fachzeitschriften nachgezeichnet. In die Auswertung gingen folgende fünf erwachsenenpädagogische und weiterbildungsrelevante Zeitschriften ein:

- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung,
- Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,
- Hessische Blätter für Volksbildung,
- Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift/Weiterbildung,
- management und training bzw. managerSeminare.

Die Analyse umfasst die Jahrgänge 2003 bis 2006 sowie alle im Jahre 2007 bis Oktober erschienenen Hefte.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Einzelanalysen dargestellt, um im Anschluss eine abschließende Zusammenschau vorzunehmen.

2.2.1 DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Die Analyse der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung ergab, dass sich lediglich zwei Artikel der untersuchten Jahrgänge mit dem Themenfeld beschäftigen: Ein Artikel befasst sich mit dem neuen Fortbildungsberuf, der auf die pädagogische Qualifizierung von Weiterbildner/inne/n abzielt (vgl. Brater/Dufter-Weis 2007). Bei der dargestellten Aus- und Weiterbildung handelt es sich um ein sehr spezifisches Konzept für Ausbilder/innen, das nicht auf die gesamte Erwachsenen- und Weiterbildung übertragbar ist, da wesentliche Bestandteile einer allgemeinen Qualifizierung nicht enthalten sind. Ein weiterer Artikel setzt die aktuellen Entwicklungen zum BA/MA Erwachsenenbildung an den Hochschulen mit der Entwicklung von „Standards für Lehrende“ in der Weiterbildung in Zusammenhang (vgl. Kraft/Schmidt-Lauff 2007).

Neben diesen beiden Artikeln sind in der Zeitschrift – unter der Rubrik Magazin – einige kurze (zweispaltige) Hinweise zum Thema Fortbildung der Weiterbildner/innen enthalten. Hierbei handelt es sich um einen Hinweis auf die Studie von Gieseke/Reich, die die Fortbildungsbedarfe aus Sicht der Weiterbildner/innen erhoben haben (vgl. Kap. 2.1.1). Es lassen sich weitere Hinweise auf das Angebot des bereits beschriebenen Aus- und Weiterbildungsangebots, auf einen Masterstudiengang zum Thema „Bildungsmanagement“ sowie auf eine europäische Konferenz finden, die sich mit dem Thema „Qualifying the Actors“ und insbesondere mit der Notwendigkeit der Professionalisierung dieser Berufsgruppe beschäftigt. Bei diesen Hinweisen handelt es sich lediglich um Verweise auf vorhandene Studien und Angebote, die aber nicht detailliert ausgeführt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Benennung von Fortbildungsbedarfen für in der Weiterbildung Tätige nicht explizit in Form eines Diskurses erfolgt. Allerdings lassen sich Hinweise auf Studien oder Fortbildungsangebote finden. Diese werden jedoch nicht inhaltlich thematisiert, sondern als Informationen und Hinweise aufbereitet.

2.2.2 Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Im Report beschäftigten sich zwei Artikel explizit mit Studien zum Fortbildungsbedarf (Gieseke 2005) sowie mit der Qualifizierung und Personalentwicklung in Bildungseinrichtungen (Hanft/Zentner 2004). Bei dem Artikel von Gieseke handelt es sich um die Darstellung vorläufiger, ausgewählter Ergebnisse der Studie, die ebenfalls als Langfassung in einer Gesamtergebnisschau in eigenständigen Publikationen erschienen ist und bereits bei den Studien dargestellt wurde (vgl. Kap. 2.1.1).

Die zweite Studie von Hanft und Zentner setzt einen anderen Schwerpunkt. Hanft/Zentner gehen der Fragestellung nach, „wie Erwachsenenbildungseinrichtungen und Hochschulen ihre Mitarbeiter/innen auf veränderte Strukturanforderungen und Reformen durch Fort- und Weiterbildung vorbereiten“ (Hanft/Zentner 2004, S. 42). Die empirische Basis der Untersuchung waren Fort- und Weiterbildungsprogramme der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Niedersachsen sowie der Universitäten des gesamten Bundesgebiets. Diese wurden nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung und konzeptionellen Gestaltungselementen analysiert. Die Analysekategorien waren: Formen der Bedarfserhebung, inhaltliche Bereiche, Zielgruppen und Dauer. Die ausgewählten Ergebnisse für die Erwachsenenbildungseinrichtungen zeigen, dass der Bedarf in den meisten Fällen unsystematisch und oftmals mit ungeeigneten Methoden erhoben wird. Daraus ergibt sich auch, dass die Programme eher angebotsorientiert denn bedarfsorientiert sind. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgt nicht nach festgelegten Kriterien, sondern dadurch, dass sich die Interessierten anmelden und den gewünschten Kurs besuchen können, sofern es die Kapazitäten zulassen. Die Programme der Erwachsenenbildungseinrichtungen weisen einen hohen Anteil an Angeboten für Dozent/inn/en auf. Dieser liegt bei 56,2 Prozent. Inhaltliche Schwerpunkte sind in den Bereichen Kommunikation/Methoden, inhaltliche/thematische Fortbildungen für Dozent/inn/en sowie zu den Themen Informations- und Kommunikationstechnologien zu finden. Zur Dauer der Fortbildungsangebote wurde festgestellt, dass 57 Prozent der Angebote halb- bis eintägige Seminare sind und ein weiteres Drittel maximal drei Tage umfasst. Nur sechs Prozent der Angebote sind modular angelegt und erstrecken sich auf mehrere Wochen. Diese Tatsache spiegelt sich auch in der Art der zu erreichenden Abschlüsse wider. Hier enden 57 Prozent der Fortbildungsangebote mit einer Teilnahmebescheinigung und 41 Prozent ohne jeglichen Nachweis. Zertifikate und höhere Abschlüsse werden in fast keinem Fall ausgestellt. Das Autoren- und Forschungsteam hält als Fazit fest, dass trotz des hohen Bedarfs in diesem Bereich ein mangelnder Ausbau von Fort- und Weiterbildungsangeboten zu konstatieren ist. Allerdings können die Angebote – so die Autoren – als „kleinste gemeinsame Schnittmenge der in der Gesamtorganisation anfallenden Qualifizierungsbedarfe interpretiert werden“ (ebd., S. 51), so dass die Themenschwerpunkte durchaus als Fortbildungsbedarfe gesehen werden können.

Die beiden dargestellten Studien haben unterschiedliche Schwerpunkte und Erkenntnisinteressen. Die Studie von Gieseke (2005) deckt die Fortbildungsinteressen und die von Hanft/Zentner (2004) die tatsächlich angebotenen Fortbildungsangebote ab, so dass hier verschiedene sich ergänzende Perspektiven deutlich werden. Auch zeigen sich Unterschiede bezüglich der jeweiligen Zielgruppe. Zum einen werden die hauptberuflich Tätigen (Gieseke 2005) in

den Blick genommen, zum anderen die Angebote, die für alle Tätigen gültig sind (Hanft/Zenter 2004). So kann die Studie von Hanft und Zentner detaillierte Aussagen über Angebote machen, die sich aus der Nachfrage der Dozent/inn/en ergeben, während die Studie von Gieseke die Fortbildungsbedarfe aus der Sicht der hauptberuflich Tätigen formuliert.

Neben den bereits beschriebenen Artikeln lassen sich fünf weitere Artikel finden, die ein konkretes Angebot zur Weiterbildung von Weiterbildungner/inne/n, Maximien für Ehrenamtliche, benötigte Kompetenzen für Lehrende oder veränderte Anforderungsprofile, die sich aus „Blended-Learning-Settings“ ergeben, benennen. Drei dieser Artikel benennen die Inhalte des konkreten Weiterbildungskonzepts (Kraft 2003), den Bedarf der Qualifizierung bei ehrenamtlichem Personal (Köhler/Gonon 2004) sowie spezielle Voraussetzungen beim Einsatz von Blended Learning (Reimer 2004). Dietrich/Herr (2004) formulieren in ihrem Artikel, der sich dem Thema „Organisationsentwicklung und neue Lernkulturen“ widmet, Kompetenzen für die pädagogisch Tätigen, die sich aus den gesellschaftlichen Transformationsprozessen ergeben. Hier benennen sie Beratung und Lernprozessbegleitung zur Unterstützung der Teilnehmenden als neue professionelle Aufgaben. Hieraus ergeben sich neue Kompetenzanforderungen wie Beratungskompetenz, Moderations- und Animationskompetenz, erweiterte Methodenkompetenz sowie die Kompetenz zum Einsatz digitaler Medien. Darüber hinaus leiten sich für Dietrich/Herr aus den benötigten Kompetenzen Fortbildungsbedarfe zur Lernbegleitung sowie zur Gestaltung und Umsetzung geeigneter Lernarchitekturen ab. In einem letzten Artikel von Ehses und Zech (2004) wird auf die Personalentwicklung im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ eingegangen. Dort werden „fachliche Qualifikation, spezifisch anschlussfähige Milieuverankerung, methodische sowie soziale und personale Kompetenzen als Voraussetzungen für die Qualität der Lehre betrachtet und abgesichert“ (ebd., S. 79).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass auch innerhalb des Reports kein Diskurs zum Thema Fortbildungsbedarfe nachgezeichnet werden kann. Vielmehr handelt es sich um Kurzdarstellungen von einzelnen Studien zu diesem Thema. Allerdings sind Artikel zu finden, die Weiterbildungsangebote für Weiterbildungner/innen sowie deren grobe Inhalte und generelle Veränderungen der Aufgabenprofile der pädagogisch Tätigen beschreiben, aus denen sich Kompetenzanforderungen ableiten lassen (vgl. Dietrich/Herr 2004; Kraft 2003; Reimer 2004). Eine explizite Beschäftigung mit Fortbildungsbedarfen kann jedoch nur in den beiden erstgenannten Studien von Gieseke (2005) und Hanft/Zentner (2004) festgestellt werden.

2.2.3 Hessische Blätter für Volksbildung

Bei den Hessischen Blättern für Volksbildung beschäftigt sich in den analysierten Jahrgängen lediglich ein Artikel (vgl. Wolf 2006) inhaltlich mit der Fortbildung des lehrenden Personals. Hierbei wird das hvv-Fortbildungssystem beschrieben, das den Anforderungen des Qualitätsmanagements entspricht und somit der Verbesserung von Qualität und der Förderung von Professionalität dient. Konkret geht es um die Erwachsenenpädagogische Qualifizierung (EPQ) als einem modularisierten und standardisierten Angebot, das mit einem Zertifikat abschließt.

In weiteren fünf Artikeln werden veränderte Anforderungen an das Personal sowie veränderte Aufgaben des Personals beschrieben. Allerdings handelt es sich hierbei in drei Fällen um Beschreibungen veränderter Aufgaben innerhalb einer bestimmten Didaktikkonzeption: Giessener Selbstlernarchitektur (Springer 2005), Projekte in Bremen und Hamburg (Grotlüschen/Rippien 2007) sowie Erfahrungen aus dem Projekt SELBER (Dietrich 2004). In einem weiteren Artikel (Schöll 2006) werden Veränderungen in öffentlichen Bildungseinrichtungen beschrieben, die mit Blick auf das veränderte Aufgabenprofil der pädagogisch Tätigen jedoch sehr vage bleiben. Ein letzter Aufsatz (Reich/Tippelt 2004) beschreibt die Wichtigkeit passgenauer Angebote für verschiedene Milieus, wobei auch Hinweise für Kursleitende gegeben werden, welche Aspekte bei verschiedenen Milieus hinsichtlich der Methoden und des Ambientes zu beachten sind.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass innerhalb der analysierten Jahrgänge lediglich ein Artikel (Wolf 2006) enthalten ist, der das Thema der Fortbildung/Weiterbildung von Weiterbildungner/inne/n thematisiert. Hier wird ein bereits praktiziertes Modell sowie dessen Entstehung beschrieben. Darüber hinaus sind keine weiteren Ausführungen zu Fortbildungsbedarfen nachweisbar. Die vorliegenden Beschreibungen zu veränderten Aufgaben von Weiterbildungner/inne/n beziehen sich lediglich auf bestimmte Didaktikkonzepte. Dabei handelt es sich allerdings nicht um für das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung empirisch beschreibbare Veränderungen, sondern um Aufgabenprofile, die lediglich für die Durchführung der jeweiligen Projektstrukturen Gültigkeit beanspruchen. Auch innerhalb der Hessischen Blätter für Volksbildung ist somit das Thema Weiterbildung/Fortbildung von Weiterbildungner/inne/n sowie deren Fortbildungsbedarfe wenig präsent.

2.2.4 Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift/Weiterbildung

Die Analyse dieser Zeitschrift ergab, dass ein Diskurs zum Thema Fortbildungsbedarf in den Jahren 2003 bis 2007 in dieser erwachsenenpädagogischen und weiterbildungsrelevanten Zeitschrift nicht zu vermerken ist. Die Artikel dieser Jahre enthalten keine Aussagen über den Fortbildungsbedarf für die in der Weiter-

bildung tätigen Personengruppen. Vielmehr liegen die Schwerpunkte in allgemeinen Beschreibungen von Veränderungen im gesamten Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung, die nicht in die Benennung von Konsequenzen bezüglich der Fortbildungs- oder Qualifizierungsbedarfe für Weiterbildner/innen münden.

Ebenfalls häufig werden die veränderten gesellschaftlichen Entwicklungen und die sich daraus ergebenden Veränderungen für das Lernen der Individuen dargestellt. Es werden hauptsächlich die Sicht der Lernenden thematisiert und die benötigten Lernmöglichkeiten, jedoch ohne den konsequenten Schritt der Ableitung von veränderten Aufgaben für die in der Interaktion tätigen Personen und den sich daraus ergebenden Fortbildungsbedarf zu vollziehen. In einer verschwindend geringen Zahl der Artikel werden Angaben über die veränderten Aufgaben(-bereiche) des lehrenden Personals gemacht und in noch weniger Artikeln werden die benötigten Kompetenzen dieser Personengruppe benannt. Hier wird – häufig in Nebensätzen von Artikeln, die sich mit neuen Lernformen beschäftigen – allgemein darauf verwiesen, dass sich aus neuen Lernformen veränderte Rollen für das Personal und ein verändertes Verhältnis zu den Lernenden ergeben. Die Ausführungen bleiben in der Regel vage, das heißt, dass die Verantwortungsabgabe des Lehrenden an den Lernenden betont wird, da dieser in den neuen Lernformen stärker selbstgesteuert lernen kann/soll/muss. Dennoch wird die nicht zu ersetzende betreuende und beratende Funktion der Lehrenden betont. Die charakteristische Figur des professionellen Lehrenden ist die des Begleiters, des Betreuers, des Coachs. Das Füllen dieser Worthülsen mit Inhalt ist mittels der Artikel nicht möglich.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den untersuchten Jahrgängen der Zeitschrift „Grundlagen der Weiterbildung“ bzw. „Weiterbildung“ keine expliziten Hinweise auf Fortbildungs- und/oder Qualifizierungsbedarfe zu verzeichnen sind. Darüber hinaus finden sich wenig konkrete Beschreibungen von veränderten Tätigkeitsfeldern und Aufgaben für Beschäftigte in der Weiterbildung, so dass sich hieraus kaum (neue) Kompetenzanforderungen ableiten lassen.

2.2.5 management und training – managerSeminare

Die Analyse dieser Zeitschrift ergibt ebenfalls, dass keine Artikel gefunden werden konnten, die Aussagen zum Fortbildungsbedarf von in der Weiterbildung Tätigen machen. Ein immer wiederkehrendes Thema ist allerdings das „Marketing für Trainer/innen“. Hier gibt es zahlreiche Artikel, die beschreiben, dass Marketing ein wichtiges Feld für Trainer/innen ist. Allerdings handelt es sich bei diesen Artikeln nicht um die explizite Benennung von Fortbildungsbedarfen, sondern vielmehr werden hilfreiche Tipps zum Einsatz von Marketing-Instrumenten gegeben. Die Tipps reichen dabei von Marketing per Präsentation oder Imagefilm

über Marketing im Internet und durch E-Publishing bis hin zu Marketing per Telefon. Allerdings zeigt die Auswertung der Weiterbildungsanzeigen in der Rubrik „Train-the-Trainer“, dass Angebote mit dem inhaltlichen Schwerpunkt „Marketing“ kaum vorhanden sind.

Zwei weitere Artikel beschreiben das immer anspruchsvoller werdende Tätigkeitsprofil von Trainer/inne/n (Steffens-Bode 2003; Trainerausbildungen 2005). Hierbei handelt es sich allerdings nicht um Artikel, deren inhaltlicher Schwerpunkt ausschließlich auf diesem Thema liegt, sondern vielmehr werden diese Beschreibungen vorgenommen, um dann wieder Tipps bezüglich der richtigen Auswahl einer Trainerausbildung oder der Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit zu geben. In wiederum zwei Artikeln (Becker 2003; 2004) werden die Kompetenzen von E-Tutoren beschrieben, die sich weitgehend mit den beschriebenen Kompetenzen in den genannten Artikeln decken.

Die wichtigen Kenntnisse oder Kompetenzen zu den Themen lassen sich auch in den Weiterbildungsangeboten in der Rubrik „Train-the-Trainer“ wieder finden. So werden in dieser zahlreiche Angebote zur Fort- und Weiterbildung zur Trainerin oder zum Trainer annonciert, die unterschiedlich benannt werden und mit und ohne Zertifikat abgeschlossen werden können. Hierbei variieren die Inhalte je nach Angebot. Es lassen sich jedoch auch viele überschneidende Themen identifizieren. Die Schnittmenge umfasst folgende Kompetenzen:

- Reflexionskompetenz,
- Moderationskompetenz,
- Präsentationsformen,
- Trainingskonzepte,
- multimediale Formen,
- die Befähigung zur Durchführung und Gestaltung von Trainings,
- methodisch-didaktische Kenntnisse,
- Kenntnisse zum Thema Gruppendynamik, Kommunikation und Rhetorik, Konfliktmanagement, Evaluation,
- Wissen zur Gestaltung von Lernprozessen, Erfolgstransfer, Weiterbildungsmanagement,
- Bedarfserfassung.

Die Analyse der Artikel konnte keine weiteren Erkenntnisse bezüglich des Fortbildungsbedarfs bringen, allerdings zeigt die Analyse der Fort- und Weiterbildungsangebote für Trainer/innen deutlich, dass es immer wieder ähnlich benannte Themenfelder gibt, die Inhalt der jeweiligen Fortbildung sind. Hier kann der Schluss gezogen werden, dass es genau diese Schnittmenge ist, die Relevanz für die Qualifizierung und Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen hat.

2.2.6 Fazit aus der Analyse der Fachzeitschriften

Als Gesamtergebnis der Zeitschriftenanalyse kann festgehalten werden, dass lediglich zwei Artikel (vgl. Gieseke 2005; Hanft/Zentner 2004) innerhalb der Zeitschriften gefunden werden konnten, die explizit die Fortbildungsbedarfe der Beschäftigten in der Weiterbildung thematisieren. Darüber hinaus wurde in einem weiteren Artikel das Qualifizierungsverfahren „Erwachsenenpädagogische Grundqualifikation“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) beschrieben (vgl. Wolf 2006). Ebenfalls finden sich Informationen und Hinweise zu Fortbildungsangeboten.

Kompetenz- bzw. Fähigkeitsbeschreibungen lassen sich innerhalb der Artikel der analysierten Zeitschriften finden. In allen Fällen handelt es sich hierbei um Beschreibungen, die sich auf bestimmte Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote, Konzepte oder Projekte beziehen und nicht allgemein auf das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung übertragbar sind. Darüber hinaus sind in den Zeitschriften Artikel enthalten, die veränderte Aufgabenprofile beschreiben, allerdings bleiben diese Beschreibungen sehr vage. Die Auswertung der Rubrik „Train-the-Trainer“ innerhalb der managerSeminare zeigt, dass es eine immer wiederkehrende Benennung bestimmter Inhalte gibt, die als Schnittmenge identifiziert werden kann und den Rückschluss erlaubt, dass es sich hierbei um relevante Inhalte handelt.

Festgehalten werden kann damit, dass die Themen Fortbildungsbedarfe und Beschreibung von Kompetenzprofilen innerhalb der analysierten Zeitschriften wenig präsent sind. Kompetenz- bzw. Tätigkeitsbeschreibungen, aber auch die Beschreibung des veränderten Aufgabenprofils bleiben vage und meist ohne empirische Fundierung. Betont werden muss an dieser Stelle nochmals, dass für die Bestandsaufnahme und Auswertung der Zeitschriften nur die Publikationen bis zum Stand November 2007 berücksichtigt wurden.

Unverkennbar ist, dass die empirische Bearbeitung von Themen wie Kompetenzbeschreibung, Fortbildungsbedarf, Professionalität und Professionalitätsentwicklung in den letzten ein bis zwei Jahren deutlich zugenommen hat. Dies zeigt sich nicht nur an thematischen Setzungen von wissenschaftlichen Tagungen¹¹ oder der Gründung internationaler Forschungsnetzwerke,¹² sondern gerade auch an der Veröffentlichung umfangreicher empirischer Studien, die in jüngster Zeit

11 Vgl. in dieser Hinsicht die Jahrestagung 2008 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema „Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin“ in Berlin.

12 Vgl. in diesem Zusammenhang die 2008 erfolgte Gründung des ESREA Network on Adult Educator, Trainer and Professional Development der European Society for Research on the Education of Adults (www.esrea.org).

(2008/Anfang 2009) erschienen sind – etwa zur zentralen Rolle von Dozent/inn/en im Hinblick auf Qualitätssicherung (v. Hippel/Reich-Claasen/Tippelt 2008), Kompetenzen von Weiterbildungner/inne/n in europäischer Perspektive (vgl. Lattke/Nuissl 2007; Schüßler/Mai 2008), zum Kompetenzspektrum von freiberuflichen Trainer/inne/n (vgl. Reichert 2008), zum Selbstverständnis von Kursleitenden und ihrem Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen (vgl. Harmeier 2009), zur Kompetenzbilanzierung von Erwachsenenbildner/inne/n (vgl. Strauch 2008) oder zur Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung (vgl. Seitter 2009).

3. Fortbildungsangebote und -konzepte für Weiterbildner/innen: Bestandsaufnahme und Analyse

Für die Beschäftigten in der Weiterbildung existiert eine Vielzahl von Aus- und Fortbildungswegen und -angeboten bislang unsystematisiert nebeneinander. Es gibt grundständige universitäre Studiengänge mit unterschiedlichen Abschlüssen (Diplom, BA/MA), Aufbau- und Zusatzstudiengänge (eine Zusammenstellung findet sich unter www.die-bonn.de/service/hochschulen), träger- und verbandspezifische Aus- und Fortbildungen sowie eine Vielzahl von Angeboten freier Träger zur Qualifizierung der Beschäftigten in der Weiterbildung (www.die-bonn.de/qualitat). Zudem gibt es neben zahlreichen Einzelangeboten umfangreiche Fortbildungskonzepte mit modularem Aufbau.

Für die Expertise wurde eine Bestandsaufnahme der aktuellen Fortbildungsangebote und Fortbildungskonzepte¹³ vorgenommen und diese systematisch analysiert im Hinblick auf

- die unterschiedlichen Fortbildungsanbieter,
- Themen der Fortbildungsangebote,
- (modulare) Struktur,
- Adressaten,
- Zugangsvoraussetzungen,
- Abschlüsse und Zertifikate.

Als Datenquellen für die Analyse der Fortbildungsangebote/-konzepte wurden zum einen auf die Weiterbildungsdatenbank QUALIDAT des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zurückgegriffen, zum anderen ergänzende Internetrecherchen vorgenommen.

3.1 Auswertungen der Datenbank QUALIDAT

QUALIDAT ist eine Datenbank des DIE, die sich speziell an die in der Weiterbildung Beschäftigten (Trainer/innen, Kursleitende, Dozent/inn/en, Lernbegleiter/innen, Planende, Leitende und Verwaltungspersonal) wendet und für diese Zielgruppe Fortbildungsangebote bündelt und komfortable Recherchemöglichkeiten zur Verfügung stellt. In QUALIDAT waren im November 2007 260 Anbieter

¹³ Zu unterscheiden sind einzelne Fortbildungsangebote über ein oder auch mehrere Tage und Fortbildungskonzepte, die modular aufgebaut sind und zu einem entsprechenden Gesamtzertifikat führen.

registriert, davon 108 Weiterbildungseinrichtungen, 34 Weiterbildungsverbände, 74 private Anbieter sowie 44 Hochschulen. Laufend finden sich ca. 700 bis 1000 Fortbildungsangebote¹⁴ zu einem breiten Themenfeld¹⁵ in der Datenbank.

3.1.1 Themen der Fortbildungsangebote

Über den Zeitraum eines Jahres hinweg wurden ca. 2.200 Fortbildungen in QUALIDAT eingetragen und damit angeboten. Thematisch findet sich eine breite Vielfalt von Angeboten. Die folgende Tabelle 1 zeigt den aktuellen Stand der Angebote (2007) und die über ein Jahr erfassten Fortbildungsangebote nach Themenbereichen.

Tabelle 1: Themen von Fortbildungsangeboten der Datenbank QUALIDAT

Themen	Angebote im Verlauf eines Jahres (Zeitraum 2007/2006 – 2008/2007)	Angebote zum letzten Untersuchungszeitpunkt (11/2007)
Fremdsprachendidaktik	280	93
Gesundheitsbildung	192	83
Didaktik/Methodik	180	111
Kommunikation/Konfliktlösung	190	54
kulturelle Bildungsarbeit	185	38
Management/Leitung	125	32
Deutsch als Fremdsprache	75	18
EDV unterrichten	75	13
Beratung	73	32
Verwaltung	73	11
Alphabetisierung/Grundbildung	72	11
Lernen/Lernkultur	70	31
Elternbildung	55	4
interkulturelle Bildungsarbeit	53	17
Präsentieren	51	19
Qualitätsentwicklung	48	15
Moderieren	46	28
Öffentlichkeitsarbeit	45	8
theologische Bildungsarbeit	45	0
Organisations-/Personalentwicklung	31	29
Kursplanung/-organisation	31	16
Gesellschaft und Politik	26	1
Evaluation	25	3
Bildungsarbeit mit Senior/inn/en	23	0

Quelle: DIE 2007 (www.die-bonn.de/qualidat)

14 Das Angebot schwankt, da alle nicht mehr aktuellen Fortbildungsangebote auch nicht mehr angezeigt werden. QUALIDAT folgt damit den Anbieterzyklen, die in der Regel zweimal jährlich ein Fortbildungsprogramm herausgegeben (z.B. die VHS-Verbände).

15 Die Systematik umfasst 24 Themenbereiche (vgl. Tab. 1).

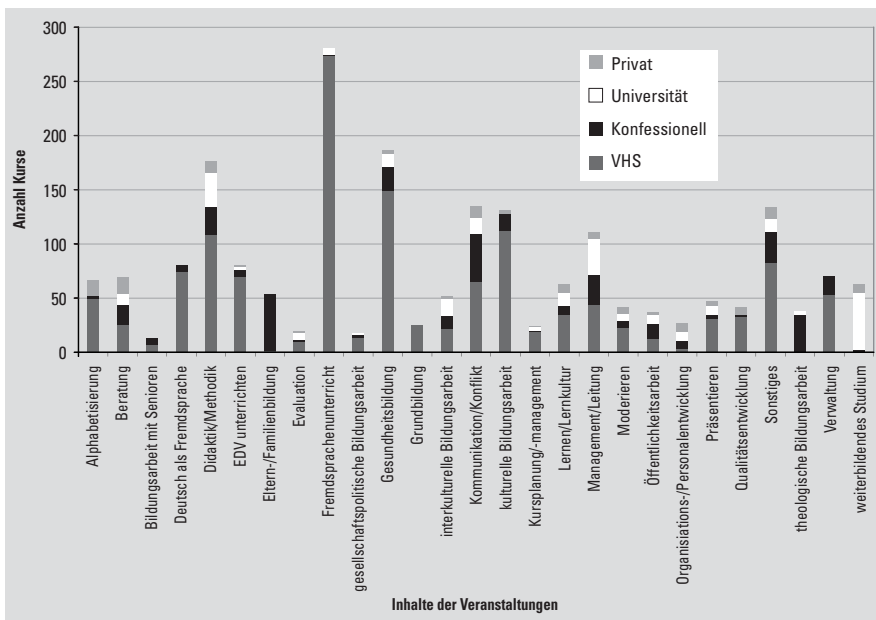
Der größte Anteil der Fortbildungsangebote entfällt auf die Bereiche Fremdsprachendidaktik, Gesundheitsbildung, Didaktik/Methodik, Kommunikation/Konfliktlösung sowie kulturelle Bildungsarbeit. Eher weniger Angebote finden sich zu den Themen Gesellschaft/Politik, Evaluation und Bildungsarbeit mit Senior/innen.

3.1.2 Anbieterstruktur

Neben der Gestalt der Anbieterstruktur ist hier insbesondere die Existenz anbieterspezifischer Themenspektren interessant. Die Volkshochschulen bieten den quantitativ größten Teil (1.344) der in QUALIDAT gelisteten Veranstaltungen an. Ihnen folgen die konfessionellen Anbieter (366) und die Universitäten (250). An vierter Stelle liegen private Institutionen mit 121 Veranstaltungen. Weniger relevant sind sonstige öffentlich geförderte Institutionen sowie die gewerkschaftlichen Anbieter mit 56 bzw. fünf Veranstaltungen. Die wirtschaftsnahen Anbieter sind bislang kaum in QUALIDAT vertreten.

Interessant ist, wer sich in welchen Themenbereichen profiliert. Dazu wurden die Angebote der vier größten Anbietergruppen nach den oben bereits aufgeführten Inhalten ausgewertet (vgl. Abb. 3). Auffällig ist, dass sich die Volkshochschu-

Abbildung 3: QUALIDAT: Anbieter und Themen



Quelle: Conein 2007

len vor allem in den Themenfeldern Fremdsprachen, Alphabetisierung/Grundbildung, Gesundheitsbildung, kulturelle Bildungsarbeit und Didaktik/Methodik engagieren, wobei sie bei den ersten beiden nahezu konkurrenzlos sind. Die Schwerpunkte der konfessionellen Weiterbildungsanbieter liegen in den Themenfeldern Eltern-/Familienbildung, Kommunikation/Konflikt sowie theologische Bildungsarbeit. Universitäten bieten Weiterbildung für Weiterbildner/innen als komplette weiterbildende Studiengänge an, es werden aber auch zunehmend Module separat angeboten. Die Themenfelder hier sind Didaktik/Methodik, Beratung und Management/Leitung. Die privaten Weiterbildungsanbieter bieten für Weiterbildner/innen hauptsächlich Veranstaltungen zu Beratung, Didaktik/Methodik und Kommunikation/Konflikt an (vgl. Conein 2007).

3.1.3 Kosten der Fortbildungen

Weiterbildner/innen arbeiten oftmals in prekären Beschäftigungsverhältnissen und verfügen zumeist über kein großes Einkommen. So kommen die Autor/inn/en in der Studie „Zur sozialen und beruflichen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung“ zu dem Schluss, dass „vor allem die hauptberuflichen Honorarkräfte, aber auch die fest angestellten Lehrkräfte überproportional häufig in den unteren Einkommensklassen anzutreffen sind“ (WSF 2005, S. 78). In diesem Zusammenhang ist es interessant zu wissen, welche Kosten Weiterbildner/innen für die eigene Fortbildung veranschlagen müssen.

Das Kostenspektrum der angebotenen Veranstaltungen ist sehr breit. Es reicht von Veranstaltungen, die mit keinen Kosten für die Teilnehmenden verbunden sind, bis hin zu Kursen, die für mehrere tausend Euro angeboten werden. Der Großteil (60 %) der Kurse, für die Kostenangaben existieren, ist für weniger als 100 Euro zu haben, zehn Prozent der Kurse sind kostenfrei.

Unter den 52 teuersten Kursen, die über 2.000 Euro kosten, sind die Aus- und Fortbildungen zum Thema Beratung überdurchschnittlich oft vertreten. Besonders günstig hingegen sind die Kurse in den Bereichen Fremdsprachen, Grundbildung, Verwaltung und Kursplanung – jeweils über 70 Prozent aller Veranstaltungen kosten weniger als 100 Euro. Weiterbildner/innen können also in der Regel für wenig Geld die für sie notwendige Fortbildung wahrnehmen. Dies ist angesichts der Tatsache, dass die meisten von ihnen über wenig Geld verfügen, Weiterbildung für sie jedoch unabdingbar ist, um auf dem Markt bestehen zu können, eine erfreuliche Tatsache.

3.2 Ergebnisse ergänzender Internetrecherchen

Die Datenbank QUALIDAT enthält einen Großteil (70 %) der vorhandenen Fortbildungsangebote für Weiterbildner/innen (vgl. Conein 2007). Das DIE hat für QUALIDAT systematisch Anbieter recherchiert, akquiriert und aufgefordert, ihre Angebote einzustellen. Darüber hinaus wurden alle Fortbildungsangebote der VHS-Verbände sowie der katholischen Erwachsenenbildung direkt eingegeben.

Ergänzend zu den QUALIDAT-Daten wurde für diese Expertise eine systematische Internetrecherche zu modular aufgebauten Fortbildungsangeboten in den Themenfeldern Lehren, Beratung und Weiterbildungsmanagement durchgeführt. Dabei wurden insbesondere Fortbildungskonzepte erfasst, die einen Umfang von 100 Unterrichtsstunden oder mehr aufweisen und die eindeutig auf die Qualifizierung von (haupt- bzw. nebenberuflich) Lehrenden in der Erwachsenenbildung zielen. Im Folgenden werden die Ergebnisse anbieterbezogen dargestellt und ausgewertet.

3.2.1 Fortbildungsangebote der VHS-Verbände und Volkshochschulen

Sowohl bei den VHS-Verbänden als auch bei den einzelnen Volkshochschulen finden sich umfangreiche und thematisch differenzierte Fortbildungsprogramme und -angebote für frei- und nebenberufliche Kursleitende sowie für hauptberufliche Mitarbeiter/innen. Die kontinuierliche Fortbildung der Lehrenden wird dabei als wichtiger Bestandteil einer umfassenden Sicherung und Entwicklung von Qualität angesehen. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Fortbildungen sind Grundlagen der Erwachsenenbildung, Didaktik sowie fachspezifische Themen wie Fremdsprachendidaktik, Grundbildung/Alphabetisierung, Gesundheitsbildung und kulturelle Bildungsarbeit.

Darüber hinaus finden sich in den meisten der 16 Landesverbände der Volkshochschulen ähnliche Angebote zur „erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation“ für Kursleitende nach bundesweit anerkannten Standards des DVV und der Landesverbände. Diese Fortbildungen haben einige einheitliche Merkmale:

- Die Angebote bestehen aus mehreren Kursen (teilweise benannt als Module oder Bausteine).
- Es besteht die Möglichkeit des Erwerbs eines im VHS-Bereich anerkannten Zertifikats.
- Die Dauer der Angebote bis zu einem bescheinigten Abschluss reicht von 60 bis 80 Unterrichtsstunden (nach dem Rahmenkonzept darf die

Gesamtdauer der Grundqualifikation nicht unter 60 Unterrichtseinheiten liegen sowie die Dauer der einzelnen Fortbildungsabschnitte nicht unter acht Unterrichtseinheiten).

- Es gibt eine allgemeine inhaltliche Übereinstimmung. Die einzelnen Angebote orientieren sich an den im Rahmenkonzept festgelegten Kompetenzbereichen: 1. personale Kompetenzen, 2. soziale Kompetenzen, 3. didaktische Kompetenzen, 4. methodische Kompetenzen und 5. gesellschaftliche und institutionelle Kompetenzen.
- Zulassungsvoraussetzung ist grundsätzlich nur eine aktuelle oder geplante Tätigkeit als Kursleiter/in an einer VHS des jeweiligen Bundeslandes. Eine ausreichende fachliche Kompetenz muss allerdings vorhanden sein.
- Die Fortbildungen werden dezentral in den jeweiligen Volkshochschulen durchgeführt.

Zuletzt wurde – gemeinsam von allen Landesverbänden und getragen durch den DVV – ein Portfolio „Kompetenzprofil – Lehren in der Volkshochschule“ entwickelt, das zum einen als Instrument zur Selbstreflexion, zum anderen aber auch zur Personalentwicklung in den Einrichtungen genutzt werden soll. Der Nutzen des Portfolios wird wie folgt beschrieben:

- Instrument zur Kompetenzbilanzierung und -reflexion,
- Außendarstellung zur Bewerbung,
- Leitfaden für Bewerbungs- und Beratungsgespräche,
- Instrument zur Kompetenzweiterentwicklung und Fortbildungsplanung.

Das Portfolio enthält Formblätter mit Fragen, Anregungen, Tabellen zu folgenden Bereichen: Lebenslauf, bisherige Tätigkeiten, Kompetenzbilanzierung (Selbsteinschätzung, Entwicklungsbedarfe) und Fortbildungen. Das vom DVV entwickelte Portfolio erscheint uns ein sinnvolles und sehr gutes Instrument zur individuellen Bilanzierung der eigenen Kompetenzen (<http://dvv.vhs-bildungsnetz.de/servlet/is/1159/>).

Eine Anbindung der Fortbildung für Kursleitende an die Hochschulqualifizierung wurde exemplarisch von der VHS Stuttgart in Kooperation mit der Universität Koblenz-Landau entwickelt (www2.vhs-stuttgart.de/kursleiterakademie/ka_frames_1.html).

3.2.2 Fortbildungsangebote der kirchlichen Träger

Die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) und die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)

bieten mit verschiedenen ihrer landeskirchlichen Organisationen bzw. Arbeitsgemeinschaften Fortbildungsangebote für ihr festangestelltes pädagogisches Personal und für frei- und nebenberufliche sowie ehrenamtliche Lehrkräfte an. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind Grundlagen der Erwachsenenbildung, Beratung/Supervision, Kommunikation, Elternbildung und theologische Bildungsarbeit. Neben etlichen Kurzzeitangeboten (ein bis drei Tage) finden sich auch umfangreichere Angebote. Zu nennen sind hier insbesondere die Angebote zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenenbildner/inne/n, die im Rahmen des Projekts „Berufseinführung – Empfehlungen zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenenbildnern“ von der KBE und der DEAE entwickelt wurden. Sie sehen in einer ersten Phase eine einjährige zentrale Berufseinführung vor, in einer zweiten Phase ein Baukastensystem von spezialisierten Fortbildungen für unterschiedliche Handlungsfelder. Die erste Phase umfasst vier Seminarbausteine, ergänzt durch eine Praxisberatung, im Umfang von 200 Unterrichtseinheiten zu den Themenfeldern

- gesellschaftliche und kirchliche Begründungszusammenhänge von Erwachsenenbildung,
- Programmplanungshandeln,
- wirksame Kommunikation mit Öffentlichkeiten,
- Lehr-/Lerngeschehen in der Erwachsenenbildung.

Die zweite Phase der beruflichen Spezialisierung wird durch Angebote gestaltet, die von regionalen Trägern entwickelt, aber bundesweit zugänglich gemacht werden, Umfang ca. 100 Unterrichtseinheiten. Über die Teilnahme an dem Gesamtprogramm oder an einzelnen Bausteinen wird ein Zertifikat ausgestellt. Es enthält einen Hinweis darauf, dass die erbrachten Leistungen den von den beiden Verbänden KBE und DEAE vereinbarten Standards für die berufliche Qualifizierung entsprechen. Aufgrund dieser Standards ist eine Anerkennung des Zertifikats in den Einrichtungen der katholischen und evangelischen Erwachsenenbildung gewährleistet.

Über die Angebote der Verbände hinaus lassen sich zu den Angeboten kirchlicher Träger auch die Studiengänge an den evangelischen und katholischen (Fach-) Hochschulen nennen wie beispielsweise das Fernstudium „Erwachsenenbildung gestalten“ der Evangelischen Kirche in Hessen-Nassau (EKHN), das in Kooperation mit dem Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt angeboten wird (<http://ebfb.zentrumbildung-ekhn.de/561.0.html>). Auch die Evangelische Fachhochschule Nürnberg bietet einen Masterstudiengang „Erwachsenenbildung“ an (www.evfh-nuernberg.de/ms_ae.html).

3.2.3 Fortbildungsangebote der wirtschaftsnahen Verbände/ Einrichtungen

Als Anbieter von Fortbildungen für Weiterbildner/innen finden sich hier insbesondere die Industrie- und Handelskammern (IHK) und die Bildungswerke der Wirtschaft sowie unternehmensinterne Weiterbildungsabteilungen. Die inhaltlichen Schwerpunkte liegen auf den Themen Beratung, Seminargestaltung und Lernen Erwachsener. Zielgruppe sind die Mitarbeiter/innen, die in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung tätig sind.

Speziell für die Zielgruppe „Lehrende“ gibt es drei modular aufgebaute Fortbildungskonzepte, die hier erwähnt werden sollen: Bei den IHK findet sich das Qualifizierungskonzept „Train the Trainer“ (100 Unterrichtseinheiten) (www.dihk-bildungs-gmbh.de/index.php?id=94) und die Langzeitfortbildung „Berufspädagoge für Aus- und Weiterbildung“ (Voraussetzung sind sechs Jahre Berufspraxis) (www.ausbilder-weiterbildung.de/start.shtml). Eine Ausbildung für Trainer/innen bietet auch das Bildungswerk der sächsischen Wirtschaft mit den inhaltlichen Modulen „Moderieren“, „Persönlichkeit/Gruppendynamik“, „Coaching“, „Bedarfserhebung und Konzeptentwicklung“, „Methoden und Medien“ sowie Praxisanteile (www.bsw-gmbh-online.de). Erworben werden Zertifikate der IHK, es gibt aber auch innerbetrieblich gültige Zertifikate.

Viele der größeren Unternehmen in Deutschland besitzen zudem eigene Weiterbildungsabteilungen bzw. selbstständige Tochterunternehmen, die zum einen die Aus- und Weiterbildung der eigenen Belegschaft durchführen und zum anderen oft in der Regel auch Angebote für externe (meistens andere Unternehmen) anbieten. Bei der Sichtung der Fortbildungsangebotsprogramme der einzelnen Anbieter – die zum Teil im Wuppertaler Kreis (www.wkr-ev.de) zusammengeschlossen sind – finden sich bei einigen Hinweise auf modulare „Train-the-Trainer“-Ausbildungen. Zu nennen wären z.B.:

- Schulungsangebote insbesondere für interne Trainer/innen im technischen Bereich bei der Telekom (www.training.telekom.de/internet/telekom-training/index.jsp),
- Lufthansa Technical Training, Management Training & Consulting, Hamburg (www.lh-technical-training.com),
- Trainerausbildung Audi Akademie GmbH, Ingolstadt (www.audi-akademie.de),
- Deutsche Bahn AG, DB Training, Learning & Consulting, Frankfurt a.M. (www.db-t.de).

Die aufgelisteten Anbieter und ihre einzelnen Angebote können leider nicht näher beschrieben werden, da nur einzelne Hinweise (z.B. Ankündigungen auf der Homepage, Presseartikel, Geschäftsberichte etc.), aber keine umfassenden Angebotsbeschreibungen auffindbar waren. Da sich die überwiegende Anzahl dieser Qualifizierungsangebote an die eigenen Mitarbeiter/innen richtet, ist meist keine detaillierte Beschreibung öffentlich zugänglich.

3.2.4 Fortbildungsangebote der Gewerkschaften/ gewerkschaftsnahen Einrichtungen

Bei diesen Anbietern finden sich eher kurzfristig (auf ein bis fünf Tage) angelegte Fortbildungsangebote für Dozent/inn/en, Trainer/innen bzw. Erwachsenenbildner/innen in Einrichtungen der Gewerkschaft (z.B. DGB Bildungswerke). Einen großen Anteil bei den kurzzeitigen Angeboten nehmen die Fachqualifizierungen von Betriebsratsausbilder/inne/n ein. Längerfristige Angebote und/oder modulare Qualifizierungsprogramme sind in der Regel nicht vorhanden. Ein für diese Bestandsaufnahme relevantes Fortbildungskonzept findet sich beim Bildungswerk ver.di in Niedersachsen. Das dortige Bildungswerk in der Region Hannover-Hildesheim bietet in Kooperation mit der Evangelischen Fachhochschule Hannover und dem Bildungsverein Hannover eine berufsbegleitende Weiterbildung mit dem Titel „T3 – Train the Trainer“ an. Das Angebot umfasst insgesamt 130 Unterrichtseinheiten und die Module „Planung und Durchführung von Lernprozessen“, „Methoden“, „Moderation“, „Präsentation“ und Selbstpräsentation“ sowie „Management für Trainer“. Es schließt ab mit einem Hochschulzertifikat der Fachhochschule Hannover.

3.2.5 Fortbildungsangebote von kommerziellen/gewerblichen/ freien Anbietern

Dieser Anbieterbereich ist derjenige, bei dem sich eine Vielzahl an Fortbildungsangeboten finden lässt. Allerdings ist anzumerken, dass sie sich erheblich in Dauer, Inhalt, Kosten und Abschlüssen unterscheiden und dass es bei vielen Qualifizierungsangeboten nicht erkennbar ist, nach welchen Qualitätsstandards sie konzipiert wurden bzw. ob sie solchen standhalten würden. Der Zugang zu den Angeboten steht in der Regel allen Interessierten offen; einige Angebote richten sich an bestimmte Zielgruppen (z.B. Führungskräfte). Inhaltliche Schwerpunkte liegen bei den Themen Beratung, Didaktik/Methodik und Kommunikation/Konfliktlösung.

Fortbildungskonzepte für Trainer finden sich beispielsweise bei:

- der Arbeitsgemeinschaft Bildung und Beruf, die eine modulare Ausbildung für Trainer/innen mit insgesamt 20 Seminartagen anbietet (Module: „Präsentieren“, „Moderieren“, „Zaubern“, „Seminare gestalten“, „Projektarbeit“) (www.abb-seminare.de/seminarueberblick.html),

- Neuland und Partner (15 Seminartage, Module: „Didaktik von Lehr-/ Lernprozessen“, „Einsatz von Sprache und Medien“, „Gesetzmäßigkeiten gruppenspezifischer Prozesse“, „Moderation“) (www.neuland-partner.de),
- Team Connex, Seminare und Konzeption (www.teamconnex.com),
- Breuel und Partner GmbH (www.breuel-und-partner.de),
- SECS Management Institut (www.etrillard.com)
- dem Berufsverband der Verkaufsförderer und Trainer e.V. (BDVT) (www.bdvt.de/ausbildung.php).

3.2.6 Fortbildungsangebote der Hochschulen

Die Hochschulen bieten im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung derzeit über 70 Weiterbildungsstudiengänge an (Stand September 2007). Die folgende Tabelle 2 zeigt die erwachsenenpädagogischen Themenfelder und die Art der Hochschulen, die Angebote bereithalten.

Tabelle 2: Weiterbildungsstudiengänge an Hochschulen

Themenfeld \ Art der Hochschule	Universität	Fachhochschule	Pädagogische Hochschule	Technische Universität	gesamt
allgemeine Erwachsenenbildung	9	2	2	-	13
Trainerausbildung	9	-	2	-	11
Beratung und Supervision	6	3	1	-	10
Organisationsentwicklung und Beratung	5	3	1	-	9
Weiterbildungsmanagement	15	1	3	2	21
Internationalität/Interkulturalität	2	-	-	2	4
Medien, E-Learning, Kultur, Kunst etc.	4	-	-	-	4
Sprachen	3	-	-	-	3
	53 (71 %)	9 (12 %)	9 (12 %)	4 (5 %)	75

Quelle: Kraft/Ballweg 2008, S. 229

Die meisten Angebote sind berufsbegleitend (85 %) und dauern zwischen zwei und vier Semestern. Ca. 60 Prozent setzen Berufserfahrung voraus, 70 Prozent einen Hochschulabschluss. Auch hier finden sich sehr unterschiedliche Abschlüsse – 34 Hochschul- und Fachbereichszertifikate, 32 Masterabschlüsse und nur vier Diplom/BA-Abschlüsse.

3.3 Fazit

- Insgesamt findet sich ein großes und vielfältiges Fortbildungsangebot für Weiterbildner/innen. Dies gilt sowohl für Einzelveranstaltungen als auch für modular angelegte und strukturierte Fortbildungskonzepte.
- Im Gesamtüberblick zeigt sich eine heterogene Anbieterstruktur und ein heterogenes Angebot. Dies ist für eine Orientierung potenzieller Teilnehmender und Kunden schwierig.
- Anbieterbezogen ist das Fortbildungsangebot allerdings deutlich strukturierter und profilierter.
- Es existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Abschlüsse, Bescheinigungen und Zertifikate, deren Reichweite, Gültigkeit und Marktwert kaum einzuschätzen sind.
- Eine Hilfe zur Orientierung leistet die Datenbank QUALIDAT des DIE. Es fehlen bislang jedoch Qualitätskriterien für die Fortbildungsangebote, die eine Einschätzung durch den Kunden ermöglichen.
- Es fehlt die Einbindung der Fortbildungsangebote in einen Qualifizierungsrahmen für Weiterbildner/innen.
- Auffallend ist, dass aktuelle Themen zur adressaten- und zielgruppenorientierten Bildungsarbeit weitgehend fehlen.
- Im Themenfeld Lehr-/Lerngestaltung finden sich einige modulare Fortbildungskonzepte verschiedener Anbieter, die aus unserer Sicht inhaltlich sehr gut vergleichbar und kompatibel sind und für ein trägerübergreifendes Grundzertifikat („Kernkompetenzen“) geeignet und anwendbar sind (vgl. Kap. 6)

4. Professionalisierungsstrategien in Europa

In allen europäischen Ländern hat sich in den letzten Jahrzehnten ein System der Weiterbildung entlang der Grenzen von Politik, Wirtschaft und schulischer/beruflicher Ausbildung entwickelt. Obwohl die jeweils entstandenen Systeme sehr unterschiedlich sind, gilt es als unstrittig, dass die Kompetenzen all derjenigen, die im Weiterbildungsbereich tätig sind, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeiten rücken und damit auch die Professionalisierung des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung thematisiert und betont wird.

Im Folgenden werden zunächst die zentralen Trends und Entwicklungen zur Professionalisierung von Weiterbildungner/inne/n in Europa skizziert. Intensiver werden dann die Länder betrachtet, die bereits tragfähige Modelle in Richtung „Qualifikationsstandards“ für in der Weiterbildung Tätige entwickelt und implementiert haben. Diese Modelle werden im Hinblick auf eine Übertragbarkeit auf Deutschland kommentiert.

4.1 Die Professionalisierungsdebatte in verschiedenen Ländern Europas

Analysiert man die Diskussionen und den Stand zur Professionalisierung in den verschiedenen europäischen Ländern, so lassen sich folgende Ergebnisse benennen:

- Es gibt *keine institutionalisierte Professionalisierungsstruktur* in Europa.
- Die *Vergleichbarkeit der Weiterbildungssysteme* ist schwierig, weil Weiterbildung in den Ländern durch die historische Entwicklung, die aktuelle gesellschaftspolitische Situation sowie die ministeriellen Zuordnungen in den Ländern unterschiedlich begründet und jeweils unterschiedlich strukturiert ist (feld- oder bereichsspezifisch): So können in Ländern Nord- und Westeuropas in der Regel institutionelle Abgrenzungen von Anbietern (öffentlich/privat), allgemeine und berufliche sowie inhaltlich spezifizierte (z.B. kulturelle) Weiterbildungseinrichtungen unterschieden werden. Diese nach Institutionen beschreibbare Differenzierung existiert in den Ländern Süd- und Osteuropas praktisch nicht: Dort ist Erwachsenenbildung in sozialen Bewegungen, Betrieben, Verbänden und Organisationen angesiedelt (vgl. Nuissl 2005).
- In allen europäischen Ländern gibt es ein *breites Spektrum von Berufsgruppen* im Weiterbildungssektor. Die Tätigkeitsbereiche differieren

und umfassen unterschiedliche Aufgaben. Eine berufliche „Identität“ als Weiterbildner/in fehlt häufig. Diese Umstände erschweren die Formulierung übergreifender Kernkompetenzen.

- *Beschäftigungsstruktur*: Nur eine Minderheit ist in festen institutionellen Kontexten beschäftigt, die Mehrheit arbeitet in tendenziell unsicheren Beschäftigungsverhältnissen (z.B. befristet, freiberuflich oder ehrenamtlich).
- In den letzten Jahren hat sich die Diskussion – in Deutschland wie in anderen europäischen Ländern – zur *Kompetenzentwicklung von Weiterbildner/innen* intensiviert. Die in den Ländern formulierten Beschreibungen von Kompetenzen und Kompetenzanforderungen sind jedoch heterogen und nicht aufeinander abgestimmt. Hinzu kommt, dass diese Kompetenzprofile meist auf den Sektor berufliche Bildung (also für Trainer/innen in der beruflichen und betrieblichen Aus- und Weiterbildung) bezogen sind. Die Formulierung von Kompetenzprofilen für Weiterbildner/innen wird auch gefördert und vorangetrieben durch die Diskussionen um den Europäischen Qualifikationsrahmen und seine nationalen Umsetzungsstrategien.
- Auch die *rechtlichen Bestimmungen* in den europäischen Ländern variieren. In einigen Ländern (Frankreich, Schweiz, Italien) gibt es im Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung spezifische Regulationen, in anderen Ländern gibt es eine Bewegung in Richtung eines rechtlichen Rahmens zur Regulierung der Erwachsenenbildung (Polen, Portugal). Rechtliche Bestimmungen für das Berufsfeld professioneller Erwachsenenbildner/innen sind jedoch im Gegensatz zu anderen Berufsfeldern in allen Ländern defizitär und es besteht europaweiter Bedarf zur Etablierung von rechtlichen Rahmenbedingungen.¹⁶ Neben nationalen Akteuren spielt die Europäische Union eine immer größere Rolle und die Länder orientieren sich an der Politik des lebenslangen Lernens.
- *Qualifizierung*: In keinem Land der Europäischen Union ist der Zugang zur Tätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung generell geregelt. Es gibt in den verschiedenen europäischen Ländern unterschiedliche Ausbildungswege sowie Zugangsmöglichkeiten zu Tätigkeitsfeldern in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Für die Qualifizierung gibt es verschiedene Anbieter in den öffentlichen, privaten und universitären Sektoren. In einigen Ländern dominieren private

¹⁶ Vgl. Lattke/Nuissl 2007. Die Daten und Fakten beziehen sich auf eine Posterpräsentation der Konferenz „Qualifying Professionals for Adult learning in Europe“ mit Mitgliedern des wissenschaftlichen Komitees sowie Expert/inn/en aus der Erwachsenenbildung. Ziel der Konferenz war es, einen Überblick über die derzeitige Situation zu erstellen, wobei die Länder Deutschland, Frankreich, Niederlande, Polen, Portugal, Rumänien, Serbien, Schweden und die Schweiz betrachtet wurden.

Anbieter, in anderen überwiegen die universitären Anbieter wobei universitären Einrichtungen in anderen Gebieten Europas wiederum immer weniger Relevanz zugemessen wird (z.B. in Polen).¹⁷ Formal erlangen Hochschulabsolvent/inn/en des Studienfachs Pädagogik mit der Spezialisierung im Bereich Erwachsenenbildung Qualifikationen, um in der Erwachsenenbildung tätig zu sein. Diese Studiengänge/Programme werden in fast allen europäischen Ländern angeboten. In Deutschland gibt es mehr als 70 Universitäten, die diese Studiengänge im Bereich Weiterbildung/Erwachsenenbildung anbieten. In Ost- und Mitteleuropa ist die Entwicklung weit weniger dynamisch. Mit der Fortschreitung des Bologna-Prozesses werden in immer mehr Ländern an Universitäten BA- und MA-Programme eingeführt. Es gibt postgraduale Programme in allen europäischen Ländern, die jedoch nicht zwingend die Bezeichnung „Erwachsenenbildung“ im Titel enthalten. In Portugal werden sie beispielsweise als „kulturelle Bewegung“, „kulturelle Bewegung und Gemeindebildung“, „Bildung mit soziokultureller Anleitung“ oder „soziale Bildung“ angeboten. In Ungarn ist eine dynamische Entwicklung im Bereich Erwachsenenbildung zu beobachten. Dort gibt es MA- und BA-Studiengänge seit 2005.

- *Zertifikate und Nachweise*: Die Heterogenität der Aus- und Fortbildungsanbieter und der Qualifizierungswege hat zur Folge, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher Zertifikate auf dem Markt gibt (innerhalb eines Landes, aber auch innerhalb Europas). Da es diesbezüglich bisher keine klaren Regelungen gibt, sind sie schwierig einzustufen und nicht transparent. Gleichzeitig steigt der Bedarf nach Standards für die Tätigkeiten in der Weiterbildung aufgrund des anwachsenden Wettbewerbs zwischen den Anbietern und dem Anspruch der Einrichtungen, gegenüber Geldgebern, aber auch gegenüber den Kunden sowie Teilnehmenden die Qualifizierung des Personals zu belegen. Ein gemeinsames Verständnis bezüglich der Kompetenzen im Bereich Erwachsenenbildung erscheint deswegen als dringend notwendig.

4.2 Überblick über bereits entwickelte Qualifizierungsmodelle für Weiterbildner/innen in Europa

In einigen Ländern wurden bereits Modelle und Standards zur Qualifizierung des Personals in der Weiterbildung formuliert. Dabei variiert das Wirkungsfeld der eingeführten Konzepte/Modelle¹⁸: In *Großbritannien* wurden Standards für professionelles Handeln auf regionaler Ebene in England und Wales konzipiert,

¹⁷ Vgl. ebd.

¹⁸ Im Folgenden wird nur auf Modelle eingegangen, die bereits implementiert und wirksam sind.

in der *Schweiz* und in *Österreich* wurden nationale Qualifikationssysteme eingeführt. Darüber hinaus existiert in *Frankreich* das sog. „ROME-Dokument“, das von der dortigen Arbeitsagentur für Beschäftigungszwecke konzipiert wurde, verschiedene Berufsgruppen umfasst und deren jeweilige Kompetenzprofile beschreibt.

Die verschiedenen Modelle der europäischen Länder weisen eine große Spannweite hinsichtlich der Wirksamkeit und des Umfangs auf. Im Folgenden werden einige Konzepte/Modelle näher betrachtet.

4.2.1 Großbritannien

Seit Ende der 1990er Jahre wird der Ausbildung von Dozent/innen für den Bereich der weiterführenden Bildung im Rahmen des lebenslangen Lernens große Priorität beigemessen. Insbesondere die Further Education National Training Organisation (FENTO), die 2005 im Verband Lifelong Learning UK aufgegangen ist, wurde mit dem Ziel gegründet, ab dem Jahr 2004 nationale Standards für die Ausbildung von Ausbilder/inne/n sowie Lehrenden an den staatlichen Weiterbildungs-Colleges und im privaten Weiterbildungssektor zu entwickeln sowie diese zu fördern und deren Qualität zu sichern (<http://www.lluk.org/2799.htm>). Bereits 1999 wurden Kompetenzbeschreibungen als Standards im Bereich der Lehre wirksam, die weitläufig angenommen und akzeptiert sind. Sie wurden von der Further Education National Training Organisation in England und Wales eingeführt und werden im Rahmen von Qualitätskontrollen stetig weiterentwickelt.

Modell:

Im Aufbau des Modells ist das Tätigkeitsfeld Lehre in sieben Schlüsselbereiche unterteilt:

- a. Klassifizierung der Bedürfnisse der Lernenden,
- b. Planung und Vorbereitung von Lehr- und Lernprogrammen für Gruppen und einzelne Personen,
- c. Entwicklung und Anwendung einer Bandbreite von Lehr- und Lerntechniken,
- d. Organisation des Lernprozesses,
- e. Unterstützung der Lernenden,
- f. Auswertung der angeeigneten Lernergebnisse,
- g. Reflexion und Evaluation der Arbeitsleistung und Planung von zukünftigen Übungen.

Zusätzlich gibt es einen weiteren Bereich, der von den anderen abgespalten ist, jedoch jede der oben genannten Schlüsselkompetenzen betrifft:

- h. Aneignung professioneller Voraussetzungen.

Neben den Schlüsselbereichen (key areas), sind die Anforderungen an die Lehrenden rubriziert in bereichsspezifische Kenntnisse (domain-wide knowledge), allgemeine Kenntnisse (generic knowledge) und spezifische Kenntnisse (essential knowledge). Weiterhin sind Fähigkeiten (skills) aufgeführt, die Lehrende ausführen und persönliche Eigenschaften (personal attributes), die sie aufweisen und anwenden können sollen.

Jede der Schlüsselkompetenzen ist zunächst spezifiziert in den Unterpunkten allgemeine Kenntnisse und anschließend in Fähigkeiten, die von den Lehrenden erwartet werden. Außerdem werden am Anfang jedes Schlüsselbereichs allgemeine Kenntnisse aufgeführt, die für einen Schlüsselbereich und für die darin beschriebenen Kenntnisse und Fähigkeiten relevant sind.

Insgesamt umfassen die Beschreibungen der acht Schlüsselbereiche 35 Seiten. Zusätzlich formulieren die FENTO-Standards Kenntnisanforderungen hinsichtlich des Bereichs der Lehre im Ganzen (domain-wide knowledge), die weitere 22 Punkte umfassen. Sie bezeichnen allgemeine Kenntnisse, die für das Feld und deren kritische Reflexion relevant sind.

Zusätzlich zu den Fähigkeiten, die sich auf die Schlüsselbereiche beziehen, beschreiben die FENTO-Standards grundsätzliche persönliche Fähigkeiten (generic personal skills). Sie beziehen sich auf den kompletten Bereich der Lehre und umfassen 22 Punkte. Darüber hinaus bilden persönliche Eigenschaften (personal attributes) mit 15 Punkten einen weiteren Abschnitt. Anforderungen an Kursleitende werden in den FENTO-Standards also in drei Kenntnisstufen und in zwei Fähigkeitsstufen gegliedert, die als Lernergebnisse formuliert sind. Außerdem werden persönliche Merkmale gefordert. Die Kompetenzbeschreibungen umfassen insgesamt 41 Seiten. Der breite Umfang macht sichtbar, dass die Aspekte sehr detailliert formuliert sind. Die FENTO-Standards in England und Wales sind somit mit Abstand die vollständigsten und umfangreichsten Kompetenzbeschreibungen für Lehrende in der Erwachsenenbildung.

Realisierung:

Die Mehrheit der Weiterbildungskurse wird von Universitäten angeboten, teilweise führen die Further Education Colleges die Fortbildungsmaßnahmen in Kooperation mit universitären Einrichtungen selbst durch. Involvierte Einrichtungen, die Angebote nach den FENTO-Standards durchführen, verpflichten sich zu einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess. Dazu schlägt das Department for Education and Skills (DfES) ein Netzwerk der sogenannten „Centres of Excellence in Teacher Training“ (CETT) vor, die für die Weiterqualifizierung zuständig sind. Die Institutionen sollen durch das Office for Standards in Education (OFSTED)

regelmäßig durch Inspektionen geprüft werden. Im Rahmen des Continuing Professional Development ist vorgesehen, dass sich das Lehrpersonal mindestens 30 Stunden im Jahr weiterbildet.

Reichweite/Verbindlichkeit:

Die Mehrheit beruflicher Maßnahmen werden über Further Education Colleges geregelt, die somit den bedeutendsten Schultyp im post-16-sektor (further education sector) von England und Wales umfassen. Dort werden Kurse für verschiedene Berufsgruppen angeboten. 60 Prozent des dort beschäftigten Lehrpersonals verfügen derzeit über einen „pädagogischen Befähigungsnachweis“, der seit 2001 rechtlich verpflichtend als formale Bewertung und Zugangsberechtigung für ein Lehramt in den Einrichtungen gefordert wird. Further Education Colleges fordern ihr Lehrpersonal mit den neuen rechtlichen Richtlinien auf, berufsbegleitende Maßnahmen zu besuchen. Der Anteil der Lehrkräfte, die verpflichtet sind, ein Zertifikat zu erwerben, variiert zwischen den Further Education Colleges und die Voraussetzungen für das Personal sind flexibel geregelt. Insbesondere von neu angestellten Lehrenden wird ein sogenanntes „Certificate of Education“ erwartet.

Die Standards sind sehr stark ausdifferenziert. Das erscheint uns nur bedingt sinnvoll. Insbesondere wenn es zunächst um die Präzisierung von „Kernkompetenzen“ und einen Konsens zwischen den verschiedenen Akteuren geht, sollte eine Konzentration auf zentrale Kernelemente und deren Beschreibung erfolgen.

4.2.2 Schweiz

In der Schweiz besteht ein modularisiertes Qualifikationssystem für das Personal in der Erwachsenenbildung, das national integriert ist. Die „Ausbildung für Auszubildende (ADA)“ wurde vom Schweizer Verband für Weiterbildung (SVEB) entwickelt und implementiert. Es handelt sich um ein Baukastensystem mit drei Stufen und stellt ein Rahmenwerk für ein modulares Weiterbildungsprogramm dar, das von zahlreichen akkreditierten Anbietern in den drei großen Sprachregionen der Schweiz angeboten wird. Das modulare Baukastensystem gewährt den Teilnehmenden eine hohe Flexibilität in der Gestaltung ihrer Qualifizierung.¹⁹

¹⁹ Eine detaillierte Beschreibung der Anerkennungsverfahren vorhandener formaler und informell erworbener Kompetenzen findet sich unter: www.alice.ch/pdf/ada/ada_d/Wegleitung_Stufe_2.pdf.

Modell:

Ausbildung der Auszubildenden (ADA) – Eine modulare Ausbildung in drei Stufen²⁰

Stufe 1: Die erste Stufe führt seit 1995 zum gesamtschweizerisch anerkannten SVEB-Zertifikat. Diese Ausbildung ist geeignet für Personen, die teilzeitlich in der Ausbildung tätig sind. Es werden grundlegende Kompetenzen vermittelt. Für das SVEB-Zertifikat wird eine ausgewiesene zweijährige Praxiserfahrung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen vorausgesetzt. Weit über 10.000 Personen weisen ihre Kompetenzen mit einem SVEB-Zertifikat der ersten Stufe aus.

Stufe 2: Personen, die sich auf den Bildungsbereich spezialisieren wollen – sei es innerhalb einer Bildungsinstitution oder in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung – können seit dem Jahr 2000 durch den erfolgreichen Besuch von vier weiteren Modulen und einer nachgewiesenen vierjährigen Praxiserfahrung ohne externe Berufsprüfung den Fachausweis erlangen. Bis heute tragen über 3.000 Auszubildende den gesetzlich geschützten Titel einer Ausbilderin oder eines Ausbilders mit eidgenössischem Fachausweis.

Stufe 3: Verantwortliche Ausbilder/innen im Bereich der inner- und außerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen können sich auf ihre Ausbildungs-, Entwicklungs-, Beratungs-, Evaluations- und Führungsaufgaben durch den Besuch weiterer acht Module qualifizieren. Seit 2006 erlangen sie nach erfolgreicher Absolvierung des gesamtschweizerisch durchgeführten Qualifikationsmodul (Höhere Fachprüfung) das eidgenössische Diplom als Ausbildungsleiter/in. Diplomierte Ausbildungsleiter/innen verfügen über eine mindestens vierjährige Praxis im Aus- und Weiterbildungsbereich in mindestens zwei relevanten Handlungsfeldern.²¹

Jeder Stufe sind verschiedene Module zugeordnet, welche die Haupttätigkeiten der Lehrenden benennen. Weiterhin ist jedem Modul eine Reihe ausführlicher Kompetenzbeschreibungen zugeordnet, die erworben werden müssen. Die Kompetenzen sind jeweils in sechs Kategorien unterteilt:

- gesellschaftliche und institutionelle Kompetenzen,
- Kompetenzen im Bereich Bildungsplanung und Management,
- didaktische Kompetenzen,
- fachspezifische pädagogische Kompetenzen,
- soziale Kompetenzen,
- persönliche Kompetenzen.

Realisierung:

ADA wird begleitet von einer Reihe von Serviceangeboten (z.B. einer Datenbank mit zertifizierten Aus- und Fortbildungsangeboten) sowie verschiedener Qualitätssicherungsmaßnahmen (Akkreditierung der Anbieter und Akkreditierung der Angebote). Lehrende können direkt anerkannte Module/Fortbildungen buchen; es besteht zudem die Möglichkeit, sich bereits informell erworbene Kompetenzen anerkennen zu lassen.

²⁰ Mit „Ausbilder/inne/n“ werden in der Schweiz allgemein die Lehrkräfte im Bereich der Erwachsenenbildung bezeichnet.

²¹ Weitere Informationen unter www.alice.ch.

Reichweite der Anerkennung:

Die ADA hat sich in der Schweiz gut etabliert. Immer mehr Weiterbildungsinstitutionen in der Schweiz setzen bei ihren Lehrenden diesen Ausbildungsstandard voraus. Mittlerweile gibt es bereits Stellenausschreibungen, die das Zertifikat Stufe 1 als Einstellungsvoraussetzung benennen.

Kosten:

Der Erwerb des Zertifikats Stufe 1 (Eidgenössischer Fachausweis) kostet ca. 8.000 Schweizer Franken.

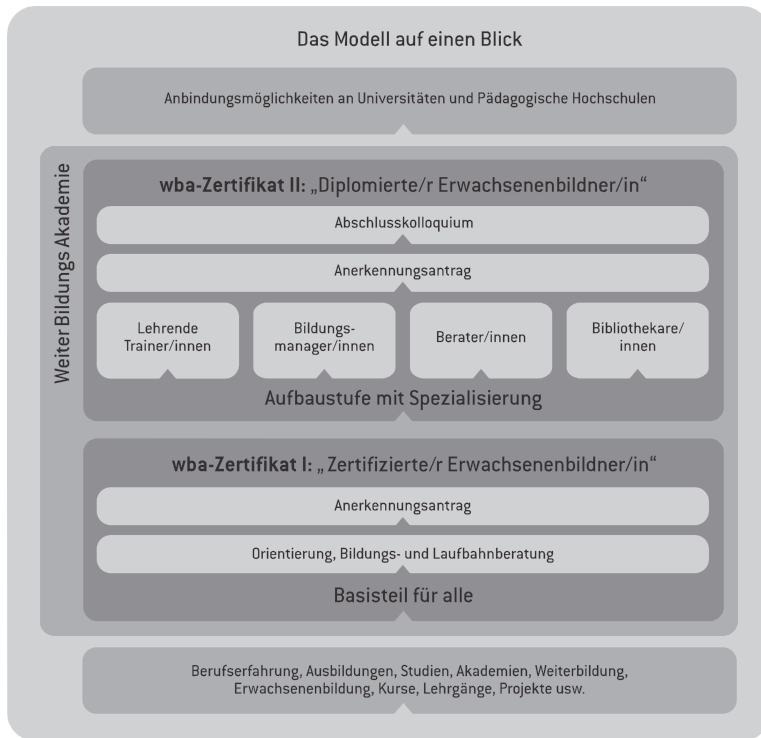
Bewertung:

Das schweizerische Modell ist ein „Good-practice-Beispiel“, das die Entwicklung und Erstellung von Kompetenzprofilen und -standards in anderen europäischen Ländern inspirieren kann. Insbesondere können hinsichtlich der Akkreditierung von Anbietern und Akkreditierung von Angeboten Instrumente zur Qualitätsprüfung und Gleichwertigkeitsprüfung übernommen werden. Die Kosten sind aus unserer Sicht allerdings relativ hoch.

4.2.3 Österreich

Die Weiterbildungsakademie in Österreich entstand in einem Netzwerk von Erwachsenenbildungsverbänden (www.wba.or.at). Im Rahmen eines aus Mitteln von Bund, Land und Europäischer Union geförderten dreijährigen Projekts wurde unter Leitung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen in Kooperation mit Vertreter/innen von Verbänden der Erwachsenenbildung (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs = KEBÖ) sowie Expert/inn/en aus der Wissenschaft die Weiterbildungsakademie als ein Qualifizierungs- und Anerkennungssystem für Erwachsenenbildner/innen entwickelt. Das formulierte Ziel war es, eine standardisierte und anerkannte Ausbildung für in der Erwachsenenbildung beschäftigte Personen zu etablieren. Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) startete im Februar 2007. Im Standardisierungs- und Anerkennungszentrum der wba werden die verlangten Kompetenzen überprüft. Fehlende Kompetenzen können über Angebote am Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsmarkt erworben werden. Das Modell ist zweistufig angelegt (vgl. Abb. 4): Die Basisausbildung in der ersten Stufe schließt mit einem Zertifikat ab und in der zweiten Stufe kann ein Diplom Erwachsenenbildner/in erlangt werden. Eine Anbindung an universitäre Bildungswege ist vorgesehen (www.bifeb.at/wba/weiterbildungsakademie.html). Das Modell orientiert sich an einem mit Expert/inn/en erarbeiteten Kompetenzprofil für Erwachsenenbildner/innen und setzt Standards.

Abbildung 4: Modell der österreichischen Weiterbildungsakademie



Quelle: wba

In einem für alle gleichen Basisteil wird der Nachweis von sieben Kompetenzen gefordert:

- bildungstheoretische Kompetenz,
- didaktische Kompetenz,
- Managementkompetenz,
- Beratungskompetenz,
- Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement,
- soziale Kompetenz,
- personale Kompetenz.

In der Aufbaustufe gibt es Möglichkeiten zur Spezialisierung (Lehren, Management, Beratung und Bibliothekswesen).

Realisierung:

Zur Qualitätssicherung wurden Akkreditierungsverfahren sowohl für Anbieter als auch für anerkannte Angebote entwickelt und eine Datenbank mit Recherchemöglichkeiten für Interessierte aufgebaut.

Die wba ist im Frühjahr 2007 offiziell gestartet. Die Zertifizierung erfolgt durch das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung Österreich (bifeb). Die Anerkennung von vorhandenen – auch informell erworbenen – Kompetenzen ist möglich (z.B. durch eigene Veröffentlichungen, Kompetenzbestätigung durch den Dienst-/Arbeitgeber, Projektarbeit, Supervision, Auslandsaufenthalt).²²

Reichweite der Anerkennung:

Die Reichweite der Anerkennung lässt sich nach einer so kurzen Zeit noch nicht wirklich seriös beurteilen. Die Anzahl derer, die sich qualifizieren lassen, stieg seit Beginn kontinuierlich auf mittlerweile fast 500 Personen.

Kosten:

Die Standortbestimmung kostet 130 Euro, das wba-Zertifikat I 650 Euro und das wba-Zertifikat II 320 Euro. Anzumerken ist, dass für die Absolvierung von Fortbildungen und für die Begutachtung der schriftlichen Abschlussarbeit für das wba-Zertifikat II weitere Kosten anfallen.

Bewertung:

Das Modell ist gut begründet, hochdifferenziert und hochambitioniert. Auch dieses Modell kann als „Best-practice-Modell“ bezeichnet werden. Es entstand im Rahmen einer dreijährigen Projektförderung. Gut gelungen ist der stufenförmige Aufbau mit der Möglichkeit zur Spezialisierung in Stufe 2 sowie die Ermöglichung eines Hochschulzugangs (Donau-Universität Krems). Da es in Österreich nur zwei universitäre Ausbildungen/Studiengänge für Erwachsenenbildner/innen gibt, erfüllt die wba eine wichtige Funktion. Gelingen ist auch die Einbindung (fast) aller Weiterbildungsverbände und die Sicherung der Nachhaltigkeit durch die Übergabe der wba an das bifeb. Das bifeb hat – etwa im Unterschied zum DIE – gerade im Bereich der Kursleiterfortbildungen und -zertifizierung einen Schwerpunkt seiner Arbeit.

4.2.4 Weitere europäische Länder

In einigen weiteren Ländern gibt es einzelne Initiativen zur Entwicklung von Kompetenzprofilen und Berufsbildungsprogrammen für Beschäftigte in der Erwachsenenbildung, die hier nur ergänzend erwähnt werden sollen:

²² In Anlage 1 findet sich eine Beschreibung der Anerkennungsverfahren vorhandener und informell erworbener Kompetenzen.

- In *Frankreich* besteht eine Auflistung aller anerkannten Berufe, die unter anderem Berufsprofile im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung umfasst. Sie sind im offiziellen Dokument „Répertoire opérationnel des métiers et des emplois“ (ROME) erfasst und wurden von der französischen Arbeitsagentur (Agence Nationale Pour l'Emploi) erstellt. Die Erfassung der Berufsprofile soll als Beschäftigungshilfe auf dem französischen Arbeitsmarkt dienen und Angebote und Nachfragen im Bereich der Beschäftigung identifizieren. Für den Bereich der Lehre in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung besteht eine Vielzahl von spezifischen Berufsprofilen in den beiden Hauptkategorien soziale und kulturelle Bildung (professionnels de l'intervention sociale et culturelle) und Weiterbildung (professionnels de la formation continue). Mit der Anzahl von 375 Berufsprofilen in den beiden Bereichen ist eine große Spannbreite von Berufsfeldern im Bereich der Lehre in der Erwachsenenbildung erfasst. Dabei sind jedoch keine Kompetenzen benannt, wie bei den oben beschriebenen Standards von der FENTO, sondern es ist eine Reihe verschiedener Faktoren aufgelistet, die diese bezeichnen. Kompetenzen werden in den französischen Profilen gefasst als eine Kombination aus Kenntnissen (savoir), die theoretische und praktische Fertigkeiten umfassen, Fähigkeiten (savoir-faire), die sich auf die Anwendung der Kenntnisse und auf praktisches Know-how beziehen, und aus Eigenschaften (savoir-être). Solche bezeichnen Verhalten und persönliche Eigenschaften, die in bestimmten Situationen erwartet werden. Für das Berufsprofil eines Lehrenden werden beispielsweise folgende Aspekte betrachtet: Zunächst werden das Berufsprofil und dessen Inhalte und Tätigkeiten beschrieben. Allgemeine Bedingungen des Berufs, hauptsächlich die Charakteristik, werden aufgeführt. Im Anschluss ist aufgelistet, welche Arten von Qualifikationen oder Berufserfahrungen bei Berufseinstieg vorausgesetzt und welche Kompetenzen gefordert werden. Weiterhin sind spezifische Tätigkeiten, die im Beruf erwartet werden, erfasst und letztlich erfolgt eine genaue Beschreibung der Arbeitsorte und Arbeitsbedingungen. Bezüglich der verschiedenen Anforderungstypen stehen beim französischen Modell Fähigkeiten im Vordergrund. Sie sind in Form von Lernergebnissen formuliert. Im Gegensatz zu den Standards der FENTO sind sie jedoch weder weiter spezifiziert noch sind sie mit den zu erwerbenden Kenntnissen verknüpft. Die Beschreibungen umfassen für jedes Profil weniger als eine Seite und sind somit sehr knapp.
- Kompetenzprofile für den Bereich der Erwachsenenbildung wurden auch für *Polen* und *Ungarn* innerhalb des PHARE-Projekts „Poland and Hungary: Aid for Restructuring of the Economies“ erstellt. Das Konzept

wurde vom Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Entwicklung initiiert, hat sich jedoch in den Ländern nicht etabliert. Der Rahmen des Modells umfasst fünf Qualifikationsstufen, die die Tätigkeiten der Erwachsenenbildung benennen, welchen generelle Qualifikationsstufen, Kenntnisse, Eigenschaften und Spezifizierungen zuzuordnen sind. Da das Modell nicht vervollständig wurde, bleiben Definitionen einiger Stufen aus.

- Auch in *Rumänien* wurden Standards für Trainer/innen formuliert, welche jedoch noch nicht umgesetzt wurden.
- Weitere „Initiativen“ – die jedoch noch nicht zur Diskussionsreife ausgebaut bzw. mit noch sehr ungenügenden Informationen für die Öffentlichkeit versehen sind – finden sich in *Italien, Griechenland, Finnland, Belgien* und *Luxemburg*.
- Einzelinitiativen gibt es auch in vielen von der Europäischen Union geförderten Projekten (Leonardo da Vinci, Grundtvig und Erasmus) und europäischen Strategien im Bereich der Qualifizierung des pädagogischen Personals, die sich auch mit Fragen von Kompetenzprofilen und Standards in einzelnen Sektoren beschäftigen sowie networking betreiben (z.B. TTnet von CEDEFOP für den Bereich berufliche Bildung, Focus Group for VET teachers and trainers – eine Untergruppe der Arbeitsgruppe Teachers and Trainers bei der EU-Kommission). Leider laufen diese Projekte relativ isoliert, die Konzepte sind wenig aufeinander bezogen und die Nachhaltigkeit ist oftmals nicht gesichert.

4.2.5 Exkurs: Kanada

Kanada wurde von uns aufgrund seiner föderalen Struktur mit in die Analyse aufgenommen, um mögliche für die Expertise relevante Erkenntnisse miteinzubeziehen. Neben einer Literatur- und Internetrecherche wurden zwei Expertengespräche durchgeführt mit Kennern des kanadischen Weiterbildungssystems, Prof. Dr. Jost Reischmann (Universität Bamberg) und Prof. Dr. Christine Zeuner (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg).

Folgende Ergebnisse lassen sich hier festhalten:

- Auch wenn Kanada aufgrund seiner föderalen Struktur mit der Bundesrepublik vergleichbar ist, so hat es doch als Flächenstaat mit einer sehr viel geringeren Bevölkerungsdichte ganz andere Strukturvoraussetzungen, die auch die Weiterbildung prägen.
- So ist in Kanada die Weiterbildung in sehr viel stärkerem Maße als in Deutschland eingebunden in die sogenannte „Community Education“, die neben der Gemeinwesenarbeit vor allem informelle Lernprozesse (über die Einbindung von Arbeitsgemeinschaften, Nachbarschaftsgruppen, etc.) anstoßen soll.

- Die Institutionenlandschaft ist sehr viel stärker über die Community Colleges definiert, die – anders als die Volkshochschulen oder Träger der allgemeinen Erwachsenenbildung in Deutschland – über „School boards“ reguliert werden, vor allem Lehrer/innen als Professionals angestellt haben und schwerpunktmäßig Kurse zur Grundbildung und Integration anbieten.
- Die Verbindung der Weiterbildung mit Community Development zeigt sich auch auf Hochschulebene in der gängigen Kombination von Master of Education mit Community Development.
- Das weite Feld der Weiterbildung insgesamt ist ebenso wenig wie in Deutschland geregelt oder mit entsprechenden Ausbildungsstandards versehen. Entsprechend vielfältig sind auch die Zugangswege zum Feld sowie die vorgängigen Ausbildungsgänge. Aufgrund seines Flächencharakters ist die Bedeutung von Fernstudiengängen in Kanada sehr viel ausgeprägter als in Deutschland.

4.2.6 Fazit

Die aufgezeigten Modelle sind unterschiedlich konzipiert und aus den je spezifischen nationalen Bedürfnissen und Kontexten entstanden. Bei der Umsetzung eines Modells in Deutschland ist es aus unserer Sicht notwendig, insbesondere die bereits etablierten Modelle nochmals systematisch im Hinblick auf spezifische Fragen und hinsichtlich der gemachten Erfahrungen auszuwerten:

- Wie war die Ausgangslage im Land und welche spezifischen Bedarfe bestanden?
- Wie wurden die zentralen Akteure aus Weiterbildungspraxis, Politik und Wissenschaft eingebunden?
- Welche Anbieter integrieren das Konzept?
- Ist das Modell gesetzlich verankert oder besteht die Möglichkeit zur rechtlichen Etablierung?
- Welche Erfahrungen (positive wie negative) liegen vor?

Übertragen werden können mit Sicherheit einige Instrumente z.B. zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, zur Akkreditierung von Anbietern und zur Qualitätskontrolle von Fortbildungsangeboten.

Für ein Modell in Deutschland ergeben sich aus der Analyse der Professionalisierungsstrategien in Europa folgende Konsequenzen:

- Für Deutschland wird ein dringender Handlungsbedarf gesehen, denn andere Länder wie Schweiz, Österreich und England haben bereits weitgehende Schritte in Richtung Professionalitätentwicklung gemacht. Zudem besteht auch durch aktuelle Diskussionen zum Europäischen

Qualifikationsrahmen und dessen nationale Umsetzung für die einzelnen Sektoren ein Handlungsdruck. Die Entwicklung eines Modells für Deutschland sollte deshalb anschlussfähig sein an diese europäischen Entwicklungen.

- Profitieren kann ein Modell für Deutschland bei der Entwicklung und Implementierung insbesondere durch die Erfahrungen in der Schweiz und in Österreich. Dies betrifft die Einbeziehung zentraler Akteure, die Strukturen, das Geschäftsmodell und die notwendigen Instrumente zur Akkreditierung von Anbietern, Qualitätskriterien für Angebote, Anerkennungsverfahren von Berufserfahrung und informell erworbenen Kompetenzen.
- Bewährte Instrumente müssen hier nicht neu erfunden werden, sondern vielmehr an die spezifische Situation in Deutschland angepasst werden.
- Im Besonderen ist bei der Entwicklung und Umsetzung auf die Praktikabilität und Machbarkeit zu achten.
- Aus unserer Sicht ist es unabdingbar, die nationalen Akteure (Weiterbündungsverbände, Weiterbildungspraxis, Hochschulen) von Anfang an aktiv und integrativ zu beteiligen (ähnlich wie die wba in Österreich).
- Die zentrale Herausforderung ist es, eine funktionierende und akzeptierte Zertifizierungs- und Geschäftsstelle aufzubauen.

5. Ein Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung: Interviews mit Expert/inn/en

Für die Erstellung der Expertise war ein entscheidender Baustein die Durchführung und Auswertung von Gesprächen mit Expert/inn/en aus Wissenschaft, Politik, Weiterbildungsverbänden und der Weiterbildungspraxis. Die Gespräche dienten dazu, erste Ansätze eines Qualifizierungsmodells sowie dessen Machbarkeit und Umsetzung zu diskutieren und zu beraten. Denn eine erfolgreiche Entwicklung und Implementierung eines Qualifizierungsrahmens für die Weiterbildung kann nur dann gelingen, wenn die verschiedenen Akteure der Weiterbildungsverbände, Hochschulverbände und der Weiterbildungspraxis bereits von Beginn an einbezogen werden.

5.1 Methodisches Vorgehen

Methodisch wurde auf das Experteninterview zurückgegriffen, da sich diese Methode für die Durchführung und das Anliegen der Untersuchung als zielführend erwies. Experteninterviews dienen der Erhebung von exklusiven Wissensbeständen. Die Interviews sollten Aufschluss über das Wissen der Expert/inn/en bezüglich der Machbarkeit und Umsetzung sowie der Bedeutung für ihr eigenes Handlungsfeld geben.

„Insgesamt handelt es sich [also] um die Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen, des know how derjenigen, die die Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System reproduziert, enactieren und unter Umständen abändern bzw. gerade dieses verhindern, aber auch der Erfahrung derjenigen, die Innovationen konzipiert und realisiert haben“ (Meuser/Nagel 1997, S. 481).

Das Sample: Im Oktober und November des Jahres 2007 wurden insgesamt zwölf Interviews mit 14 Expert/inn/en geführt, das heißt, in zwei Fällen handelt es sich um Interviews, die mit zwei Interviewpartnern durchgeführt wurden. Interviewt wurden Expert/inn/en aus folgenden Verbänden, Institutionen und Ministerien:²³

- Arbeit und Leben,
- Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft,
- Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e.V. (DVWO),

²³ Bei den Expert/inn/en handelte es sich durchweg um hochrangige Mitglieder der jeweiligen Verbände und Einrichtungen. Ihre Äußerungen sind allerdings nicht als offizielle Statements der Verbände oder Institutionen zu interpretieren.

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE),
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF),
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB),
- Deutscher Industrie und Handelskammertag (DIHK),
- Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV),
- Hessisches Kultusministerium,
- Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE),
- Service-Einrichtung des Hessischen Volkshochschulverbandes (hvv-Institut),
- VHS Stuttgart (Leitung sowie zwei Kursleitende).

Durchführung: Den Interviewpartner/inne/n wurde im Vorfeld des Interviews ein bis dahin entwickeltes „Rahmenkonzept“ als Vorlage zugesandt (s. Anlage 2). In der Vorlage waren auch die Zielsetzung, Begründung und der Nutzen eines Qualifizierungsrahmens für die in der Weiterbildung Tätigen und eine erste inhaltliche Ausformulierung für eine zweistufig angelegte Qualifizierung durch ein Grund- und ein Aufbauzertifikat enthalten. Somit hatten die Interviewpartner/innen die Möglichkeit, sich bereits im Vorfeld intensiv mit den Vorlagen auseinanderzusetzen. Das Interview folgte dann einem Gesprächsleitfaden, der die vier Themenblöcke Grundidee, Modell, Realisierbarkeit und Anregungen enthielt sowie einige Fragen als Gedächtnisstütze formulierte. Er diente der thematischen Strukturierung, erlaubte aber dennoch den Expert/inn/en, ihre Sicht der Dinge darzustellen. Acht der Interviews liegen sowohl als Audio-Dateien als auch in transkribierter Form vor. In sechs Fällen konnten keine Audiomitschnitte angefertigt werden, so dass diese ausschließlich in ausführlichen Mitschriften vorliegen.

Auswertungsmethode: Die Auswertung erfolgte nach einer abgewandelten Form des thematischen Codierens (vgl. Hopf/Schmidt 1993). In einem ersten Schritt wurden – analog zum Gesprächsleitfaden – die Themenblöcke sowie die darin enthaltenen Fragen zu einem vorläufigen Codierleitfaden zusammengestellt. Im weiteren Verlauf des Auswertungsprozesses wurden dann induktiv weitere Themendimensionierungen in den Codierleitfaden aufgenommen, so dass dieser sukzessive ausdifferenziert wurde und somit neue Ideen und Anregungen aufgenommen werden konnten. Die relevanten Textstellen wurden dann im Arbeitsschritt des Codierens den verschiedenen Codes zugeordnet mit dem Ziel, eine Querschnittsanalyse zu ermöglichen und alle Aussagen der Expert/inn/en, die zu einem Code gemacht wurden, zu bündeln. Darüber hinaus sieht das thematische Codieren aber auch die Erstellung von Fallübersichten vor, die

zum einen einen Überblick über das gesamte Material gibt und zum anderen die Aussagen eines Interviewpartners zu den verschiedenen Codes/Themen zu bündeln erlaubt. Die beschriebene Methodik wurde mit Hilfe des computer-gestützten Auswertungsprogramms MAXQDA vorgenommen, um eine erhöhte Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Analyse durch die übersichtlichere Handhabung der Daten zu gewährleisten.

Der Codierleitfaden und die Codierung: Während der Auswertung wurde der Codierleitfaden anhand der Interviews ausdifferenziert und wies nach der Modifikation folgende Codes auf:

- Grundidee,
- Modell,
- Machbarkeit,
- Umsetzung.

Zu den verschiedenen Codes wurden zahlreiche Subcodes generiert, so dass auf einen ausführlichen Codierleitfaden zurückgegriffen werden konnte (s. Anlage 4). Insgesamt wurden den verschiedenen Codes 293 Textstellen zugeordnet, die Zuordnungen verteilen sich hierbei relativ gleichmäßig auf die verschiedenen Codes.

Quantitativ überwiegen dennoch die Aussagen der Expert/inn/en zu dem Code Umsetzung sowie dessen Subcodes. Hier konnten 114 Textstellen markiert werden, die inhaltliche Ausführungen zur Umsetzungsgestaltung machen. Besonders viele Aussagen betreffen die Vorschläge zur Ausgestaltung der Anerkennungsverfahren und die Vorschläge zur Ausgestaltung und Umsetzung des gesamten Modells. Weniger Textstellen (75) konnten zum Code Machbarkeit sowie zu den dazugehörigen Subcodes zugeordnet werden. Hier dominieren die generellen Fragen zum Modell und der angedachten Umsetzung. Die Anzahl der Textstellen zu den Codes Modell und Grundidee und deren Subcodes beträgt 50 und 39. Quantitativ dominieren hier die Beurteilung der thematischen Felder sowie die Gründe für die positive Einschätzung.

Die quantitative Analyse nach Textstellen gibt jedoch noch keinen Aufschluss darüber, wie viele Expert/inn/en Ausführungen zu den jeweiligen Codes gemacht haben. Deshalb wurden die Codes, die quantitativ die meisten Textstellen umfassten, auch unter dem Fokus analysiert, wie viele Expert/inn/en hierzu Aussagen treffen. Diese Analyse zeigt, dass zur Ausgestaltung der Anerkennungsverfahren alle Expert/inn/en, mit Ausnahme des Vertreters des Hessischen Kultusministeriums, Vorschläge machen. Ähnlich viele Expert/inn/en äußern sich zur Ausgestaltung und Umsetzung des gesamten Modells (10) sowie zur Verortung der

Andockstelle (9). In sieben der Interviews werden Voraussetzungen durch die Interviewten formuliert und in elf Regelungsbedarf benannt. Zwölf der Expert/inn/en benennen Gründe für die positive Einschätzung. Ein anderes Bild kann für das Modell sowie dessen Beurteilung gezeichnet werden. In vier Interviews konnten keine Aussagen zum Modell codiert werden. In den übrigen acht wurden Aussagen zu den verschiedenen Subcodes gemacht. In allen acht Interviews werden Ausführungen zum zweistufigen Verfahren und Vorgehen gemacht, in sieben wird eine Beurteilung der Felder vorgenommen und in fünf werden Einschätzungen zum Arbeitsumfang gegeben.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass sowohl die Ausgestaltung und Umsetzung des gesamten Modells als auch die Vorschläge zur Ausgestaltung der Anerkennungsverfahren und Verortung der Andockstelle einen wichtigen Stellenwert durch die Expert/inn/en eingeräumt bekommen. Auch die Benennung von Voraussetzungen und Regelungsbedarf sind in vielen Interviews wiederzufinden, allerdings weisen die codierten Textstellen innerhalb der verschiedenen Interviews eine große Streuung auf. Während in einem Interview lediglich eine Textstelle inhaltliche Ausführungen zum Regelungsbedarf aufweist, sind es in einem anderen Interview 14 Textstellen. Diese enorme Streuung ist in den Subcodes zur Ausgestaltung und Umsetzung des gesamten Modells oder bei den Vorschlägen zu Anerkennungsverfahren nicht zu finden.

Die Ergebnisse werden hier in ausführlicher Form dargestellt, eine komprimierte tabellarische Zusammenfassung findet sich im Anhang (s. Anlage 5).

5.2 Einschätzungen der Grundidee des Vorhabens

5.2.1 Positive Einschätzungen

Die Grundidee, ein trägerübergreifendes, anerkanntes Zertifizierungs-, Qualifizierungs- und Anerkennungssystem für die Erwachsenenbildung zu entwickeln und zu implementieren, wird von fast allen Expert/inn/en für gut erachtet. Begründungen hierfür sind, dass ein gemeinsames Zertifikat wichtig sei, ein Qualifizierungsproblem bestehe und somit ein Professionalisierungsproblem vorliege. Weiterhin wird die Tatsache beschrieben, dass die Qualifizierung wichtig ist, aber in den Einrichtungen und auch in der Bildungspolitik unterbewertet bleibt und in die bisherige Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen kaum auf das pädagogische Handeln bezogen wird. Darüber hinaus wird ein solches System für die Tätigen selbst sowie für die Sicherstellung der Qualität und der Umsetzung des lebenslangen Lernens in der Erwachsenen- und Weiterbildung für wichtig erachtet.

Qualitätsverbesserung durch einen Qualifizierungsrahmen

Quantitativ dominieren die Aussagen, die auf eine Qualitätsverbesserung durch ein solches System hinweisen sowie auf die bessere Realisierung des lebenslangen Lernens durch dieses. Die Expert/inn/en konstatieren,

- dass Nachholbedarf gegenüber anderen Ländern bestehe,
- dass es wichtig sei, ein System zu etablieren, das dem lebenslangen Lernen gerecht werde und als Vorbild – für z.B. die Schule – diene,
- dass das Feld „Lernen Erwachsener“ durch einen Qualifizierungsrahmen stärker systematisiert und organisiert werde,
- dass ein solcher Qualifizierungsrahmen nicht nur für die klassische Erwachsenenbildung relevant sei, sondern auch für Lehrende an beruflichen Schulen und Schulen für Erwachsene,
- dass ein solches Modell zur Verbesserung der Qualität beitragen könne,
- dass die Umsetzung des Modells das klassische Lehrgangsgeschäft verbessere,
- dass eine Grundqualifizierung für Verlässlichkeit Sorge,
- dass häufig keine erwachsenenpädagogische Qualifikation vorliege und eine stärkere Beachtung der fachlichen Qualifikationen vorherrsche, so dass ein solches System ein notwendiger Schritt sei,
- dass die Einführung eines solchen Qualifizierungsrahmens eine Erleichterung bei der Personalrekrutierung bringe und
- dass eine Grundqualifizierung eine Sicherheit für die Teilnehmenden darstelle und somit die Qualität für die Nutzer/innen sichere.

Bedeutsamkeit für die in der Weiterbildung Tätigen

Die Aussagen der Expert/inn/en zur Bedeutsamkeit eines Systems für die in der Weiterbildung Tätigen beziehen sich zum einen auf fehlende Qualifizierung im erwachsenenpädagogischen Bereich, zum anderen aber auch auf die Erhaltung bzw. den Ausbau der eigenen Chancen. So wird darauf verwiesen, dass

- die Implementierung eines Qualifizierungsrahmens eine Chance für Personen darstellen würde, im Feld der Erwachsenenbildung professionell tätig zu werden, die bisher ohne Qualifizierung in diesem Bereich sind,
- die Erweiterung des Fachwissens um die Vermittlungsfähigkeit positiv bewertet würde,
- die Erhaltung bzw. Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit gewährleistet wäre,
- die Einführung eines solchen Zertifikats den Kursleitenden, die dieses erwerben, ermöglichen würde, in eine Verhandlungsposition gegenüber Arbeitgebern zu gehen.

5.2.2 Negative Einschätzungen

In weitaus geringerer Zahl liegen negative Einschätzungen zur Grundidee vor. Lediglich vier Expert/inn/en äußern sich zweifelnd oder skeptisch gegenüber der Einführung eines flächendeckenden Qualifizierungsrahmens. Es werden generelle Zweifel an dem Vorhaben benannt, Standards einzuführen, da die Umsetzung aufwendig hinsichtlich Kosten, Quantität und Infrastruktur sei. Darüber hinaus werden Schwierigkeiten hinsichtlich ordnungspolitischer Eingriffe sowie mit Blick auf vorhandene Zertifikate benannt. Eine weitere Aussage bestärkt das letztgenannte Argument durch den Hinweis, dass bereits sinnvolle Zertifizierungen für den Bildungsbereich vorlägen. Es wird ebenfalls vor der unnötigen Bürokratie gewarnt, die ein solches Zertifizierungssystem mit sich bringe.

5.2.3 Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine Entwicklung und anschließende Implementierung eines Qualifizierungsrahmens zur Professionalitätsentwicklung der in der Weiterbildung Tätigen von fast allen Expert/inn/en begrüßt wird. In lediglich einem Fall werden grundlegende Bedenken geäußert, Kernkompetenzen zu formulieren. Die restlichen Aussagen, in denen Bedenken formuliert werden, benennen Felder und Bereiche, in denen bisweilen noch Regelungsbedarf besteht. Dies betrifft zum Beispiel die Integration bestehender Zertifizierungssysteme. Sie formulieren allerdings keine grundsätzlichen Bedenken bezüglich der Grundidee.

5.3 Einschätzungen des Modells

Bezüglich des Modells werden von den Interviewten Aussagen gemacht

- zum zweistufigen Zertifikat und Vorgehen,
- zur Beurteilung der thematischen Teilbereiche sowie der formulierten Inhalte sowie
- zur Einschätzung des Arbeitsumfangs.

5.3.1 Zweistufiges Zertifikat und Vorgehen

Das zweistufige Zertifikat und Vorgehen wird von den Expert/inn/en für gut befunden. Das Grundzertifikat schaffe eine Basis, die es ermögliche, eine Einschätzung vorzunehmen. Als mit diesen Vorstellungen vergleichbar bzw. kompatibel wird die Erwachsenenpädagogische Qualifizierung (EPQ) des DVV beschrieben. Als wichtig erachtet wird ebenfalls das Angebot einer weitergehenden Qualifizierung nach der Basisausbildung, da häufig im Zuge von solchen Maßnahmen weitere Bedürfnisse bei den Teilnehmenden geweckt würden. Darüber hinaus wird konstatiert, dass eine Grundqualifizierung gut sei, sie aber anschlussfähig an die Kompetenzen in verschiedenen Fachgebieten der Erwachsenenbildung

(z.B. politische Bildung) sein müsse. In zwei Fällen wird auf die Notwendigkeit einer weitergehenden Differenzierung des Qualifizierungsrahmens verwiesen. Dies geschieht allerdings mit unterschiedlichen Begründungen. Zum einen wird auf die Anschlussfähigkeit an den Europäischen Qualifikationsrahmen hingewiesen, der eine feingliedrige Einteilung in mehrere Kompetenzstufen vorsieht. In diesem Zusammenhang wird der Vorschlag gemacht, die Kompetenzstufen 3 und 4 in die Verantwortung der Verbände zu legen, die Stufen 5 und 6 in den Bereich der Hochschule zu übergeben. So sei eine notwendige Anbindung an die Hochschule ebenfalls gewährleistet. Zum anderen wird darauf verwiesen, dass das beschriebene Niveau bereits sehr anspruchsvoll sei und die Differenzierung zum Schutz vor Verwässerung notwendig erscheine. Dieser Verfall der Wertigkeit wird auch von einem weiteren Experten befürchtet, sollte der Qualifizierungsrahmen zu stark formalisiert sein und die Ausarbeitung eines funktionierenden Akkreditierungssystems nicht erfolgen.

5.3.2 Beurteilung der thematischen Teilbereiche sowie der formulierten Inhalte

Im Allgemeinen stimmen die Interviewten der vorgeschlagenen Dreiteilung in die thematischen Teilbereiche Management, Lehr-/Lerngestaltung und Beratung zu und bestätigen die formulierten Inhalte. In zwei Fällen wird erneut darauf hingewiesen, dass eine zukünftige Ausdifferenzierung der Inhalte notwendig sei. Dies betrifft zum einen den Bereich der Lehr-/Lerngestaltung und zum anderen den thematischen Teilbereich der Beratung. In einigen Fällen werden als wichtig erachtete Inhalte formuliert, die im Folgenden gebündelt für die drei Bereiche dargestellt werden.

Wichtig für den Bereich des Managements seien

- Wissen über regionale Voraussetzungen (Geographie, Sozialstruktur etc.),
- Selbstmanagement,
- das Betreiben von Lobbyismus – richtige Ansprache von Geldgebern, Kommunen und
- Netzwerkarbeit.

Für den Bereich Lehr-/Lerngestaltung werden folgende Inhalte benannt:

- Wissen um die Rahmenbedingungen des Trägers und dessen Situation,
- Kontaktaufnahme mit den Weiterbildungsinstitutionen,
- Kenntnis über aktuelle Diskurse der Erwachsenen- und Weiterbildung,
- Qualifikationen aus dem Supervisionsbereich oder zu gruppendynamischen Trainings,

- Lern- und Bildungsbiographieorientierung,
- Kompetenzdiagnostik,
- Orientierung des Lernens und Vermittelns an der Kompetenzentwicklung,
- Reflexion der eigenen Rolle.

Die Vorschläge für den thematischen Teilbereich Beratung sind folgende:

- Gesprächsführung,
- Unterrichtsstörungen – Probleme im Unterricht,
- Umgang mit schwierigen Teilnehmenden,
- Beratung als Querschnittsthema.²⁴

5.3.3 Einschätzung des Arbeitsumfangs

Einschätzungen zum erforderlichen zeitlichen Umfang der Qualifizierung werden nur von wenigen Expert/inn/en vorgenommen. Deutlich wird jedoch, dass die Einheit der zeitlichen Berechnungsgrundlage unbedingt an den Hochschulen und somit am European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) zu orientieren sei, damit prinzipiell eine Anschlussfähigkeit an die Hochschule ermöglicht werden könnte. Bei der konkreten Einschätzung des Arbeitsumfangs greift der Experte des hvv-Instituts auf sein Wissen über die Erwachsenenpädagogische Qualifizierung (EPQ) des DVV zurück. Hier wurden mindestens acht Tage veranschlagt. Viele Bundesländer – ebenso Hessen – hätten dies auf zehn oder mehr Tage aufgestockt, die binnen zwei Jahren absolviert werden müssen. Er hält zehn Tage für realistisch. Ein weiterer Vorschlag, der bereits eine konkrete Umsetzungsdimension enthält, wird durch den Experten der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien formuliert. Die innerhalb des Qualifizierungsrahmens anerkannten Veranstaltungen sollten mindestens den Umfang eines Leistungspunkts aufweisen. Hierauf ließen sich problemlos die Themen zuschneiden und die Leistungspunkte könnten für die jeweiligen Seminare festgelegt werden. Dazu bedürfe es einer Bewertung der Angebote. Es müsse dann eine Mindestanzahl an Leistungspunkten festgelegt werden.

5.3.4 Fazit

Das den Expert/inn/en vorgelegte Modell (s. Anlage 2) erfährt, ähnlich wie die Grundidee, große Zustimmung bei diesen. Dies betrifft sowohl das zweistufige Vorgehen und Zertifikat als auch die benannten thematischen Felder. Hier wurden bereits erste inhaltliche Ausführungen gemacht und Ideen entwickelt, die für die weitere inhaltliche Ausgestaltung aufgegriffen werden sollen. Bezüglich des Arbeitsumfangs werden nur wenige eigenständige Äußerungen

²⁴ Zur weiteren Fokussierung des Beratungsthemas vgl. Anmerkung 27.

vorgenommen, allerdings stoßen die Vorschläge der Projektdurchführenden auf Zustimmung.

5.4 Einschätzungen der Machbarkeit

Explizite Einschätzungen zur Machbarkeit werden nur in wenigen Fällen gegeben. Hierbei handelt es sich dann um allgemeine Aussagen wie „halte ich für machbar“ bis hin zu Aussagen, dass eine Umsetzung sowohl auf Länder- als auch auf Bundesebene für möglich gehalten wird. Auch eine schnelle Einigung auf Kernkompetenzen und Inhalte wird für realistisch erachtet. Von allen Befragten werden auch konkrete Umsetzungsvorschläge gemacht. Um eine Realisierung bzw. Machbarkeit zu gewährleisten, sind nach den Aussagen der Expert/inn/en einige Voraussetzungen notwendig (vgl. Kap. 5.4.1). Darüber hinaus bestehe in einigen Bereichen Regelungsbedarf, um die Realisierung gewährleisten zu können (vgl. Kap. 5.4.2). Bei den Ausführungen handelt es sich nicht um grundsätzliche Bedenken bezüglich der Umsetzung, sondern vielmehr um Hinweise auf Bereiche, in denen Klärungsbedarf besteht, um eine erfolgreiche Implementierung vorzunehmen.

5.4.1 Voraussetzungen

Die genannten Voraussetzungen lassen sich inhaltlich weiter bündeln. So handelt es sich zum einen um Voraussetzungen, die die gesellschaftliche und politische Ebene betreffen und vor allem die Bedeutsamkeit einer gesellschaftlichen und politischen Anerkennung und Akzeptanz benennen. Diese Voraussetzung wird von vielen Befragten in ähnlicher Weise formuliert:

- Diese Anerkennung der Bedeutsamkeit von Qualifizierung bzw. eines Qualifizierungsrahmens sei maßgeblich für die Machbarkeit.
- Der zugeschriebene Wert des Zertifikats sei für die Etablierung von großer Bedeutung und könne zu einer Sogwirkung führen, die sowohl Institutionen als auch Kursleitende dazu veranlasse, an Maßnahmen des Qualifizierungsrahmens teilzunehmen.
- Der Qualifizierungsrahmen als solcher müsse anerkannt werden, damit die Wertigkeit des Zertifikats sichergestellt werden könne.

Zum anderen handelt es sich um konkrete Hinweise darauf, was bei der Realisierung Beachtung finden müsse. Diese Ausführungen wiederum lassen sich unterteilen in Hinweise auf politische Voraussetzungen und in Aussagen, die das Netzwerk selbst betreffen. Als konkrete politische Voraussetzungen werden ein unbürokratisches Vorgehen sowie eine ausreichende Finanzierung benannt. Ferner wird darauf verwiesen, dass die Implementierung sich zwischen ordnungspolitischen Eingriffen und Freiwilligkeit bewegen müsse. Für die Ausgestaltung seien folgende Voraussetzungen notwendig:

- Es müsse ein praxisfähiger Konsens über die Trag- und Reichweite des Qualifizierungsrahmens bestehen.
- Es müsse ein Konsens sowie eine (frühzeitige) Beteiligung der zentralen Akteure aus Weiterbildungsverbänden, -praxis, -politik und (einzelnen) Hochschulen geben.
- Voraussetzung sei die Öffnung des Qualifizierungsrahmens für Träger, die mit eigenen Professionalisierungssystemen arbeiten.
- Es müsse Einigkeit bei den beteiligten Akteuren bezüglich des Profils der Weiterbildner/innen geben (Was müssen Weiterbildner/innen können? Was sind die Kernkompetenzen?) sowie einen Konsens über die Tätigkeitsmerkmale und die Niveaustufen der Tätigkeit.
- Es müssten Vereinbarungen getroffen werden, die die Verbindlichkeit festlegten – hierzu bedürfe es der Überzeugung der Akteure.
- Die Wirtschaft sei als Teil des Netzwerks unverzichtbar.
- Ein funktionierendes System der organisatorischen Abwicklung müsse geschaffen werden.
- Die Akzeptanz eines Systems hänge stark davon ab, ob die Vielfalt der bisherigen Fortbildungen erhalten werden könne; das Ergebnis des Netzwerks müsse ein wechselseitiger Gewinn für alle Beteiligten sein.
- Den Anbietern müsse versichert werden, dass die von ihnen getätigten Investitionen in ihr eigenes Produkt und die Erlöse aus dem Produkt nicht gefährdet seien.

Darüber hinaus werden von den Befragten Zielvorstellungen formuliert. So wird darauf verwiesen, dass während einer Projektphase ein Geschäftsmodell entwickelt werden müsse, das nach dieser Phase tragfähig sei, um die Nachhaltigkeit zu sichern. Wichtig sei ebenfalls, dass dadurch kontinuierliche Fortbildung zu einer Selbstverständlichkeit wird.

5.4.2 Regelungs- und Klärungsbedarf

Die Aussagen zum Regelungs- und Klärungsbedarf lassen sich in vier Rubriken unterteilen:

1. Umgang mit Vorhandenem – mit bestehenden Strukturen und Praktiken,
2. Finanzierung,
3. Umsetzungsbereitschaft verschiedener Akteure,
4. generelle Fragen zum Modell bzw. der angedachten Umsetzung.

Umgang mit Vorhandenem – mit bestehenden Strukturen und Praktiken
Innerhalb dieser Rubrik dominieren Fragen und Aussagen zum Umgang mit bereits

aktiven Lehrenden. Hier wird von vielen Expert/inn/en zunächst die allgemeine Frage gestellt, wie im Falle einer Implementierung mit dieser Personengruppe verfahren werden solle. Darüber hinaus wird darauf verwiesen, dass die funktionierende Praxis zeige, dass Wissen vorhanden sei, welches bilanziert werden müsse. In diesem Zuge wird die Schwierigkeit der Bilanzierung von Erfahrungswissen benannt und die Frage danach gestellt, wie dieses in das Modell integriert werden könne. Darüber hinaus werden weitere Problemfelder benannt, die sich mit möglichen Folgen der Qualifizierung als zukünftiger Einstellungsvoraussetzung beschäftigen. Hier wird seitens der Expert/inn/en darauf verwiesen, dass fähiges, gutes Personal „durch die Maschen fallen“ könnte, sofern die Tätigkeitsausübung eine vorherige Qualifizierung voraussetze.

Die Frage nach dem Umgang mit Vorhandenem betrifft vor allem auch die Integration bereits bestehender modularer Fortbildungen wie zum Beispiel der Erwachsenenpädagogischen Qualifizierung (EPQ). Hier wird darauf hingewiesen, dass es wichtig sei, die bestehenden modularen Fortbildungen sowie Einzelfortbildungen angemessen zu integrieren, da sonst jahrelange Entwicklungsprozesse umsonst gewesen seien. In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, wie schwierig die Herstellung eines Konsenses bezüglich eines Qualifizierungsrahmens gewesen sei. Auch die Integration von anderen bestehenden Modellen und Angeboten sei notwendig, wird aber ebenfalls als möglich beschrieben.

Ebenfalls enthalten die Interviews zahlreiche Aussagen zu der eigenen Rekrutierungspraxis – dem eigenen Vorgehen bei der Personalauswahl. Diese werden häufig angeführt, um zum einen der scheinbar fehlenden Kompatibilität mit einem verpflichtenden Qualifizierungsrahmen vorzubeugen, zum anderen aber auch, um die eigene Praxis und damit die relevanten Bestandteile eines zukünftigen Qualifizierungsrahmens zu benennen. Als relevant für eine Einstellung sind nach den Aussagen der Expert/inn/en Selbsterfahrung und Erfahrungswissen bzw. Alltagskompetenz. Bedenken werden bezüglich des Verlusts des eigenen Vorgehens sowie des Verlusts der Macht der einzelnen Institutionen bei Einstellungsentscheidungen beschrieben. Darüber hinaus wird auf die fehlende Kompatibilität eines solchen Systems (ohne Anerkennung) mit Professionalisierungssystemen anderer tätiger akademischer Professionen hingewiesen.

Finanzierung

Ein großer Teil der Aussagen betrifft den finanziellen Regelungsbedarf in verschiedenen Bereichen. Generell wird darauf verwiesen, dass die Kostenfrage bzw. Finanzierung noch offen seien. Darüber hinaus wird angemerkt, dass eine Verständigung über die finanziellen Grundlagen notwendig sei. So sei zu klären, ob die Qualifizierung finanziell von den Lehrenden getragen werden müsse,

und es sei darauf zu achten, dass bei der Klärung der finanziellen Grundlagen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung hergestellt wird.

Des Weiteren bestehen Bedenken, dass die Nicht-Teilnahme an dem Qualifizierungsrahmen zum Ausschluss von öffentlicher Förderung führen könnte, die finanzielle Förderung also als Druckmittel für die Umsetzung des Qualifizierungsrahmens eingesetzt werden könnte.

Viele Expert/inn/en merken an, dass die Teilnahme der Lehrenden nur über Anreize erfolgen könne, da die Lehrenden einen Nutzen aus der Qualifizierung ziehen können müssten; Anreize könnten finanzieller Art sein oder sich aus der Anrechenbarkeit auf ein nachfolgendes Studium ergeben. Darüber hinaus wird auf die Möglichkeit verwiesen, dass mit der Implementierung und der Durchführung ein Anspruch großer Gruppen von Lehrenden/Dozent/inn/en auf höhere Entlohnung entstehen könnte. Wenn das Durchlaufen einer systematischen Qualifizierung eine Einstellungs- und/oder Beschäftigungsvoraussetzung würde, könnten bestimmte finanzielle Erwartungen damit verbunden werden. Darüber hinaus werden die Entlohnungsunterschiede zwischen den einzelnen Trägern als mögliches Problemfeld benannt, bei dem Klärungsbedarf bestehe.

Umsetzungsbereitschaft

Mit Blick auf die Umsetzungsbereitschaft werden von einigen Expert/inn/en Bedenken geäußert. Diese beziehen sich auf

- Akteure/Träger, die sich möglicherweise nicht ausreichend beteiligen – hier wird darauf verwiesen, dass die gemeinsame Erarbeitung und Einigung auf einen Qualifizierungsrahmen auch mehr Transparenz bedeute, die unter Umständen nicht gewollt sein könnte,
- eine befürchtete bürokratische und kostenintensive Lösung,
- Hochschullehrer/innen, die eine Öffnung der Hochschule und Anrechnung von bereits absolvierten Veranstaltungen für schwierig halten. Bei diesen Ausführungen wird auf den Großversuch FIM – Fernstudien im Medienverbund – rekurriert.

Die Formulierungen dieser Bedenken sind allerdings eher allgemeiner Art und werden nicht weiter spezifiziert oder begründet. Generell wird die Umsetzung eines Qualifizierungsrahmens, der ausschließlich auf Freiwilligkeit beruht, für schwierig gehalten.

Generelle Fragen zum Modell bzw. der angedachten Umsetzung

Eine grundsätzliche Frage betrifft den Fortbestand und die Entwicklung des plural

angelegten Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung. Darüber hinaus werden Fragen zur angedachten Ausgestaltung und Umsetzung gestellt. Als nicht ausreichend beantwortet gesehen werden die Fragen nach der Bindewirkung und dem Anforderungscharakter eines Qualifizierungsrahmens, der Trag- bzw. Reichweite, der Ziele und Konsequenzen einer Implementierung, der Umsetzungsgeschwindigkeit und ob damit Tätigkeits- bzw. Einstellungsvoraussetzungen festgelegt werden.

Ebenfalls werden von den Expert/inn/en Aussagen getroffen, die als Hinweise für die Umsetzung und deren Ausgestaltung interpretiert werden können. Zu nennen ist zuerst einmal der allgemeine Hinweis, dass ein gemeinsames Zertifizierungsmodell zuerst noch entwickelt werden müsse. Eine weitere Aussage, die die Ausgestaltung des Entwicklungsprozesses eines Zertifizierungsmodells beschreibt, bezieht sich auf den aufwendigen Prozess, den die Erarbeitung nach sich ziehe. Bei der Ausgestaltung sei es vor allem wichtig, eine vernünftige inhaltliche Steuerung zu gewährleisten, wie sie z.B. bei der Lehrerfortbildung nicht gegeben sei. Des Weiteren müsse die Diskussion zu einer Bindewirkung des Systems unter dem Blickwinkel geführt werden, die Träger nicht zu stark einzuschränken.

5.4.3 Fazit

Die Interviews mit Expert/inn/en bestätigen, dass die Interviewten die Grundidee für richtig, notwendig und gut erachten, das Modell befürworten und vor allem zahlreiche konkrete Umsetzungsvorschläge artikulieren. Die meisten Befragten gehen von der Machbarkeit des entwickelten Modells aus. Sie benennen allerdings Voraussetzungen für die Umsetzung sowie Regelungsbedarf in bestimmten Bereichen. Dabei handelt es sich überwiegend um Themen, die wir bei der Erstellung unseres Vorschlags für ein erstes Referenzmodell (vgl. Kap. 6) und bei unseren Empfehlungen für die weitere Umsetzung berücksichtigt haben (vgl. Kap. 7). Aber auch im weiteren Entwicklungsprozess sollten die von den Expert/inn/en genannten Aspekte aufgegriffen werden.

Die stärksten Bedenken werden mit Blick auf die Umsetzungsbereitschaft verschiedener Akteursgruppen formuliert – aus Gründen wie Kostenintensität, Bürokratie oder Transparenz. Auch wenn diese Bedenken eher allgemein formuliert worden sind, so ist zu konzedieren, dass eine *umfassende* Realisierbarkeit des Modells dort an seine Grenzen stößt, wo *einzelne* Anbieter für sich die Nachteile des Modells höher einstufen als seine Chancen und Vorteile. Das Risiko der Nichtbeteiligung einzelner Akteure sollte jedoch nicht den Blick verstellen für die große Zustimmung, die das Modell insgesamt erfahren hat.

5.5 Einschätzungen zur Umsetzung

Bezüglich der Umsetzung trafen die Expert/inn/en in den Interviews Aussagen zu der Verortung, der Andockstelle des Netzwerks, den Mitgliedern des Netzwerks, zur konkreten Ausgestaltung der Umsetzung und zu Anerkennungsverfahren. Während es sich bei der Benennung der Andockstelle und der Mitglieder des Netzwerks vornehmlich um Aufzählungen handelt, geht es bei den Ausführungen zur Ausgestaltung um sehr detaillierte Schilderungen.

5.5.1 Netzwerk: institutionelle Anbindung und Mitglieder

Eine institutionelle Anbindung auf Bundesebene könnte laut den Expert/inn/en durch folgende Institutionen erfolgen: Genannt werden das DIE, die Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) oder ein gemeinsames Konsortium mit Unterstützung des BMBF. Auf Landesebene werden genannt: das Kultusministerium, das Landeskuratorium oder eine wissenschaftliche Service-Einrichtung wie etwa in Hessen das hvv-Institut (Verbandseinrichtung des Hessischen Volkshochschulverbandes mit trägerübergreifender Arbeitsweise).

Nach Meinung der Expert/inn/en sollen im Rahmen eines aufzubauenden Netzwerks möglichst alle für die Umsetzung relevanten Akteure beteiligt werden. Die Zusammensetzung des Netzwerks müsse gewährleisten, dass es arbeitsfähig ist. Neben diesen eher allgemeinen Ausführungen werden konkrete Aussagen zu den potenziellen Mitgliedern des Netzwerks gemacht. Es werden folgende Akteure genannt:

- alle relevanten Weiterbildungsverbände,
- die Vertreter der Weiterbildungspolitik,
- IHK,
- konfessionelle Erwachsenenbildung,
- Ministerien,
- öffentliche Weiterbildungsträger,
- Personen und Bildungseinrichtungen, die Trainer/inn/en ausbilden – besonders die privaten Anbieter,
- private Weiterbildungseinrichtungen,
- relevante Vertreter der betrieblichen Weiterbildung,
- Unternehmen,
- Volkshochschulen.

Auf Landesebene wird das Landeskuratorium genannt, in dem alle wichtigen Weiterbildungsträger versammelt sind. Diese Träger sollten in das Netzwerk einbezogen werden.

5.5.2 Formen der Implementierung

Aussagen bezüglich der Art der Implementierung werden nicht von allen Expert/inn/en formuliert. Wo sie gemacht wurden, wird eine ordnungspolitische Regelung präferiert. So sei ein Top-down-Prozess vorstellbar, der ähnlich wie bei der Einführung der Qualitätsmanagement-Systeme verlaufen könne. Hier müsste die Frage geklärt werden, ob die Einführung verbindlich oder fakultativ ist. Des Weiteren wird darauf verwiesen, dass der Transfer des Konzepts in die Praxis durch die Festschreibung der verpflichtenden Qualifizierung in den Qualitätsmanagementprozessen erfolgen könne. Ein Experte vertritt die Einschätzung, dass eine Umsetzung und Durchführung nur durch Druck von außen erfolgen könne. Diese Einschätzung basiert auf der Erfahrung, dass es einen enormen Anstieg der Teilnehmerquoten an der Erwachsenenpädagogischen Qualifizierung (EPQ) gegeben habe, nachdem das Qualitätsmanagementsystem „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ eingeführt und eine Zahlung öffentlicher Gelder an Institutionen von der Testierung abhängig gemacht wurde. Diesen Anstieg führt der Experte auf die im Qualitätsmanagementprozess verankerte Nachweispflicht zurück, dass das Personal weitergebildet/fortgebildet wird.

Darüber hinaus wird ebenfalls ein Prozess „von unten nach oben“ für vorstellbar gehalten. Der Qualifizierungsrahmen könne – von einem Akteur ausgehend – zu einem Konsens auf breiter Basis führen. Eine kurzfristige Einführung wird von einem Experten nicht für realistisch gehalten, vielmehr solle in den nächsten drei Jahren eine „Fortbildungsspirale“ entwickelt werden.²⁵

5.5.3 Ausgestaltung und Umsetzung

Viele Äußerungen der Expert/inn/en bieten erste Ideen oder Ansätze für die Ausgestaltung eines Qualifizierungsrahmens. Auf der allgemeinen Ebene wird die Gründung eines Verbundes vorgeschlagen, dessen Mitglieder (z.B. Verbände) ihre Dozent/inn/en verpflichten, innerhalb eines bestimmten Zeitraums eine bestimmte Anzahl von Seminaren zu absolvieren. Ebenfalls auf dieser Ebene anzusiedeln ist die präzise Beschreibung eines Modells, das die Zertifikatsausstellung und Prüfung regelt. Die Beschreibung basiert auf der Praxis der Erwachsenenpädagogischen Qualifizierung (EPQ) beim DVV. Das Zertifikat wird ausgestellt, wenn die Teilnahmebelege über die besuchten Veranstaltungen vorliegen und darüber hinaus eine drei- bis fünfseitige Stellungnahme der Person vorliegt, die darlegt, was die Fortbildung gebracht hat und als Gesprächsgrundlage für ein abschließendes (Gruppen-)Kolloquium dient. Ebenfalls wird die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes, einer

²⁵ Diese Anregung wurde beispielsweise dahingehend von uns aufgenommen, dass wir statt eines festgelegten Aufbauzertifikats eine inhaltlich flexiblere aber „kontinuierliche Fortbildung“ vorschlagen (vgl. Kap. 6).

gemeinsamen Weiterbildungsphilosophie für die Qualifizierung in der Erwachsenenbildung vorgeschlagen, damit diese Teil des Qualifizierungsrahmens werden könne. Von einem Experten wird für eine pauschale Einführung einer Fortbildung unter Kostenaspekten plädiert, die auch durch das jeweilige Land zu 50 Prozent finanziert werden solle.

Bei den Ansätzen und Ideen zur Ausgestaltung und Umsetzung, die über bestimmte Verfahrensaspekte gemacht werden, handelt es sich um Ausführungen sowohl zur Gestaltung der Akkreditierung der Angebote als auch zu einem möglichen Verfallsdatum der Zertifikate und zur Ausgestaltung des Aufbauzertifikats. Die Akkreditierung könne über eine standardisierte Beschreibung und Selbstverpflichtung erfolgen, die es ermögliche, vorhandene Modelle und Angebote zu integrieren. Ein Experte schlägt vor, eine Bepunktung der Seminarangebote einzuführen, die beim Einreichen der Angebote erfolgen könne. Eine solche Praktik könne die Transparenz fördern. Dieser Vorschlag eröffnet bereits eine Umsetzungsmöglichkeit für die Forderung nach Integration bestehender Angebote. Diese Integration könne – so der Vorschlag einer Expertin – auch durch die Schaffung eines Rahmenplans erreicht werden, an dem die Anbieter ihre Angebote ausrichten. Sie würde dies einer Strukturierung/Systematisierung vorhandener Qualifizierungsangebote vorziehen.

Ein Experte plädiert für die Festlegung eines Verfallsdatums für das Zertifikat, damit das Qualifikationsniveau erhalten bleibe. Ein weiterer Experte schlägt zum Gültigbleiben des Zertifikats eine jährliche Weiterbildungspflicht im Umfang eines Wochenendes vor. Für eine kontinuierliche Weiterbildung wirbt auch ein weiterer Vorschlag, der die Formulierung von Standards als Grundlevel vorsieht und die Absolvierung von Zusatzausbildungen als ein neues, zweites Level zum Ziel hat. Das Erreichen dieses Levels setze eine Selbstverpflichtung zur Weiterbildung und die regelmäßige Teilnahme an Supervisionsgruppen zur Reflexion der eigenen Arbeit voraus.

In den Ausführungen der Expert/inn/en sind zahlreiche gute Ideen sowohl für die Implementierung als auch für die Ausgestaltung und Umsetzung eines Qualifizierungsrahmens enthalten, die als Bestandteile in diesen integriert werden können und wichtige Anregungen zu verschiedenen Bereichen geben.

5.5.4 Anerkennung vorhandener Kompetenzen

In den Interviews sind zahlreiche Aussagen bezüglich der Schaffung und Integration eines Verfahrens zur Anerkennung vorhandener Kompetenzen sowie zu dessen Ausgestaltung enthalten. Vielfach wird die Wichtigkeit der Schaffung eines solchen Anerkennungsverfahrens in eher allgemeiner Form beschrieben,

die sich in Aussagen wie „die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist wichtig“ niederschlägt. Als wichtig wird ein Anerkennungsverfahren aber auch deshalb erachtet, weil Menschen, die in der Praxis arbeiten, ohne die Anerkennung bestehender Kompetenzen vor den Kopf gestoßen würden. Es sei – so verschiedene Expert/inn/en – deshalb wichtig, „das in der Praxis vorhandene Wissen auf gut operationalisierbare, nachvollziehbare Weise einzubeziehen“. Wichtig sei ein Anerkennungsverfahren auch deshalb, weil den Lehrenden nicht zugemutet werden könne, Zusatzausbildungen zu absolvieren, für deren Bildungsziele sie bereits qualifiziert sind. Zudem steigere eine Anerkennung die Motivation. Es wird darüber hinaus von einem Experten angemerkt, dass ein Qualifizierungsrahmen mehr bieten müsse als eine formale Ansammlung bestehender formaler Nachweise, um positive Auswirkungen auf die Weiterbildungsqualität zu haben.

Die Expert/inn/en benennen auch Schwierigkeiten bei der Anerkennung von Kompetenzen, so beispielsweise dass

- unklar bleibe, worin die Anerkennung bestehe, ob es sich um eine gesellschaftliche Anerkennung handle und wo der Mehrwert liege,
- bis jetzt kein verlässliches System der Zertifizierung vorliege,
- der Umgang mit alten Zertifikaten und mit vorhandenen Praxiserfahrungen offen sei,
- ein Zertifikat nichts über die Kompetenzen der Personen aussagen könne und es darüber hinaus unklar bleibe, ob es sich um Teilnahme-Zertifikate oder um Zertifikate mit einer Bewertung handele, und
- die Bewertung der Weiterbildungsinhalte nicht durch ein Zertifikat vorgenommen werden könne,
- die zur Bewertung notwendigen Instrumente bisweilen nicht vorhanden seien.

Neben den dargestellten Ausführungen wird von den Expert/inn/en auch beschrieben, wie das Vorgehen gestaltet sein und was das Anerkennungsverfahren beinhalten muss. Es müsse – so die Aussage eines Experten – frühzeitig Klarheit über die Ausgestaltung der Prüfungssituation gewonnen werden und darüber, wer die Gestaltung vornehme. Darüber hinaus hänge die Ausgestaltung davon ab, ob Zertifikate oder Kompetenzen in einer Handlungssituation geprüft werden. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Bedeutung des Erfahrungshintergrundes hingewiesen, der Beachtung finden müsse. Diese Aussage wird durch die Ausführungen eines weiteren Experten bekräftigt, der ein Anerkennungsverfahren nur auf der pädagogischen Handlungsebene für sinnvoll hält, da es darauf ankomme, die pädagogische Kompetenz zur Inhaltsvermittlung bewertungsfähig zu machen. Er plädiert für die Verbindung von

erklärender Theorie und interpretierender Praxis: Es dürfe keine willkürliche Formulierung von Kompetenzansinnen geben, sondern es müsse die professionelle Handlungsfähigkeit, die soziale Vermittlungsfähigkeit reflektiert werden. Das Reflexionsvermögen müsse der Kompetenzstandard sein. Ein anderer genannter Aspekt ist der der Vergleichbarkeit. In diesem Zusammenhang wird von einem Experten darauf verwiesen, dass das Zertifikat auch mit beruflichen Qualifikationen aus der Wirtschaft vergleichbar sein müsse, damit ein Austausch entstehen könne.

5.5.5 Anerkennungsverfahren

Bezüglich der Ausgestaltung des Anerkennungsverfahrens werden in den Interviews zahlreiche Vorschläge gemacht. Die Analyse der verschiedenen Vorschläge zeigt, dass sich Aussagen zur Verwendung eines geeigneten „Kompetenz- bzw. Profilpasses“ für Erwachsenenbildner/inn/en sowie Ausführungen zu Assessmentverfahren häufen, während sonstige Vorschläge zur Ausgestaltung der Anerkennungsverfahren nur vereinzelt vorkommen.

So wird vorgeschlagen, z.B. den ProfilPASS (www.profilpass.de) mit Supportfunktion und anschließender Bildungsempfehlung für die Erwachsenenbildung zu nutzen bzw. auf den vom DVV entwickelten Kompetenz-Pass zu rekurrieren. Letzterer beinhalte einen Leitfaden, einen europäischen Lebenslauf, die Auflistung der Kompetenzen sowie der formalen Fortbildungen inklusive Nachweisen, die Darstellung der eigenen, bereits durchgeführten Kurse und Seminare sowie eine Selbsteinschätzung. Er erfasse somit die personalen, sozialen, didaktischen, methodischen, fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und sei deutschlandweit gültig. Der Pass liege bereits vor und werde zeitnah zur Anwendung kommen können. Eine ähnliche Empfehlung ist die Entwicklung eines standardisierten Portfolios, das sowohl die Selbstreflexion fördere als auch die Anerkennung durch den Arbeitgeber sicherstelle.

Assessmentverfahren präsentierten Möglichkeiten zur Behebung des Problems, dass Erfahrungswissen nicht adäquat erhoben werden könne. Die Expert/inn/en, die Aussagen zu Assessmentverfahren formulieren, beziehen sich dabei auf die Grundannahme, dass Anerkennungsverfahren nur auf der pädagogischen Handlungsebene angesiedelt werden können und die Performanz erhoben werden müsse. Das erste vorgeschlagene Verfahren siedelt das Assessmentverfahren im eigenen Handlungsfeld an und zielt darauf, die Reflexivität der handelnden Personen sichtbar zu machen, da „pädagogisches Handeln immer auch Reflexivität, das Wissen was man warum tut“ sei. Hierbei sei der Unterschied, ob etwas intuitiv oder reflexiv erfolge, von entscheidender Bedeutung. Der zweite Vorschlag fordert Assessmentverfahren, in denen die Fähigkeit erhoben wird,

pädagogisches Wissen für die Interpretation einer Situation zu nutzen. So könne die Situationskompetenz bewertet werden. Vorstellbar sei eine Kompetenzbilanzierung über ein Jahr: Zu Beginn würde in einem Assessment-Center die Feststellung des Bedarfs erfolgen. Daran schließe sich eine Beratungssituation an, in der die Besprechung der Bedarfe und der Bildungsplanung vorgenommen würde. Es handle sich hierbei um die Begleitung eines Entwicklungsprozesses, der durch die Schwierigkeit gekennzeichnet sei, im Spannungsverhältnis zwischen fördern und bewerten zu stehen.

In einem Einzelvorschlag wird das Verfassen eines Essays vorgeschlagen, in dem beschrieben werden soll, was bereits auf einem bestimmten Gebiet gemacht wurde, und in dem die vorgestellte Praxis unter bestimmten Kriterien anhand wissenschaftlicher Literatur ausgewertet wird. Dieser Essay wird dann einer Bewertung durch eine dritte Person unterzogen. Die Ausführungen eines anderen Experten basieren auf einem in Frankreich bereits praktizierten Verfahren, bei dem die Anerkennung der Kompetenzen in eigens dafür eingerichteten Räumen der Universitäten stattfindet. Es werden Unterlagen eingereicht, die eine Dokumentation bereits absolvierter Praxis beinhalten. Diese Unterlagen werden geprüft – gegebenenfalls werden dann Auflagen formuliert oder das Zertifikat wird ausgestellt. Die Finanzierung erfolgt durch die Antragsteller/innen. Von einem weiteren Experten wird ein Anerkennungsverfahren mittels Lerngruppen durch Berater/innen oder Mentor/innen vorgeschlagen. Innerhalb dieser Gruppe sollen die erwachsenenpädagogisch Tätigen ihre Unterrichtskonzepte über einen bestimmten Zeitraum vorstellen. Am Ende erfolge die Bewertung. Dieser Vorschlag werde dem Problem gerecht, dass Hospitationen in Seminaren zur Feststellung der Kompetenzen von Lehrenden nicht bei allen Seminarformen möglich seien. Zwei Expertinnen erachten es für wichtig, die Prüfung formell und informell erworbener Kompetenzen eng an die spezifischen Tätigkeiten zu knüpfen, indem die Entwicklung eines Projekts mit anschließender Umsetzung bewertet wird.

Ein weiterer Experte hält die Einführung einer quantitativen Messgröße für denkbar. Als ein Indikator könnte eine Anzahl bereits gehaltener Seminare dienen oder eine bestimmte Summe jährlich abgehaltener Seminare, die nachweisen, dass die oder der Lehrende viel Erfahrung erworben hat. Dies dürfe allerdings nicht der einzige Indikator bleiben und könne durch eine kollegiale Praxisbeobachtung erweitert werden.

Über die bereits dargestellten Verfahren, deren Beschreibungen detailliert ausfallen, gibt es auch den allgemeinen Hinweis darauf, dass die praktizierten Verfahren in Österreich und der Schweiz nicht überzeugen, „da die Aussagen eher

subjektiv denn faktenorientiert erfolgen“ und deshalb auch taxonomiegestützte Modelle²⁶ berücksichtigt werden sollten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass durch die Expert/inn/en zahlreiche praktikierbare Modelle und Verfahren innerhalb der Interviews benannt und inhaltlich ausgeführt wurden, die wichtige Hinweise für die Entwicklung und Ausgestaltung des Anerkennungsverfahrens bieten. Im Fall des Kompetenz-Passes des DVV liegen bereits erste adäquate Instrumente vor, die genutzt werden könnten und somit die Integration von Vorhandenem gewährleisten könnten.

5.6 Fazit: machbar, aber regelungsbedürftig

Die vorangegangene Querschnittsanalyse zeigt, dass es insgesamt eine positive Einschätzung der Expert/inn/en zur Entwicklung und Etablierung des Qualifizierungsrahmens gibt. Darüber hinaus wird das entwickelte Modell für gut befunden. Dies betrifft sowohl die Zweistufigkeit des Verfahrens als auch das Vorgehen. Die Dreiteilung der thematischen Felder wird für gut erachtet, in einigen Fällen werden inhaltliche Ergänzungen vorgenommen, die Einteilung an sich jedoch nicht infrage gestellt. Eine Einschätzung des Arbeitsumfangs nehmen nur wenige Expert/inn/en vor, allerdings wird eine Orientierung am ECTS der Hochschulen für notwendig erachtet. Die Machbarkeit eines Qualifizierungsrahmens wird nicht explizit durch die Expert/inn/en kommentiert, die zahlreichen Vorschläge zur Ausgestaltung der Umsetzung verweisen jedoch darauf, dass die Machbarkeit hoch eingeschätzt wird. Allerdings werden bezüglich der Umsetzung Voraussetzungen und Regelungsbedarfe durch die Befragten formuliert. Das Fazit lautet demnach: machbar, aber regelungsbedürftig.

Die auf der Grundlage dieser Expertise entstandenen Empfehlungen (vgl. Kap. 7) sind in den Daten empirisch fundiert. Bezüglich der Etablierung eines Professionalitätsnachweises wird durch die Expert/inn/en auf die Schwierigkeit einer Umsetzung auf rein freiwilliger Basis verwiesen. Daher wird für die Implementierung die Kombination aus Selbstverpflichtung der Dachverbände/Träger und ordnungspolitischen Anreizen für notwendig erachtet. Vorschläge der Expert/inn/en zu ordnungspolitischen Maßnahmen (Verortung in den Qualitätsmanagementprozessen, Kopplung der Vergabe öffentlicher Gelder an den Nachweis einer Qualifizierung des Personals) fanden ebenfalls Berücksichtigung.

Das erarbeitete zweistufige Verfahren des Modells wird sowohl den Forderungen nach der Differenzierung der thematischen Inhalte gerecht als auch den Forde-

²⁶ Modelle sind „taxonomiegestützt“, wenn sie auf einer systematischen Klassifikation, Ordnung und Zusammenführung von Begriffen beruhen, um ein Themengebiet möglichst präzise zu beschreiben.

rungen nach Integration bereits bestehender Konzepte zur Grundqualifizierung und weiteren beruflichen Fortbildung. Ebenfalls wurden die Vorschläge für die Akkreditierung von Fortbildungsangeboten und der Vorschlag einer Bepunktung aufgenommen. Eine kontinuierliche Weiterbildungspflicht wird der Forderung gerecht, dass es ein Verfallsdatum für Zertifikate geben müsse.

Die empfohlene Anerkennung bereits vorhandener Qualifikationen sowie deren Ausgestaltung basiert maßgeblich auf den Vorschlägen verschiedener Expert/inn/en zur Etablierung einer Art „Profilpass“ für Weiterbildner/innen oder der Entwicklung eines standardisierten Portfolios.

Für die Verortung der Zertifizierungsstelle ist es wichtig, dass diese träger- und verbandsübergreifend angelegt und organisiert ist. Sie muss folgende Kriterien erfüllen:

- bundesweiter Verband/Einrichtung mit bundesweiter Ausstrahlung,
- eigene fachliche Expertise (Arbeitsschwerpunkt, Personal),
- organisatorische Erfahrung,
- hohe Akzeptanz in der Weiterbildungsszene,
- Erfahrung im operativen Umgang mit der Weiterbildungspraxis.

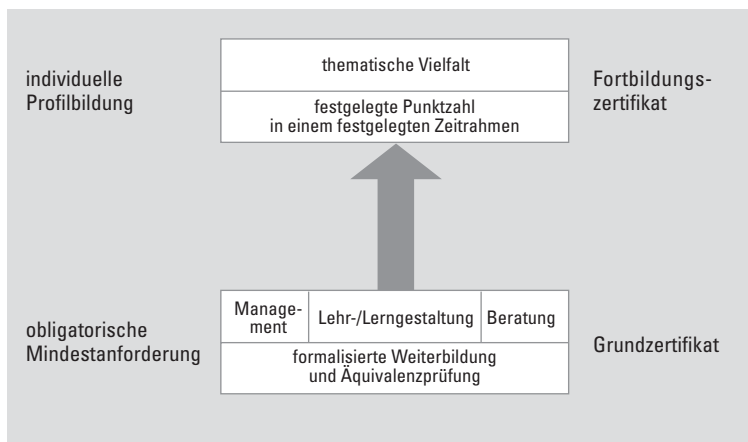
6. Referenzmodell

Als Ergebnis der Literaturanalysen (Kap. 1–4) und der Auswertung der Expertengespräche (Kap. 5) schlagen wir als zu implementierenden Qualifikationsrahmen ein zweistufiges Modell vor. Aus den Experteninterviews wurde sehr deutlich, dass das zu entwickelnde Referenzmodell im Hinblick auf Machbarkeit, Umsetzung und Akzeptanz möglichst klar strukturiert und auf keinen Fall „überkomplex“ sein sollte.

Das zweistufige Modell, das wir auf dieser Basis vorschlagen, besteht zum einen aus einem Grundzertifikat, das zentrale Kernkompetenzen für Lehrende in der Weiterbildung bündelt, und zum anderen aus einem Fortbildungszertifikat, das individuelle und institutionelle Profilierungen zulässt (vgl. Abb. 5). Die Zweistufigkeit schafft einerseits Standards und sichert Qualität im Kernbereich und bietet andererseits Flexibilität im Hinblick auf Themen, neue Herausforderungen, veränderte Aufgabenfelder, institutionelle Besonderheiten und individuelle Qualifikationsvoraussetzungen der Lehrenden. Durch die Etablierung einer Fortbildungsspirale wird Qualität durch Professionalisierung kontinuierlich gesichert.

Mit den zwei Stufen kann auch die Anschlussfähigkeit an den Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen hergestellt und das Grund- und das Fortbildungszertifikat den entsprechenden Stufen zugeordnet werden. Die Anbindung an und der Übergang zu Hochschulen können ebenfalls perspektivisch realisiert

Abbildung 5: Grundzertifizierung und kontinuierliche Fortbildung



Quelle: eigene Darstellung

werden, wobei die entsprechenden Regelungen auf Länder- bzw. Hochschulebene zu treffen sind.

6.1 Grundzertifikat

Das Grundzertifikat „Lehrende in der Erwachsenenbildung“ ist für alle Personen geeignet, die freiberuflich und/oder nebenberuflich in der Weiterbildung tätig sind. Mit dem Zertifikat wird dokumentiert, dass die Personen – über ihr spezifisches Fachgebiet hinaus – über grundlegende erwachsenenpädagogische Kenntnisse sowie Kernkompetenzen für die Arbeit in Einrichtungen der Weiterbildung verfügen.

Das Grundzertifikat besteht aus drei Themenbereichen, wobei der Schwerpunkt klar auf dem Themenfeld Lehren liegt. Dies begründet sich durch das zentrale Aufgabenfeld der Zielgruppe. Ergänzend sind weitere Themenfelder von Bedeutung, die für die Arbeit in der Weiterbildung zunehmend grundlegend erforderlich sind: Management und Beratung.²⁷ Eine Veranschaulichung der Inhalte und erforderlichen Kompetenzen liefern die Übersichten 2 und 3.

Für das Grundzertifikat werden vorhandene – auch informell erworbene – Kompetenzen anerkannt. Hierfür sind geeignete, praktikable Instrumente zu entwickeln. Anerkannt werden sollten die in Kapitel 3.2 dargestellten modularen Fortbildungskonzepte der Verbände. Hierzu zählen die Angebote zur „Erwachsenenpädagogischen Grundqualifizierung“ der Landesverbände der Volkshochschulen, die „Berufseinführung Erwachsenenbildung“ der katholischen und evangelischen Erwachsenenbildungsverbände, die verschiedenen „Train-the-Trainer“-Qualifizierungen der wirtschafts- und gewerkschaftsnahen sowie der freien Anbieter.

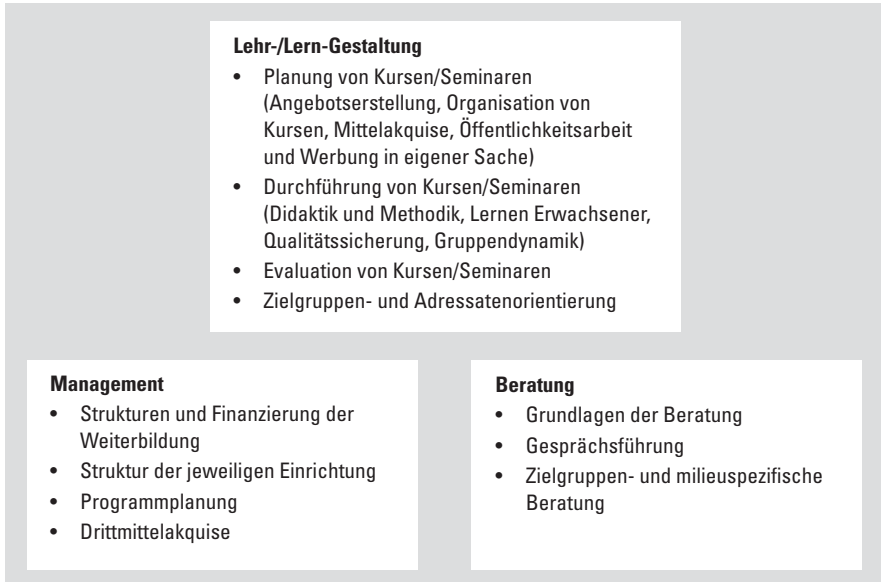
Ein erster Vergleich zeigt, dass Kernthemen wie Lehren (Didaktik, Methodik, Erwachsenenlernen), Beratung und Management in den längeren Qualifizierungen für Kursleitende bzw. Trainer/innen immer enthalten sind. Ebenfalls entsprechen die Inhalte vieler Einzelveranstaltungen den geforderten/beschriebenen Inhalten der Kernthemen Lehren, Beratung, Management.

Für einen genauen Abgleich und eine Gleichwertigkeitsprüfung hinsichtlich der Inhalte, des Umfangs, der Zertifizierung und der Einschätzung des Marktwertes

²⁷ Im Sinne einer thematischen Fokussierung könnte das Themenfeld Beratung schwerpunktmäßig auf Lernberatung ausgerichtet werden. Damit ließe sich eine gemeinsame inhaltliche Schnittmenge zur Expertise von Bachmann u.a. 2009 bilden, die für das Handlungsfeld Beratung ähnliche qualitäts- und professionalitätsbezogene Überlegungen anstellen wie wir in unserer Expertise.

müsste eine systematische Analyse erfolgen, die aus unserer Sicht Bestandteil eines weiterführenden Projekts kann.

Übersicht 2: Inhalte der Themenbereiche des Grundzertifikats



Übersicht 3: Aufgabenfelder und Kernkompetenzen

a) Lehr-/Lerngestaltung

Aufgabenfelder	Kompetenzen
Akquise, Entwicklung, Planung	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Kurse planen und ausschreiben
Organisation, Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Kursadministration übernehmen • Kurse im eigenen Fachgebiet durchführen • gruppendynamische Prozesse erkennen und steuern
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Kurse und Lernprozesse (mit vorgegebenen Mitteln) evaluieren
Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Stärken und Schwächen einschätzen
Beratung	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Lernprozesse unterstützen
Zielgruppen- und Adressatenorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Zielgruppen und Adressaten differenzieren und erkennen

b) Management

Aufgabenfelder	Kompetenzen
Struktur der Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Grundverständnis über die Strukturen und Finanzierung der Weiterbildung
Programmplanung	<ul style="list-style-type: none"> • Grundkenntnisse Bedarfsanalyse und Ressourceneinsatz
Drittmittelakquise	<ul style="list-style-type: none"> • Grundkenntnisse Projektakquise (Geldgeber, Projektanträge schreiben)

c) Beratung

Aufgabenfelder	Kompetenzen
Durchführung einer Beratung	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse der Grundlagen von Beratung • Spezifität von Lernberatung
Gesprächsführung	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung eines Beratungsgesprächs • Rollen annehmen
Selbstreflexion	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Rolle erkennen und reflektieren • Grenzen der Beratung erkennen

6.2 Fortbildungszertifikat

Neben dem Nachweis von Kernkompetenzen im Sinne einer anerkannten Grundqualifizierung für alle in der Weiterbildung Tätigen erachten wir es als notwendig, auf einer zweiten Stufe eine kontinuierliche erwachsenenpädagogische Fortbildung zu implementieren. Eine derartige Zweistufigkeit des Modells ist auch von allen Befragten als sinnvoll angesehen worden. Für die Akzeptanz und Praktikabilität des Modells sehen wir es allerdings als einen Vorteil, die zweite Stufe nicht als eine verbindliche Vertiefung der Inhalte der ersten Stufe zu definieren, sondern die Inhalte offenzulassen. Eine derartige Offenheit ermöglicht es sowohl den Weiterbildner/innen als auch den Einrichtungen, bedarfsgerechte inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, die dem eigenen Profil entsprechen bzw. für die Entwicklung eines erwünschten fachlichen Profils genutzt werden können. Die zweite Stufe erlaubt daher auch ganz unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten von pädagogisch-didaktischen und/oder fachlich-inhaltlichen Elementen – ausschließlich in die eine oder andere Richtung oder als unterschiedlich gewichtete Kombination je nach Bedarf und individueller Ausprägung. Die zweite Stufe kann so einerseits gezielt genutzt werden zur Vertiefung, Erweiterung, Ergänzung oder Aktualisierung von individuellen Kenntnissen und Fertigkeiten

und andererseits die schnelle und flexible Reaktion auf gesellschaftspolitische Herausforderungen gewährleisten.

Zur Dokumentation und Anerkennung der Fortbildung auf der zweiten Stufe sehen wir es als sinnvoll an, ähnlich wie in der Lehrer- bzw. Ärztefortbildung ein Punktesystem zu etablieren. Nach Absolvierung einer festgelegten Punktzahl in einem definierten Zeitraum kann ein Fortbildungszertifikat ausgestellt und so der Nachweis einer erfolgreichen kontinuierlichen Fortbildung erbracht werden.

Der Einstieg in eine derartige Fortbildungsspirale ist motivierend, niedrigschwellig und organisatorisch praktikabel. Er gewährt den Nutzer/innen vollständige inhaltliche Wahlfreiheit und dokumentiert gleichwohl durch den Nachweis der Fortbildungsaktivitäten Verbindlichkeit und Kontinuität.

Die weitere Darstellung der konkreten Rahmenbedingungen (zeitlicher Umfang, Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen, Erfassung bestehender Fortbildungsangebote, Finanzierung etc.) unterbleibt an dieser Stelle. Sie ist teilweise in den nachfolgenden Erläuterungen zur Umsetzung aufgehoben bzw. spezifiziert. Wir empfehlen außerdem, eine weitergehende Präzisierung im Dialog mit den relevanten Akteuren zu erarbeiten.

7. Empfehlungen

Mit Blick auf den Arbeitsauftrag des BMBF und zur Konkretisierung der Empfehlung des Innovationskreises Weiterbildung schlagen wir folgende Adressierung, Zielgruppenausrichtung und Instrumente vor:

7.1 Etablierung eines Systems nachhaltiger Professionalitätsentwicklung auf der Basis institutioneller Selbstverpflichtung und öffentlicher Finanzierungsanreize

Für die Etablierung eines Systems nachhaltiger Professionalitätsentwicklung empfiehlt es sich, die Dachverbände der Weiterbildung auf der Basis einer professionalitätsbezogenen Selbstverpflichtung zu beteiligen. Dabei ist einerseits anzuknüpfen an die Bestrebungen einzelner (Landes-)Weiterbildaungsverbände als auch einzelner Einrichtungen, die – auf freiwilliger Basis – bereits für ihre Kursleitenden eine erwachsenenpädagogische Basisqualifizierung durchgesetzt haben bzw. Fortbildungsangebote als ein Instrument der systematischen Personalentwicklung und Personalpflege auch unter dem Gesichtspunkt non-pagatorischer Gratifikation betrachten. Andererseits ist eine verbandliche Selbstverpflichtung auch unter bildungs- und ordnungspolitischen Gesichtspunkten funktional. Denn nicht nur die verschiedenen Qualitätsmanagementsysteme fordern den Nachweis systematischer Personalentwicklung ein, sondern auch durch eine Reihe ordnungspolitischer Vorgaben wird von Einrichtungen in bestimmten Bereichen bereits ein expliziter Professionalitätsnachweis verlangt (so z.B. bei den Integrationskursen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, bei Kursen der Gesundheitsbildung, die über die Krankenkassen finanziert werden). Die institutionelle Selbstverpflichtung der Verbände kann insofern nahtlos an diese ordnungspolitischen Vorgaben anknüpfen und diese zu einem (freiwilligen) System professioneller Kompetenzentwicklung ausbauen. Schließlich sind etliche Verbände bereits gegenwärtig im Bereich der professionsbezogenen Fortbildungsangebote aktiv. Die Intensivierung der Bestrebungen für eine nachhaltige Professionalitätsentwicklung könnte daher für die Verbände ein bereits etabliertes Geschäftsfeld erweitern.

Die institutionelle Selbstverpflichtung zur nachhaltigen Professionalitätsentwicklung, die auf eine prozessuale Einführung setzt und die Verbände/Einrichtungen als die zentralen qualitätsorientierten Sozialisationsagenturen versteht, sollte allerdings flankiert werden durch öffentliche Finanzierungsanreize – etwa im Rahmen eines zeitlich begrenzten Programms zur (Ko-)Finanzierung der erwach-

senenpädagogischen Grundqualifizierung von in der Weiterbildung Beschäftigten (vgl. Kap. 7.7).

Hilfreich für den Verbindlichkeitsgrad der Selbstverpflichtung und für den Akzeptanzgrad bei den in der Weiterbildung Beschäftigten wäre nicht zuletzt die Kopplung der Fortbildungsaktivitäten an ein gestaffeltes Entgeltsystem (etwa dreistufig: ohne Grundqualifikation, mit Grundzertifikat, mit Fortbildungszertifikat).

7.2 Kombination von Grundqualifizierung (Grundzertifikat) und kontinuierlicher Fortbildung (Fortbildungszertifikat)

Um die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung nachhaltig zu sichern, empfehlen wir eine Kombination von erwachsenenpädagogischer Grundqualifizierung (Grundzertifikat) und kontinuierlicher Fortbildung (Fortbildungszertifikat).

Zur inhaltlichen Ausgestaltung der Grundqualifizierung (Kernkompetenzen) schlagen wir die drei Bereiche Management, Lehr-/Lerngestaltung und Beratung mit den entsprechenden inhaltlichen Präzisierungen vor (vgl. Kap. 6). Die inhaltliche Ausgestaltung sollte in enger Abstimmung mit den relevanten Akteuren erfolgen. Bereits bestehende Konzepte von Grundqualifizierung (z. B. die Erwachsenenpädagogische Qualifizierung des DVV) entsprechen weitgehend unseren Vorschlägen. Die von uns vorgenommene Bestandsaufnahme und Analyse zeigt, dass auch viele der bestehenden weiteren Qualifizierungskonzepte und -angebote anderer Verbände und privater Anbieter anschlussfähig sind. Durch den Nachweis von Kernkompetenzen wird insbesondere die erwachsenenpädagogische Qualifizierung und Professionalisierung der vielen „Quereinsteiger“ in die Weiterbildung unterstützt, indem diese Zugang zu einem anerkannten Zertifizierungssystem erhalten.

Neben dem Nachweis von Kernkompetenzen sollte eine kontinuierliche erwachsenenpädagogische Fortbildung implementiert werden. Hier empfehlen wir die Etablierung eines Punktesystems – ähnlich wie in der Lehrer- bzw. Ärztefortbildung. Ein formalisiertes Fortbildungssystem über Punkte hätte den Vorteil, dass sowohl die Individuen als auch die Einrichtungen bedarfsgerechte inhaltliche Schwerpunkte setzen können, die dem eigenen Profil entsprechen bzw. für die Entwicklung eines erwünschten fachlichen Profils genutzt werden können. Zudem kann dadurch flexibel und schnell auf gesellschaftspolitische Herausforderungen reagiert werden.

Die Kombination von zertifizierten Kernkompetenzen und kontinuierlicher bedarfsorientierter Fortbildung kommt nicht nur den unterschiedlichen Dozenten-

und Trägerinteressen zugute (individuelle und institutionelle Profilentwicklung), sondern ist auch auf den Europäischen Qualifikationsrahmen beziehbar.

7.3 Zeitvolumen

Für das Erreichen des Grundzertifikats veranschlagen wir ein Minimum von zehn Fortbildungstagen (ein Tag für Management, zwei Tage für Beratung, sieben Tage für Lehr-/Lerngestaltung). Darüber hinaus sind für den Erhalt des Grundzertifikats eine schriftliche Reflexion sowie eine mündliche Prüfung (etwa Gruppengespräch) vorgesehen. Dies entspricht einem Arbeitsaufwand von insgesamt zehn ECTS (= 300 Stunden). Das Grundzertifikat sollte innerhalb von zwei Jahren erreicht werden.

Für die kontinuierliche Fortbildung empfohlen wird ein Volumen von 15 ECTS (= 450 Stunden) innerhalb von fünf Jahren. Dies bedeutet eine Arbeitsbelastung pro Jahr von drei ECTS (= 90 Stunden) und entspricht fünf bis sechs Fortbildungstagen pro Jahr inklusive Vor- und Nachbereitung oder vier Fortbildungstagen plus 30 Stunden Reflexion. Die Konkretion der einzelnen Elemente sollte mit den Partnern vereinbart werden (u.a. kursbezogene Fortbildung, medial gestützte Weiterbildung, Lektüre, Teilnahme an Tagungen, eigener Beitrag, Teilnahme an Web-Gruppe, Supervisionsgruppe, didaktische Werkstätten, mobile classrooms).

7.4 Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen

Sowohl für neu einzustellende Dozent/inn/en als auch für „Altdozent/inn/en“ besteht die Möglichkeit, ihre bereits vorhandenen Kompetenzen für eine Basisqualifizierung (Grundzertifikat) anerkennen zu lassen. Als Verfahren könnte etwa ein Instrument genutzt werden, wie es derzeit vom DVV (Kompetenzprofil [Portfolio] Lehren in der Volkshochschule) angewendet wird. In einem standardisierten Portfolio für Lehrende in der Weiterbildung können sowohl bereits vorhandene Zertifikate und Teilnahmebescheinigungen als auch informell erworbene Kompetenzen dokumentiert werden. Das Portfolio sollte in den Einrichtungen vor Ort beraten und erstellt werden, so dass es auch als ein systematisches Instrument für die Personalentwicklung verwendet werden kann. Damit würde sich auch der Arbeitsaufwand einer Zertifizierungsstelle reduzieren.

7.5 Erfassung der Fortbildungsangebote

Zur Erfassung, Bewertung und Zertifizierung der Fortbildungsangebote ist der Aufbau einer entsprechenden Datenbank erforderlich. Ausgangspunkt für eine derartige Datei könnte die Datenbank QUALIDAT des DIE sein, die dann ent-

sprechend weiterentwickelt werden sollte. Die Anerkennung der Angebote muss durch Prüfverfahren zur Gleichwertigkeit bzw. über Bestimmung von Gütekriterien gesichert werden. Ein derartiges Verfahren würde auch einen Beitrag zur Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung der Angebote leisten.

7.6 Einrichtung einer Zertifizierungsstelle

Notwendig ist die Einrichtung einer Zertifizierungsstelle, die u.a. folgende Aufgaben wahrzunehmen hätte: Aufbau und Pflege der Fortbildungsdatenbank, die Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen (dokumentiert in einem standardisierten Portfolio), Abnahme der Schlussprüfung (Grundzertifikat), Ausstellung des Fortbildungszertifikats (alle fünf Jahre). Die Zertifizierungsstelle sollte träger- und verbandsübergreifend organisiert sein und könnte Teile ihrer Aufgaben (z.B. Aufbau und Pflege der Fortbildungsdatenbank, die Erstellung der Portfolios) auf weitere zentrale oder auch regionale Stellen delegieren (ähnlich wie beim ProfilPASS). Diese Regionalstellen hätten auch die Aufgabe, die Anschlussfähigkeit der Fortbildung an hochschulische Angebote voranzutreiben (dies ist allerdings nur länder- bzw. hochschulspezifisch machbar, da hochschulrechtliche Voraussetzungen zu klären und bilaterale Verhandlungen mit einzelnen Hochschulen – z.B. über die Möglichkeit externer Prüfung von Modulen ohne vorherige Präsenzbeteiligung – zu führen sind).

7.7 Finanzierung

Zur Finanzierung empfehlen wir eine Mischkalkulation von einrichtungsbezogenen Gebühren bei institutioneller Akkreditierung und/oder Maßnahmenakkreditierung (Anmeldung der Einrichtungen bei und Aufnahme von Angeboten in die Fortbildungsdatenbank) sowie von individuellen Gebühren beim Fortbildungszertifikat (alle fünf Jahre) bzw. beim Ausstellen des Grundzertifikats (einmalig).

Die Zertifizierungsstelle bedarf einer institutionellen Grundförderung. Des Weiteren sollten die kursbezogenen Kosten für den Erwerb des Grundzertifikats durch ein zeitlich befristetes Bundesprogramm kofinanziert werden.

Da für die Umsetzung unterschiedliche Szenarien möglich sind (bundesweit, regionale Piloten, Konsortium verschiedener Akteure, Delegation von Aufgaben in einem größeren Verbund von Verbänden, unterschiedliche Verteilung der Kosten), lassen sich an dieser Stelle keine konkreten und belastbaren Zahlen benennen.

Fördermöglichkeiten für eine individuelle Refinanzierung der Kosten im Rahmen von neuen Konzepten wie Bildungssparen, Bildungsgutscheinen etc. sollten für die Teilnehmenden systematisch genutzt werden.

7.8 Anstehende Umsetzungsschritte

Für die Umsetzung der Empfehlungen stehen aus unserer Sicht folgende Arbeitsschritte an:

- inhaltliche Ausarbeitung der Grundzertifizierung und eines Konzepts für die kontinuierliche Fortbildung (Punktesystem),
- Ausarbeitung eines Instruments zur Erfassung und Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen,
- Erfassung der Fortbildungsangebote, Gleichwertigkeitsprüfung und Erstellung eines Gütesiegels,
- Einrichtung einer Zertifizierungsstelle,
- Erarbeitung eines tragfähigen Geschäftsmodells,
- Lobbyarbeit.

Für eine erfolgreiche Entwicklung, Umsetzung und Implementierung eines trägerübergreifenden Qualifizierungsrahmens (vgl. Kap. 6) ist es unabdingbar, die wichtigen nationalen Akteure (Weiterbündungsverbände, Weiterbündungspraxis, Hochschulen) von Anfang an in einem Netzwerk aktiv und integrativ zu beteiligen.

Flankiert werden sollte diese Umsetzung durch begleitende Forschung zu den Kompetenzprofilen, zu veränderten Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern in der Weiterbildung und zur berufsbiographischen Kompetenzentwicklung von Weiterbündner/inne/n – etwa durch die kontrastive Erforschung des professionellen Handelns von Berufsnovizen und Berufskönnern auch und gerade mit Blick auf unterschiedlich absolvierte Formen der beiläufigen Reflexion und/oder institutionalisierten Fortbündung.

Die Analyse der Angebote und die Entwicklung eines Qualifikationsrahmens sollte ergänzt und verbunden werden mit der Analyse der bestehenden Fortbündungsbedarfe, wie sie im Projekt KomWeit aktuell erhoben werden.

Anlagen

1. Anlage 1:
Anerkennungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich
2. Anlage 2:
Vorlage „Rahmenkonzept Qualifizierung“, das im Rahmen der Experteninterviews diskutiert wurde (Stand Oktober 2007)
3. Anlage 3:
Leitfaden Experteninterviews
4. Anlage 4:
Codierleitfaden zur Auswertung der Experteninterviews
5. Anlage 5:
Zusammenfassende Auswertung der Experteninterviews

Anlage 1: **Anerkennungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich**

Im Anerkennungsverfahren der Weiterbildungsakademie (www.wba.or.at) gibt es verschiedene Möglichkeiten, bereits erworbene Kompetenzen nachzuweisen. Es können sowohl formal, non-formal oder informell erworbene Kompetenzen anerkannt werden. Die unterschiedlichen Nachweismöglichkeiten werden im Curriculum für jeden Kompetenzbereich aufgezeigt.

Formal erworbene Kompetenzen

Für Kompetenzen, die in formellen Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen (z.B. Pflichtschulen, Schulen mit Berufsabschlüssen, Gymnasien und Hochschulen/Universitäten) erworben wurden, gibt es Nachweise in Form von Zeugnissen, die Leistungen werden zumeist mit dem Schulnotensystem beurteilt.

Im Curriculum der Weiterbildungsakademie können Teile formaler Ausbildungen eingereicht werden: Teile formaler Ausbildungen ab Sekundarstufe 2: Dies bezieht sich auf einschlägiges Know-how aus Ausbildungen nach der allgemeinen Schulpflicht (neun Schuljahre). Dazu zählen Lehre, AHS-Oberstufe, berufsbildende mittlere oder höhere Schulen, Kollegs, Fachhochschulen, Universitäten usw. Um Anerkennung zu finden, muss ein auf die geforderten Inhalte bezogener Nachweis (z.B. Schulzeugnis, Lehrveranstaltungszeugnis) mit positiver Beurteilung eingereicht werden.

Non-formal erworbene Kompetenzen

Kompetenzen, die in Bildungsveranstaltungen außerhalb formeller Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen, also vor allem in Einrichtungen der Erwachsenenbildung (durch die Teilnahme an Lehrgängen, Kursen, Seminaren, Workshops etc.) erworben wurden. In der Regel gibt es dafür Kursbestätigungen oder Zertifikate, die jedoch in vielen Fällen keine Leistungsbeurteilung beinhalten.

Im Curriculum der Weiterbildungsakademie können folgende Nachweise non-formal erworbener Kompetenzen eingereicht werden:

Kurse, Seminare, Lehrgänge: Um Anerkennung zu finden, müssen sich die Inhalte dieser Erwachsenenbildungsveranstaltungen zumindest teilweise auf Kompetenzen aus dem Curriculum der Weiterbildungsakademie beziehen.

Tagungen/Konferenzen/Vorträge: Eine Anerkennung von Tagungen/Konferenzen/Vorträgen u.Ä. ist möglich. Für die Anrechnung von Tagungen/Konferenzen/Vorträgen bedarf es einer Bestätigung.

Informell erworbene Kompetenzen

Dabei handelt es sich um Kompetenzen, die nicht durch Bestätigungen oder Zeugnisse nachweisbar sind. Der Weiterbildungsakademie ist die Sichtbarmachung und Anerkennung informellen Lernens ein Anliegen. Entsprechende Nachweise werden in der Weiterbildungsakademie als Äquivalente bezeichnet. Im Curriculum der Weiterbildungsakademie können folgende Nachweise informell erworbener Kompetenzen eingereicht werden:

Paper: Bestimmte Kompetenzen können über ein sogenanntes Paper nachgewiesen werden. Ein Paper ist eine intensive schriftliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema und wird durch Expert/inn/en begutachtet und ist dadurch zusätzlich kostenpflichtig. Kosten: 80 Euro pro ECTS + 30 Euro Bearbeitungsgebühr.

Eigene Veröffentlichung: Bei einigen Kompetenzbereichen kann eine eigene Veröffentlichung zum jeweiligen Thema anerkannt werden.

Auslandsaufenthalte: Eine berufliche Tätigkeit oder ein Studium im Ausland im Ausmaß von mindestens drei Monaten kann im Bereich interkulturelle Bildung und Fremdsprachen anerkannt werden. Eine schriftliche Bestätigung ist notwendig und wird mit max. 2 ECTS bewertet.

Kompetenzbestätigung durch Dienst- bzw. Auftraggeber: An manchen Stellen kann eine Kompetenz vom Dienst- bzw. Auftraggeber mittels Formblatt bestätigt werden. Voraussetzung ist eine Praxis von mindestens drei Jahren, in der durchschnittlich 20 Stunden pro Woche eine Tätigkeit in kompetenzbezogenem erwachsenenbildungsrelevanten Zusammenhang stattgefunden hat. Ist die Wochenstundenzahl geringer, so müssen entsprechend mehr Jahre nachgewiesen werden (z.B. zehn Stunden pro Woche = mind. sechs Jahre Praxis). Bei mehreren Dienst- bzw. Auftraggebern kann der Nachweis von der gewichtigsten Stelle kommen.

Für diese Nachweisform gibt es Formulare, die im Login-Bereich zur Verfügung stehen. Die Weiterbildungsakademie erkennt Kompetenzbestätigungen nur dann an, wenn Sie mittels dieser Formulare eingereicht werden. Achtung: Ein Dienstzeugnis wird *nicht* als Kompetenzbestätigung anerkannt, ein Dienstzeugnis kann als Nachweis für die geforderte Praxis eingereicht werden.

Projekt: Die Abwicklung eines Projekts in der Erwachsenenbildung kann für den Nachweis der Kompetenz im Bereich Projektmanagement im Ausmaß von 2 ECTS anerkannt werden. Folgende formale Vorgaben müssen erfüllt sein: der

Projektantrag (inklusive Finanzplan) und ein Projektbericht müssen vorgelegt werden. Daraus muss ersichtlich sein, dass die einreichende Person für das Projekt hauptverantwortlich war.

Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen: Dabei handelt es sich um eine angeleitete Aufarbeitung und eine Verschriftlichung informell erworbener Kompetenzen. In Österreich gibt es derzeit vier von der Weiterbildungsakademie anerkannte Verfahren, die informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen und anerkennen. Dies sind das „Kompetenz-Portfolio“ des Rings Österreichischer Bildungswerke, das Zertifikat des „Kompetenzanerkennungszentrums“ der Volkshochschule Linz, die „Kompetenzbilanz“ des Zukunftszentrums Tirol und der „Kompetenz-Check“ des Berufsförderungsinstituts. Da derartige Verfahren einen stark selbstreflexiven Charakter haben, können sie zum Nachweis der personalen und teilweise der sozialen Kompetenz anerkannt werden.

Besuch von geschlossenen Lehrgangsgruppen: Die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen ist erfahrungsgemäß im Rahmen von längeren Lehrgängen mit gleichbleibender Lerngruppe fast unausweichlich. Es ist daher allen Erwachsenenbildner/innen anzuraten, sich neben dem Besuch von Einzelmodulen auch auf die Lernchancen in Lehrgangsgruppen einzulassen, d.h. – wo immer es für die geforderten Inhalte im Gesamtcurriculum möglich ist – Lehrgänge zu besuchen. Die Teilnahme an geschlossenen Lehrgangsgruppen wird (bei einem Lehrgang von sieben bis neun Tagen Präsenzzeit 0,5 ECTS; von zehn bis 15 Tagen 1 ECTS; bei länger dauernden Aus- bzw. Weiterbildungslehrgängen 2 ECTS) bei den sozialen oder personalen Kompetenzen angerechnet.

Supervision, Coaching: Supervision und Coaching können aufgrund des selbstreflexiven Charakters für den Nachweis der personalen Kompetenz anerkannt werden.

Abgelegte Prüfungen: Abgelegte Prüfungen können bei den allgemeinen Wahlmodulen eingereicht werden. 1 ECTS z.B. für ein ECDL-Modul, bis zu 2 ECTS z.B. bei abgelegter Cambridge-Prüfung.

Anlage 2: Vorlage „Rahmenkonzept Qualifizierung“, das im Rahmen der Experteninterviews diskutiert wurde (Stand Oktober 2007)

Zu beachten ist, dass es sich hier nur um die Vorlage für die Experteninterviews handelt – das von uns anschließend erarbeitete Referenzmodell findet sich in Kapitel 6.

Qualifizierungsrahmen für die Erwachsenen-/Weiterbildung

Ziel

Ziel ist es, ein trägerübergreifendes, anerkanntes Zertifizierungs-, Qualifizierungs- und Anerkennungssystem für die Erwachsenenbildung zu entwickeln und zu implementieren. Ziele sind:

1. eine Strukturierung/Systematisierung vorhandener Qualifizierungsangebote und
2. die Formulierung von Kernkompetenzen/Standards für die Erwachsenen-/Weiterbildung.

Bedarf

- fehlende Standards für die Weiterbildung
 - im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen (Schule, Vorschulerziehung, Tagesmütter),
 - im Vergleich zu anderen Ländern (z.B. Großbritannien, Österreich, Schweiz),
- heterogene Qualifizierungs- und Zugangswege in die Weiterbildung,
- Vielfalt unterschiedlicher Zertifikate/Bescheinigungen,
- Fortbildungsbedarfe von Weiterbildner/inne/n,
- notwendige Fortführung der Qualitätsdebatte,

Zielgruppen

Zielgruppen sind alle Personen, die in der Erwachsenenbildung interaktionsbezogen (d.h. insbesondere lehrend und beratend) tätig sind (Lehrende, Trainer/innen, Berater/innen).

Nutzen

Das Vorhaben reagiert auf einen Bedarf in der Weiterbildungspraxis und hat einen Nutzen für

- *die in der Weiterbildung Tätigen*, weil ihre vorhandenen Kompetenzen nachweisbar werden und weil sie Zugang zu einem systematischen Qualifizierungs- und Ausbildungskonzept bekommen – dies trägt sowohl zur Professionalitätsentwicklung als auch zur Profilierung bei;

- die Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung, weil diese ihre Qualitätsentwicklungskonzepte an einer ganz entscheidenden Stelle ergänzen können und weil sie ganz konkret verlässliche Grundlagen für die Beurteilung der Qualifizierung ihrer Mitarbeiter/innen bekommen;
- das gesamte System der Erwachsenen-/Weiterbildung, indem durch die Formulierung von Kernkompetenzen/Qualifikationsstandards ein Bildungsbereich, dem im Kontext lebenslangen Lernens erhebliche Bedeutung zukommt, gleichzeitig gefördert und aufgewertet wird.

Merkmale eines solchen Qualifizierungsrahmens

- Formulierung von Kernkompetenzen,
- Aufbau eines Netzwerks verschiedener Anbieter,
- Integration vorhandener Qualifizierungsangebote,
- gemeinsames Zertifikat (von den im Netzwerk vertretenen Anbietern),
- Anerkennung bestehender Kompetenzen,
- Anschlussfähigkeit zu Hochschulabschlüssen.

Struktur

Grundzertifikat: Lehrende/Trainerin und Trainer in der Erwachsenenbildung

Die erste Stufe führt zu einem bundesweit, trägerübergreifenden Grundzertifikat. Das Grundzertifikat ist für alle Personen geeignet, die freiberuflich und/oder nebenberuflich in der Weiterbildung tätig sind. Mit dem Zertifikat wird dokumentiert, dass die Personen – über ihr spezifisches Fachgebiet hinaus – über grundlegende erwachsenenpädagogische Kenntnisse sowie Kernkompetenzen für die Arbeit in Einrichtungen der Weiterbildung verfügen.

Das Grundzertifikat besteht aus drei thematischen Teilbereichen, wobei der Schwerpunkt eindeutig auf dem Themenfeld „Lehren“ liegt. Dies begründet sich durch das zentrale Aufgabenfeld der Zielgruppe. Ergänzend sind weitere Themenfelder aus Management und Beratung von Bedeutung.

Aufbauzertifikat (perspektivisch)

In einem zweiten Schritt soll ein Aufbauzertifikat entwickelt werden. Das Aufbauzertifikat richtet sich an Personen, die für eine Tätigkeit in der Weiterbildung vertieftes Wissen und Kenntnisse erwerben möchten. Auf dieser Stufe werden die Inhalte weiter vertieft sowie ergänzende Module angeboten. Eine Anschlussfähigkeit zu Hochschulabschlüssen wird angestrebt.

Anerkennung von Kompetenzen/vorhandenen Qualifikationen

Anerkennung von bereits erworbenen Zertifikaten, Leistungsnachweisen, Teil-

nahmebescheinigungen: Die Anerkennung erfolgt, wenn die Angebote den geforderten inhaltlichen Beschreibungen entsprechen bzw. die Angebote vom Netzwerk der Anbieter anerkannt sind.

Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen: Die Anerkennung kann durch unterschiedliche Formen erfolgen.

Lehr-/Lern-Gestaltung

- Planung von Kursen/Seminaren (Angebotserstellung, Organisation von Kursen, Mittelakquise, Öffentlichkeitsarbeit und Werbung in eigener Sache)
- Durchführung von Kursen/Seminaren (Didaktik und Methodik, Lernen Erwachsener, Qualitätssicherung, Gruppendynamik)
- Evaluation von Kursen/Seminaren
- Zielgruppen- und Adressatenorientierung

Management

- Strukturen und Finanzierung der Weiterbildung
- Struktur der jeweiligen Einrichtung
- Programmplanung
- Drittmittelakquise

Beratung

- Grundlagen der Beratung
- Gesprächsführung
- Zielgruppen- und milieuspezifische Beratung

Anlage 3: **Leitfaden Experteninterviews:**

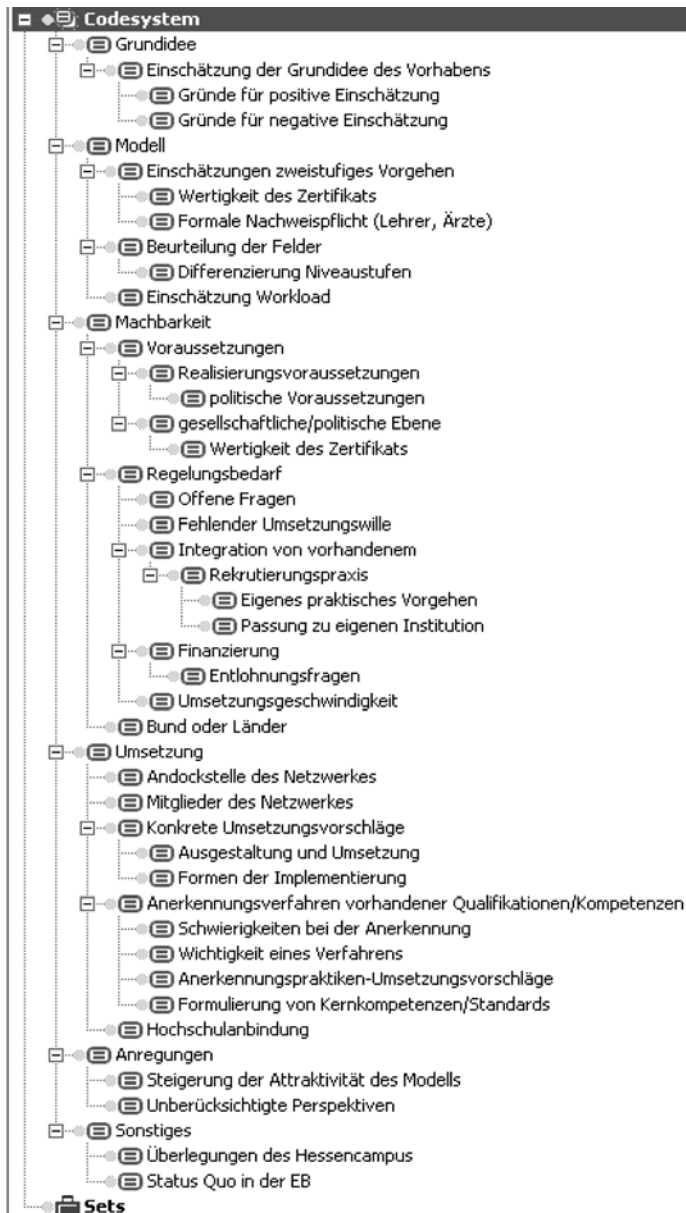
Vorabinformation für die Expert/inn/en:

- Beschreibung der Zielsetzung der Expertise für das BMBF und des Gesamtvorhabens,
- Vorlage eines ersten Rahmenkonzepts zur Qualifizierung.

Themenblöcke:

1. Grundidee Einschätzung der Grundidee des Vorhabens (Formulierung von Kernkompetenzen/Standards, Entwicklung eines Qualifizierungsrahmens)
Wenn positiv: Sehen Sie weitere Gründe als die von uns genannten Gründe?
Wenn negativ: Warum?
2. Modell Einschätzung zweistufiges Vorgehen (Grundzertifikat, Aufbauzertifikat)
Beurteilung des genannten thematischen Felder? Gewichtung, fehlen wichtige, neue Themen?
Einschätzung Arbeitsumfang/workload?
Passen die Angebote des Befragten (z.B. DVV, KBE, Hess. Wirtschaft...) in das Konzept/Modell?
3. Realisierbarkeit Einschätzung Aufbau Netzwerk der Anbieter?
Wer muss in diesem Netzwerk dabei sein?
Wo kann ein solches Netzwerk angedockt werden?
Zertifizierung: Gemeinsames Zertifikat denkbar?
Praktikabilität der Anerkennungsverfahren vorhandener Qualifikationen/Kompetenzen?
Wo werden vom Befragten Probleme zur Realisierung gesehen?
4. Anregungen

Anlage 4: Der Codierleitfaden zur Auswertung der Experteninterviews



Anlage 5: Zusammenfassende Auswertung der Experteninterviews

Einschätzung der Grundidee	Modell	Machbarkeit	Umsetzung
<p><i>positive Einschätzung</i></p> <p>Grundidee wird von der überwältigenden Mehrheit für gut erachtet, da</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein Qualifizierungs- und Professionalisierungsproblem vorliegt, • die Qualifizierung in den Einrichtungen und von der Bildungspolitik unterbewertet bleibt. <p>Der Qualifizierungsrahmen führt/ist</p> <ul style="list-style-type: none"> • zur Sicherstellung der Qualität, • gewährleistet eine Struktur, die dem lebenslangen Lernen gerecht wird, • eine Chance für die Mitarbeiter/innen hinsichtlich Absicherung und Beschäftigungsfähigkeit. 	<p><i>zweistufiges Zertifikat und Vorgehen</i></p> <p>wird für gut befunden, weil</p> <ul style="list-style-type: none"> • es kompatibel mit anderen Verfahren (EPQ) ist, • ein Aufbautzertifikat notwendig ist. <p>Differenzierung notwendig, weil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anschlussfähigkeit an den Europäischen Qualifikationsrahmen und die Hochschulen gewährleistet sein muss, • sonst eine Verwässerung des Zertifikats zu befürchten ist. 	<p><i>Voraussetzungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • gesellschaftliche/politische Anerkennung/Akzeptanz der Bedeutsamkeit von Qualifizierung, • Formulierung eines gesellschaftlichen/politischen Bedarfs, • Konsens über Trag- und Reichweite, Profil des Erwachsenenbildners, Qualifizierungsrahmen und Verbindlichkeit. <p>Integration der Wirtschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erhalt der Vielfalt des Ausbildungsmarktes (Win-win-Situation), • Entwicklung eines tragfähigen Geschäftsmodells. 	<p><i>Anockstelle</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bundesebene: DIE und KAW – jeweils mit Außen- oder Regionalstellen, • Landesebene (Hessen): Landeskuratorium und hvv Institut, • Kultusministerium oder ein Bundesministerium.
<p><i>Negative Einschätzung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Zweifel an der Einführung von Standards, • hohe Kosten, • Integration vorhandener Zertifikate, • Schwierigkeit ordnungspolitischer Eingriffe, • unnötige Bürokratie. 	<p><i>Beurteilung der thematischen Teilbereiche Inhalte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Dreiteilung in die Teilbereiche Management, Lehr-/Lerngestaltung und Beratung wird zugestimmt. • Hinweise auf die inhaltliche Präzisierung erfolgen für alle drei Bereiche. 	<p><i>Regelungsbedarf bezüglich Finanzierung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständigung über die finanziellen Grundlagen, • Kopplung finanzieller, öffentlicher Förderung an den Nachweis der Qualifizierung, • Anspruch großer Gruppen auf höhere Entlohnung durch Teilnahme am Qualifizierungsrahmen. 	<p><i>Konkrete Umsetzungs-vorschläge</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordnungspolitische Regelung • Selbstverpflichtung der Träger • Teilnahmebelege, schriftliche Stellungnahme und mündliches Gruppenkolloquium führen zur Ausstellung des Zertifikats • Entwicklung einer gemeinsamen Weiterbildungsphilosophie • Verständigung über ein Verfallsdatum eines Zertifikats zur Aufrechterhaltung des Qualifikationsniveaus • Weiterbildungspflicht <p><i>Akkreditierung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • standardisierte Beschreibung der Angebote – hiermit wird die Integration von bestehenden Angeboten gewährleistet, • Bepunktung der angebotenen Veranstaltungen

Einschätzung der Grundidee	Modell	Machbarkeit	Umsetzung
	<p><i>Einschätzung workload</i></p> <p>Anpassung der Bewertungsgrundlage an das ECTS, um somit die Anschlussfähigkeit an die Hochschule zu gewährleisten</p> <p><i>Zehn Tage</i></p> <p>Anerkannte Veranstaltungen sollen mindestens einen Leistungspunkt umfassen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Festlegung einer Mindestanzahl von Leistungspunkten 		<p>Anerkennungsverfahren Gestaltungsvorschläge</p> <ul style="list-style-type: none"> • ProfilPass für Erwachsenenbildner/innen, • Assessmentverfahren, • Verfassen eines Essays mit anschließender Beurteilung, • Anerkennung durch eine zentrale Stelle, • Lerngruppen mit Berater/inne/n/Mentoren • Kopplung der Prüfung an spezifische Tätigkeiten, • Taxonomie gestützte Modelle

Literatur

- ArtSet Institut (2003): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Das Handbuch. Hannover
- Bachmann, M. u.a. (2009): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld
- Barz, H. (2006): Innovation in der Weiterbildung – Was Programmverantwortliche heute wissen müssen. Augsburg
- Bastian, H. u.a. (2004): Kursleitung an Volkshochschulen. Bielefeld
- Becker, P. (2003): Feedback für den Lernerfolg. In: management und training, H. 6, S. 42–43
- Becker, P. (2004): Nachteulen und Zeitmanager. In: management und training, H. 2, S. 10–12
- Bosche, B./Kreft, A. (2006): Auswertung Gutachterinterviews. Unveröffentlichtes Manuskript Bonn
- Brater, M./Dufter-Weis, A. (2007): Berufspädagoge für die Aus- und Weiterbildung (IHK) – Ein neuer Beruf für Berufsausbilder. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 51–53
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn/Berlin. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf (Stand: 05.01.2009)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn/Berlin. URL: www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (Stand: 05.01.2009)
- Conein, S. (2007): Alle Angebote auf einen Blick: QUALIDAT – Die neue Datenbank für Weiterbildungler. In: Weiterbildung, H. 2, S. 26–29
- Dietrich, S. (2004): Neue Lernkultur erfordert neue Lehrkultur – Zur Veränderung professionellen Handelns. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 57–66
- Dietrich, S./Herr, M. (2004): Organisationsentwicklung und neue Lernkulturen. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 24–32
- Ehse, C./Zech, R. (2004): Gute Organisation – ein Beitrag zum Selbstverständnis der Weiterbildungspersonen. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 75–83
- Faulstich, P. (1999): Qualität und Professionalität des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, S. 185–203
- Fritz, K./Maier, K./Böhnisch, L. (2006): Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim/München
- Gieseke, W. (1999): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 372–383
- Gieseke, W. (2005): Fortbildungsbedarfe bei Planer/innen und Dozent/innen in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4, S. 37–46
- Gieseke, W./Reich, R. (2006): Weiterbildungsinteressen von Weiterbildungler/innen. Ergebnisse einer Befragung. In: Heuer, U./Gieseke, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg, S. 35–140

- Grotlüschen, A./Rippien, H. (2007): Zur Rolle des pädagogischen Personals beim Systemumbau zu lebenslangem Lernen. Empirische Ergebnisse aus zwei Studien. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 41–50
- Gruber, H./Harteis, C./Kraft, S. (2004): Aufgaben- und Tätigkeitsfelder von Weiterbildner/inne/n. Vortrag auf der DIE-Veranstaltung „Situation des Weiterbildungspersonals“ in Bonn am 19. November 2004. Powerpointpräsentation
- Hanft, A./Zentner, T. (2004): Qualifizierung und Personalentwicklung – eine Kompetenzlücke in Bildungseinrichtungen? In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 42–52
- Harmeier, M. (2009): „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“. Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld
- Harteis, C./Prenzel M. (1998): Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft? Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 583–601
- Hartz, S./Schrader, J. (2006): Bericht der Universität Tübingen zum ersten Messzeitpunkt S der Systemevaluation. Unveröffentlichtes Manuskript Bonn
- Hippel, A. v./Reich-Claasen, J./Tippelt, R. (2008): Dozenten sichern Qualität. Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 145–155
- Hohmann, R. (2007): Professionalisierung in der katholischen Erwachsenenbildung. In: Praxis Politische Bildung, H. 3, S. 185–189
- Hopf, C./Schmidt, C. (Hrsg.) (1993): Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. URL: w2.wa.uni-hannover.de/mes/berichte/TextRex93.pdf (Stand: 05.01.2009)
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart u.a.
- Kil, M./Schlutz, E. (2006): Dienstleistung Weiterbildung – Feldforschung zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 159–181
- Köhler, M./Gonon, P. (2004): Maximen als „sanftes“ Instrument zur Qualitätssicherung in der ehrenamtlich organisierten Erwachsenenbildung. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 196–202
- Kraft, S. (2003): Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 43–51
- Kraft, S. (2005): Professionalisierung in der Weiterbildung – Die aktuelle Situation des Personals in der Weiterbildung. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/kraft05_01.pdf (Stand: 20.01.2009)
- Kraft, S. (2006a): 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: 05.01.2009)
- Kraft, S. (2006b): Umbrüche in der Weiterbildung – dramatische Konsequenzen für das Weiterbildungspersonal. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_01.pdf (Stand: 05.01.2009)

- Kraft, S. (2007a): Die Herausforderungen der Zukunft professionell bewältigen. Anregungen zur Professionalisierung der (politischen) Bildung. In: Praxis Politische Bildung, H. 3, S. 170–178
- Kraft, S. (2007b): Die Situation der Beschäftigten in der Weiterbildung – ein Blick in die Realität und Perspektiven für die Zukunft. In: Außerschulische Bildung, H. 2, S. 16–18
- Kraft, S. (im Druck): Berufsfeld Weiterbildung – Situation und Perspektiven. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden
- Kraft, S./Ballweg, C. (2008): Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für Weiterbildungler/innen. In: Vogt, H./Weber, K. (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts Bologna und GATS. Dokumentation der Jahrestagung der DGWF 2007, S. 229–231
- Kraft, S./Schmidt-Lauff, S. (2007): Der „Qualifikationsrahmen für Lehrende“ und das „Kerncurriculum EB/WB“. Standbeine der Professionalisierung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 32–35
- Krekel, E.M./Beicht, U. (1995): Lehrkräfte als Schlüsselfaktor der Weiterbildungsqualität. In: Bardeleben, R. v. u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsqualität. Bielefeld, S. 137–149
- Lattke, S./Nuissl, E. (2007): Qualifying Adult Learning Professionals in Europe. Bielefeld
- Meisel, K. (2005): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erfordert Professionsentwicklung. In: Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung: Neue Herausforderungen an Weiterbildungsanbieter – Eine Dokumentation zur Veranstaltungsreihe. Berlin, S. 19–28
- Meisel, K./Dollhausen, K. (2006): Erwachsenenpädagogische Qualität als Ziel des Qualitätsmanagements. In: Markert, W. (Hrsg.): Qualität des beruflichen Lernens in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 57–67
- Meuser, M./Nagel, U. (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 481–491
- Müller, U. (2003): Weiterbildung der Weiterbildungler. Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter. Hamburg
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession. Bielefeld
- Nittel, D./Schütz, J. (2005): Veränderte Aufgaben und neue Profile. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 54–59
- Nittel, D./Völzke, R. (2004): Jongleure der Wissensgesellschaft. München
- Nuissl, E. (2005): Professionalisierung in Europa. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4, S. 47–56
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungsp Professionalität. Bielefeld
- Peters, R. (2005): Professionalität in der Erwachsenenbildung? Zur beruflichen Handlungssituation und zum Handlungstypus von ErwachsenenbildnerInnen. In: Lenz, W. (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf – Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst! Wien, S. 183–196
- Reich, J./Tippelt, R. (2004): Gestaltung didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Milieuforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 23–36
- Reichert, A. (2008): Trainerkompetenzen in der Wissensgesellschaft: Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung von Trainern im quartären Bildungssektor. Frankfurt a.M. u.a.
- Reimer, R. T. D (2004): Blended Learning – veränderte Formen der Interaktion in der Erwachsenenbildung. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 265–271

- Reitz, G./Reichart, E. (2006): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2004 – Kompakt. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/reitz06_01.pdf (Stand: 05.01.2009)
- Schlutz, E. (1996): Zur Qualitätssicherung als Professionsaufgabe. In: Meisel, K. (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung (DIE Materialien für Erwachsenenbildung – Dokumentation DIE-Kolloquium 1995, Bd. 3). Frankfurt a.M., S. 27–33
- Schmidt, C. (1997): Am Material: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 544–568
- Schöll, I. (2006): Gestaltungsfelder und Störgrößen. Anmerkungen zum künftigen Aufgabenprofil der Weiterbildungseinrichtung und hier insbesondere der Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 225–237
- Schröder, A./Balzter, N./Schroedter, T. (2004): Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Weinheim u.a.
- Schüßler, I./Mai, J.(2008): Weiterbildung der pädagogischen Professionals in Europa – Situation, Strategien, Systeme. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 71–86
- Schwarz, B. (2000): Der Fort- und Weiterbildungsverbund des Landesbeirats für Weiterbildung – Das FWL Rheinland-Pfalz. In: Schwarz, B./Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung der Weiterbildenden in Rheinland-Pfalz. Weinheim, S. 27–82
- Seitter, W. (Hrsg.) (2009): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden
- Sorg-Barth, C. (2000): Professionalität betrieblicher Weiterbildner. Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen. Hamburg
- Springer, A. (2005): Autonomie in selbstgesteuerten Lernarrangements? Empirische Ergebnisse zum autonomen Lernen in komplexen Selbstlernarchitekturen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 54–64
- Steffens-Bode, T. (2003): Facettenreich überzeugen. In: management und training, H. 12, S. 18–19
- Strauch, S. (2008): „Validpack“ – Neues Instrument validiert Kompetenzen von Erwachsenenbildnern. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 34–35
- Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung: In: Gieseke, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 28–75
- Tippelt, R./v. Hippel, A. (2007): Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Teilnehmer-, Adressaten- und Milieuorientierung als Beitrag zur Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster u.a., S. 118–129
- Trainerausbildungen – Die richtige finden (2005). In: managerSeminare, H. 3, S. 16–19
- Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Zur sozialen und beruflichen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung. Kerpen. URL: www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_Lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (Stand: 05.01.2009)
- Wolf, B. S. T. (2006): Fortbildung, Marketing und Qualitätsmanagement – Dienstleistungen des hvv-Instituts. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 148–154

Autorinnen und Autor

Dr. Susanne Kraft, seit Februar 2009 an der Münchner Volkshochschule tätig, vorher Projektkoordinatorin beim Deutschen Volkshochschul-Verband. Die hier dokumentierte Expertise erarbeitete sie während ihrer Tätigkeit als Programmleiterin „Professionalität“ beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), susanne.kraft@mvhs.de

Dr. Wolfgang Seitter ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg, seitter@staff.uni-marburg.de

Lea Maria Kollwe ist wissenschaftliche Hilfskraft mit Abschluss im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg, kollewel@staff.uni-marburg.de