

Qualiform: Kompetenzen von Erwachsenen- bildnerInnen



Synthese der Studie
Theoretische Themeneinführung und
Darstellung der empirischen Ergebnisse

iiüi

Soutenons l'économie.
Enrichissons vos compétences.

www.iiuil.lu



Autorin:

Lisa **DAVID**, Bildungswissenschaftlerin
(www.lisadavid.eu)

Danksagung

Das **IUIL** dankt allen Personen, die durch ihre Teilnahme an den Interviews und an den Workshops zum Gelingen der Studie beigetragen haben.



Vorwort

Lifelong learning (LLL) bedeutet das Aufbrechen des eindimensionalen Denkens im Sinne einer durchgängigen Ausbildungsbiographie. Es steigt also die Notwendigkeit Qualifikationen stetig anzupassen, sich im Kontext der aktuellen Krise beruflich neu zu orientieren und sich zusätzliche Kompetenzen anzueignen, um die eigene Beschäftigungsfähigkeit zu gewährleisten. Dessen sind sich viele Entscheidungsträger in den Unternehmen und auch die Mitarbeiter bewusst und demzufolge ist Weiterbildung mittlerweile in vielen Organisationen eine Priorität.

Dass in das Wissen der Mitarbeiter investiert werden muss, stellt demzufolge niemand mehr in Frage, im Gegenteil

- auf der Makro-Ebene (Regierung und Berufskammern) wird versucht die finanziellen und steuerlichen Rahmenbedingungen zu optimieren und eine nationale und koordinierte LLL-Strategie zu entwickeln um zusehends die Teilnahme am lebenslangen Lernen zu fördern;
- auf der Meso-Ebene (Unternehmen und Weiterbildungsinstitutionen) versucht man die Qualität der Weiterbildungslehrgänge zu steigern;
- auf der Mikro-Ebene sind sich viele Weiterbildner dessen bewusst, dass auch sie sich zusehends professionalisieren müssen.

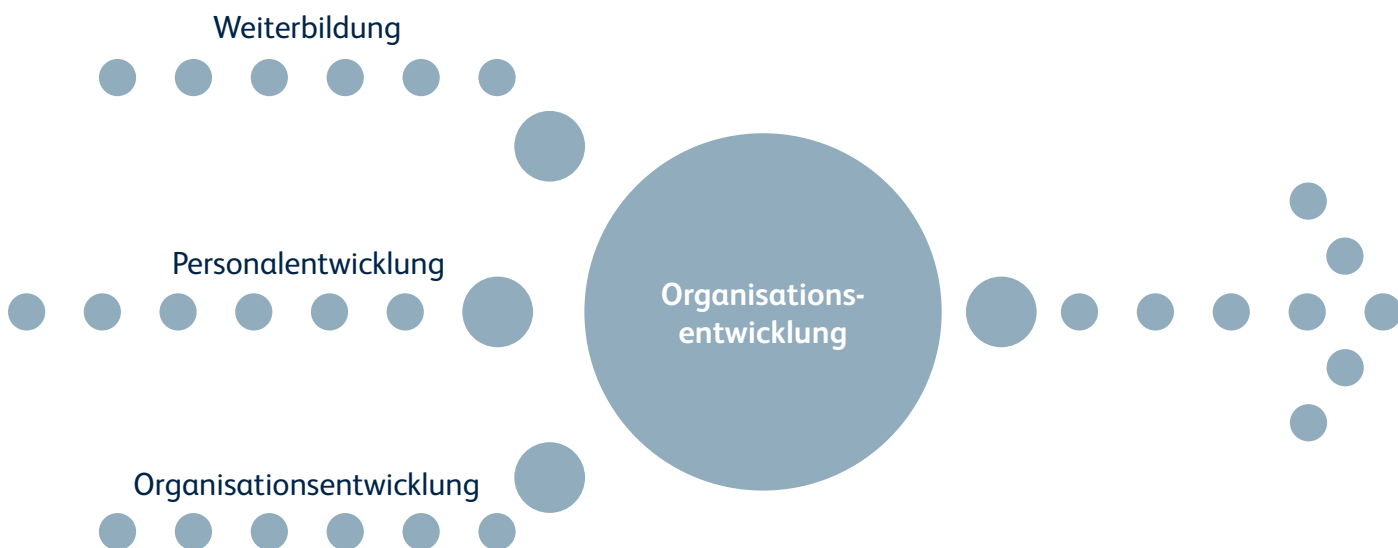
Nun sollte man nicht den Fehler machen bei einem seiner Mitarbeiter eine Schwäche zu identifizieren, bspw. eine Kommunikationsschwäche, ihn dann in ein 3-Tage-Seminar in Sachen Kommunikationstechniken einzuschreiben um in der Folge davon auszugehen, dass der Mitarbeiter hochprofessionell kommunizieren kann.

Lernen und auch lebenslanges Lernen sind komplexe Prozesse, die auf alleinige Weiterbildung reduziert so nicht greifen können. Ein Weiterbildner, im Sinne der Andragogik - ein „facilitator“, ein externer Berater oder auch ein externer „change agent“ - muss ein Weiterbildungsprojekt systemisch angehen und bereits im Vorfeld verschiedene Arbeitsprozesse tätigen:

- den Lernbedarf ermitteln und dies sowohl auf der kollektiven Ebene (im Wirtschaftssektor oder im Unternehmen) als auch auf der individuellen Ebene (direkt beim Mitarbeiter);
- ein lernförderndes Klima schaffen, in der Lerngruppe und, wenn möglich, auch in der Organisation;
- den Lerninhalt (was unterrichte ich) sowie die Didaktik (wie unterrichte ich) als Ziele formulieren, um dem Bedarf gerecht zu werden;
- von Lernerwartungen ausgehen und ein Muster von Lernerfahrungen entwerfen, welches dann mit Hilfe geeigneter Methoden und Materialien umzusetzen ist.

Um zu wissen, ob der Lernprozess für den Lernenden und das Unternehmen erfolgreich war oder nicht, sollte der Weiterbildner auch im Nachhinein die Lernergebnisse bewerten und zudem möglichst eruieren, ob das Gelernte dann auch tatsächlich in die Berufspraxis des Lernenden eingesetzt wurde.

Dieser systemische Ansatz bedingt also, dass sehr genau analysiert werden muss, wie Weiterbildung konkret zur Personalentwicklung und auch zur Organisationsentwicklung beitragen kann, bzw. eigentlich sogar beitragen muss.



In diesem Kontext stellt sich also die Frage, im Sinne der Andragogik - also der Wissenschaft, die sich mit dem Verstehen und Gestalten der lebenslangen Erwachsenenbildung befasst - nach dem Begriff der Personalentwicklung. Dieser wird in Theorie und Praxis des Öfteren uneinheitlich definiert. Demzufolge stehen sich enge und weite Begriffsdefinitionen oft gegenüber. Eine enge Begriffsdefinition der Personalentwicklung begrenzt sich inhaltlich auf die Aus- und vornehmlich auf die Weiterbildung. Eine weiter gefasste Definition der Personalentwicklung stellt jedoch, systemisch gesehen, die Personalentwicklung in den Kontext der Unternehmensentwicklung.

Weiterbildung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung müssen demnach als ein Ganzes gesehen werden. Eine solche Definition der Personalentwicklung stellt die Förderung der Unternehmensentwicklung durch zielgerichtete Gestaltung von Lern-, Entwicklungs- und Veränderungsprozessen in den Bereich betrieblicher Personalentwicklung und diese überschneidet sich mit einzelnen Elementen der Organisationsentwicklung. Ein harmonisches Zusammenspiel von Weiterbildung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung hat einen deutlich spürbaren Einfluss auf eine positive Unternehmensentwicklung.

Pol WAGNER

Directeur de l'IUIL

1. Einleitung

Das vorliegende Dokument fasst die Ergebnisse einer im Rahmen des Projektes « Qualiform » durchgeführten Studie zusammen.

Das Projekt „Qualiform“, dessen Initiator das IUIL ist, geht der Frage nach, „wie ein qualitativ hochwertiges Weiterbildungsangebot in Luxemburg gewährleistet werden kann“. Zur Beantwortung dieser Frage werden verschiedene Forschungsarbeiten in enger Zusammenarbeit mit den von der Erwachsenenbildung betroffenen Unternehmen und Institutionen betrieben.

Die Fragestellung nach der Qualität einer Weiterbildung ist eine sehr komplexe und kann nicht erschöpfend durch eine einzelne Studie beantwortet werden.

Viele verschiedene Parameter beeinflussen das Qualitätsniveau einer Weiterbildung und letztlich deren Erfolg. Diese Parameter reichen von der Formulierung einer klaren Anfrage von Seiten eines Unternehmens oder eines Bildungsinstitutes bis hin zur praktischen Organisation der Weiterbildung (Ausstattung der Räumlichkeiten, etc.). Das untenstehende Schema bildet die unterschiedlichen Parameter ab, mit den ErwachsenenbildnerInnen und den Lernenden im Zentrum.



Die ErwachsenenbildnerInnen sowie die Lernenden befinden sich im Zentrum des Weiterbildungskonzeptes. Selbstverständlich kann ein sehr gutes Weiterbildungskonzept, das durch schlechte ErwachsenenbildnerInnen umgesetzt wird, kein ausreichendes Qualitätsniveau erreichen. Auch der Lernende spielt insofern eine ebenso wichtige Rolle als dass er den nötigen Willen zum Lernen und die nötige Motivation mitbringen muss, um das Gelernte hinterher konkret in der Praxis umsetzen zu können.

Die erste im Rahmen des Projektes „Qualiform“ durchgeführte Studie untersucht ErwachsenenbildnerInnen und die Kompetenzen, die diese haben müssen, um eine hochwertige Leistung erbringen zu können. Die Studie wurde in zwei Schritten durchgeführt.

Ein erster Schritt hat darin bestanden, anhand einer Literaturrecherche die für ErwachsenenbildnerInnen notwendigen Kompetenzen zu erfassen. In einem zweiten Schritt wurde eine empirische Studie bei verschiedenen luxemburgischen Akteuren veranlasst. Die hier vorliegende Zusammenfassung präsentiert die wichtigsten Ergebnisse dieser Studie. Eine Veröffentlichung der Gesamtheit der Ergebnisse ist ebenfalls in französischer Sprache verfügbar.

2. Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen

Kompetenzkataloge von Fähigkeiten, die ErwachsenenbildnerInnen im mikro-didaktischen Handeln besitzen sollen, sind breit gestreut. Dabei dienen solche Auflistungen besonders der Qualitätsentwicklung von professionellem Handeln. Hier wird die vorangegangene Diskussion um Professionalität, Professionalisierung und Qualität sehr deutlich. Geht es um Professionalität, d.h. um Integrität im eigenen beruflichen Handeln oder sollen die Kompetenzen in Form von Lernergebnissen die Basis für Qualitätsansprüche und somit der Curricula-Entwicklung für eine Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen dienen? In diesem Abschnitt werden bildungstheoretische, wissenschaftliche Ausführungen zu Kompetenzanforderungen von ErwachsenenbildnerInnen beschrieben. Besonders hervorgehoben werden jedoch die Kompetenzkataloge aus der Praxis, wie sie z.B. von europäischen und nationalen Zertifizierungsstellen beschrieben werden oder auch aus konkreten ‚best-practice‘ Beispielen hervorgehen.

AkteurInnen in der Erwachsenenbildung

Die verschiedenen Berufsrollen in der Erwachsenenbildung lassen sich anhand bestimmter Tätigkeitsfelder auflisten:

- Lehrende in verschiedensten beruflichen Verhältnissen;
- Leitungspersonal im Sinne des Weiterbildungsmanagement;
- FunktionärInnen in vereinsmäßig organisierten Institutionen;
- BeamteInnen der Erwachsenenbildung im öffentlichen Dienst;
- ProjektmitarbeiterInnen;
- BeraterInnen, Coaches, ModeratorInnen (in Abgrenzung zu Lehrenden);
- MitarbeiterInnen in Betrieben, mit unternehmensinternen Lehraufgaben.
- Ggf. BibliothekarInnen (vgl. Filla 2005, S. 126).

Um Kompetenzanforderungen bestimmen zu können, ist es zusätzlich wichtig, zu differenzieren, welche Art von erwachsenenbildnerischer Tätigkeit ausgeübt wird und in welchem Ausmaß. Somit ist zu beachten, dass aufgrund der vielfältigen Arten von Angestelltenverhältnissen, in denen ErwachsenenbildnerInnen lehrfähig sind, keine komplette, allgemeingültige Passung der Kompetenzen auf ALLE ErwachsenenbildnerInnen möglich ist. So tätigen ErwachsenenbildnerInnen mit Lehraufgaben z.B. selten Akquise neuer KundInnen und Auftraggeber.

Kompetenzkatalog

Die folgende Auflistung stellt alle erwähnten Kenntnisse, Fähigkeiten, Eigenschaften und Einstellungen dar, die aus wissenschaftlicher Perspektive, aus praxelogoischer Sicht, in einem gesellschaftspolitischen Kontext und im Rahmen aktueller internationaler Projekte ausgearbeitet worden sind. Die Aufzählungen sind farblich unterteilt.

Auflistung geforderter Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen anhand der Literaturrecherche:

Bildungstheoretische Kompetenzen

- *Verortung von Weiterbildung in weiterem Sinne*
- **Einblick in institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung**
- Kenntnisse über das Nationale Bildungssystem (inkl. Gesetze)
- Nationale und internationale Initiativen;
- Bildungsmarkt: Entwicklungen und Trends, Marktsituation und Mitbewerber
- *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*
- **Argumentationsschatz für die Begründung von Bildungsveranstaltungen;**
- **Überblick über die Diskussion von historischem und aktuellem didaktischem Planungshandeln**
- **Veränderungstendenzen im Bereich Lehren und Lernen**
- **für den eigenen Fachbereich relevante Trends**
- Verhaltensmöglichkeiten von Adressaten bzgl. gesellschaftlicher Strukturen
- Spezielle Themen der Erwachsenenbildung (u. a. Gender und Diversity, Basisbildung)
- **Vorgaben für *Qualifikationsverfahren* gängige Qualitätssicherungssysteme**

Sozialkompetenzen

- Kommunikative Kompetenz: Gesprächsführung, Kontaktfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit, **aktiv Zuhören**
- **Konfliktkompetenz**
- Diversitäts- und Heterogenitätskompetenz
- **Kompetenzen in der Gestaltung von Führungsbeziehungen und dem Leiten von Gruppen sowie dem konstruktiven Umgang mit Problemen und Konflikten**
- **Teamfähigkeit**
- Motivationskompetenz.

Didaktische Kompetenzen

- Konzeptionelle Kompetenz: Die Leitziele, die andragogische Ausrichtung und andere Vorgaben der Organisation auf die eigenen Lernveranstaltungen übertragen. Zielgruppenorientierte Angebote innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen (z.B. Raum, Zeit, Material) entwickeln, Ziele für Lerneinheiten formulieren, relevante Inhalte auswählen. Erstellung von Unterrichtsmaterialien.
- Methodische Kompetenz: Lerneinheiten nach Kriterien des erwachsenengerechten Lernens gestalten und die Methodenwahl – auch in Bezug auf das Fach und das Berufsfeld – begründen. Präsentationskompetenz, Moderationskompetenz, Rhetorische Kompetenz. Methoden- und Medieneinsatz inkl. Ermöglichung verschiedener Lernwege. Aktivierung der Lernenden; Anknüpfung an Erfahrungen der Teilnehmenden. Methoden zur Unterstützung des Lerntransfers.
- Lernbegleitungs-kompetenz: Unterstützung von informellem Lernen, Lernende zu eigenverantwortlichem Lernen ermutigen, Lernende individuell beraten.
- Evaluationskompetenz: Methoden und Instrumente zur Erhebung der TeilnehmerInnenzufriedenheit und der Lern- und Transferergebnisse; Methoden für Feedback & Reflexion, Prüfungsmethoden, Rückmeldungsgespräche zu Lernergebnissen gestalten.
- Prozesskompetenz: Flexibler Umgang mit unterschiedlichen Personen und Zielgruppen, Gruppendynamik, Gruppensteuerung, Anwendungsorientierung und Aufmerksamkeit, Bedürfnisse der Lernenden erkennen, Flexibilität und Kreativität beim Umgang mit Unvorhergesehenem, Begleitung des Lerntransfers.
- Didaktisch-reflexive Kompetenz: Didaktische Urteils- und Entscheidungskraft, Analyse und Bewertung von Situationen, Beobachtung und Überarbeitung bzw. situative Anpassung, Rollen- und Verantwortungsbewusstsein.

Fachkompetenzen

- Fundierte Kenntnisse über das jeweilige Thema
- Branchen – und Feldkenntnisse der Zielgruppe
- Theoretisches Wissen über Trainingskonzepte
- Allgemeinwissen
- Anwendung der fachspezifischen Fachdidaktik, aktuelle Entwicklungen im eigenen Fachbereich
- Identifizierung, Beurteilung und Anwendung von spezifischem Wissen ins praktische Handeln
- Qualifikationsrahmen, Bildungspläne und Curricula; Informationsquellen für Entwicklungen und Trends aus dem eigenen Fachbereich.

Unternehmerische Kompetenzen

- Finanzielle Verantwortung haben
- Allgemeine Managementverantwortung
- Methoden der Akquise
- Public Relation- und Marketingverantwortung haben
- Administrative Fähigkeiten.

Reflexionskompetenzen

- Akzeptanz der Eigenständigkeit anderer und Wahrung der eigenen Distanz
- Fähigkeit bedeutsames Wissen herauszufiltern, Zusammenhänge zu bemerken, selbst Wissen zu generieren,
- Reflexion der eigenen Erfahrungen und Austausch
- Lernen und Weiterentwicklung aus den eigenen Erfahrungen
- Reflexion diverser Kontroversen inkl. Organisation und TeilnehmerInnen
- Reflexion der eigenen beruflichen Rolle
- Evaluation des eigenen beruflichen Handelns
- Umgang mit Kritik und Perspektivenwechsel

Wissenschaftsorientierte Kompetenzen

- Interpretation von Untersuchungsergebnissen und Statistiken
- Korrektes Zitieren
- Gestalten von Umfragen, Bedarfserhebungen, Fragebögen, Statistik, Empirische Sozialforschung
- Fachliteraturrecherche und Rezensionen.

Organisationskompetenzen

- Auftragsklärung
- Kenntnisse über die Leitbilder und Ziele der auftraggebenden Institution
- Beratung und Begleitung v. Auftraggebern
- Steuerung eines TrainerInnen-Teams
- Begleitung des Lerntransfers.

Pädagogische Qualifikationen

- fachliche Kompetenzen aus den Bereichen Pädagogik/Didaktik, Psychologie, Sozialforschung
- Neurowissenschaft, Spielpädagogik.

Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement

- Öffentliche Bibliotheken und ihre gesellschaftliche Bedeutung
- Grundlagen des Informationsmanagements.

Selbstkompetenzen

- Selbstständigkeit
- Zeitmanagement
- Selbstbewusstsein
- Selbstbehauptung.

Professionskompetenzen

Sich für die Weiterentwicklung von Erwachsenenlernen verantwortlich fühlen. Professionalitätsansprüchen entsprechen: professionelle Werte und Anpassung an vereinbarte Codes.

Vorauszusetzende Eigenschaften

- Lernfähigkeit & Merkfähigkeit
- Psychische Belastbarkeit, emotionale Stabilität
- Umgang mit eigenen Ressourcen, Balance von Berufs- und Privatleben
- Kompetenz im Umgang mit Stress und Frustration und Widerständen
- Lebenserfahrung und Fähigkeit bzw. Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung;
- Fähigkeit einen Standort zu beziehen bei gleichzeitiger Flexibilität
- Psychisch gesunde Persönlichkeit sein & physische Ausdauer
- Flexibilität, Neugierde, Kreativität
- Strukturiert sein
- Offen und zugänglich sein, persönliche Präsenz
- Energie und Persistenz
- Enthusiasmus, Freude an der Lehrtätigkeit, Begeisterung für eigene Inhalte
- Verlässlichkeit, Integrität
- intellektuelle Sorgfalt, geistige Beweglichkeit
- Authentizität & Anpassungsfähigkeit
- Realismus
- Empathie, Einfühlungsvermögen

Haltungen

- Ethische Grundhaltung
- Umgang mit Menschen zu schätzen wissen
- Ermöglichung der Persönlichkeitsentfaltung anderer
- Sich der beruflichen Weiterentwicklung verpflichtet fühlen, Lernbereitschaft
- Verpflichtung zu dem Fortschritt und der Zielerreichung von Lernenden
- Akzeptanz der verschiedenen Lernbedürfnisse
- Respekt den Lernenden und KollegInnen gegenüber
- Unvoreingenommenheit
- Moralisch einwandfreie Haltung¹

Legende:

Blau = von VertreterInnen der vier Perspektiven | Braun = wissenschaftliche Perspektive | Lila = praxelogoische Sicht | Grün = Gesellschaftspolitischer Kontext | Hell Blau fett = aktuelle, intereuropäische Praxis | Unterstrichen: von den Befragten zusätzlich genannt

¹ Jegliche Quellenangaben sind im dazugehörigen Hauptdokument zu finden.

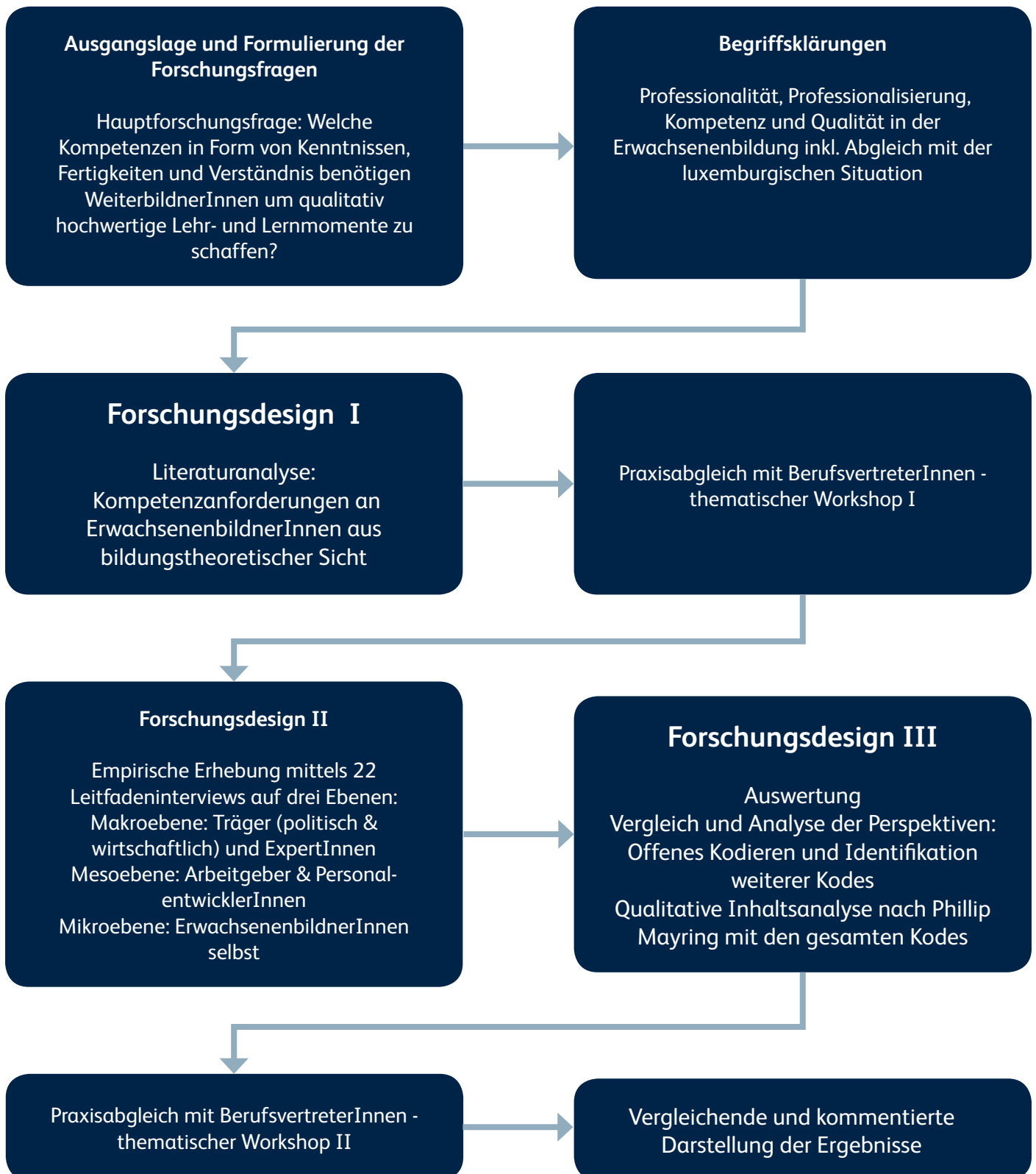
Diese Aufzählungen zeigen die Vielfalt und das Ausmaß von Kompetenzanforderungen an mikro-didaktisch tätige ErwachsenenbildnerInnen. Didaktische Kompetenz wird für lehrende WeiterbildnerInnen am meisten detailliert formuliert, da diese Kompetenz – unabhängig von dem Tätigkeitsausmaß – den Hauptteil des Wissens, Könnens und Verstehens in der Funktion der Kursleitung ausmacht. Auffällig ist die Forderung nach bildungstheoretischer Kompetenz, wobei übergreifende, fundierte Kenntnisse sowie Analysefähigkeiten des Bereichs der Erwachsenenbildung in seinen soziokulturellen und gesellschaftspolitischen Zusammenhängen vorgeschlagen werden. Auch die persönlichen Eigenschaften und die Haltungen sind sehr umfassend formuliert, wobei deren Messbarkeit sowie die Aneignungsmöglichkeiten noch zu klären sind. Kompetenzen im Bereich des Bibliothekswesens werden angeführt, weil in Österreich die Bibliotheken zu dem Bereich der Erwachsenenbildung gehören.



3. Empirische Erhebung

3.1 Das Forschungsdesign²

Im Überblick werden die Etappen von der Idee des Forschungsprojekts bis zu der Beschreibung der Ergebnisse folgendermaßen dargestellt:



² Eine ausführliche Darstellung des Forschungsdesigns ist im Hauptdokument zu finden.

3.2 Darstellung der Ergebnisse aus der empirischen Erhebung

In diesem zweiten Kapitel werden die Ergebnisse aus den genannten Analysen und Vergleiche der Transkripte und Steckbriefe beschrieben. Dabei werden die Antworten in unterschiedliche Kategorien, als Sammlung verschiedener Codes, systematisiert. Nach einer vorläufigen Schlussfolgerung, werden erste Empfehlungen für weitere Schritte benannt.

3.2.1 Aktueller Stand der Herausforderungen und Chancen des luxemburgischen Weiterbildungsmarkts und Akteure

Aktueller Stand der Professionalisierung in Luxemburg

„Ech sinn nëmmen heiansdo erstaunt, wéi Leit sech heiansdo schnell als Formateur ginn“ (I9, Z.195f, S.91).

Aus Perspektive der TrägerInnen bzw. der Exekutive bildungspolitischer Entscheidungen liegt die Verantwortung für Professionalisierung nicht zuletzt innerhalb der Fachkreise. PersonalentwicklerInnen sprechen hier eine Selbstregulierung des Marktes und den Wunsch nach erhöhter Transparenz in den Angeboten an. Gelobt wird u.a. die funktionierende staatliche finanzielle Unterstützung für betriebsinterne Weiterbildungen. Die befragten WeiterbildnerInnen selbst sehen in dem Prozess der Professionalisierung die Möglichkeit ihre Tätigkeit als Beruf aufzuwerten. Auch besteht der Wunsch nach Anerkennung der Qualifizierungen und Kompetenzen.

Bei dieser Frage wird auch deutlich, dass weder alle WeiterbildnerInnen, noch alle Personalverantwortlichen über Weiterbildungsangebote für WeiterbildnerInnen (z.B. ‚Train the Trainer‘ - Ausbildungen) informiert sind: *„Aber wir haben jetzt, die fragen jetzt nicht ob die Train the Trainer - Kompetenzen haben, das, danach, also das haben wir noch nie, wie gesagt das gibt's hier in Luxemburg, glaube ich, überhaupt nicht“ (I4, Z.395ff, S. 48)*

Allgemeine Beobachtungen und Herausforderungen und Skizzierung der pluralen Kontexte von Lehrenden

„An da Kräische mer, wann mer keng Leit méi hunn, déi Formatioune maachen“ (I1, Z.529, S.13).

Während den Gesprächen werden immer wieder Kontextunterschiede in Bezug auf die Institutionen und auf die WeiterbildnerInnen selbst angesprochen. Dabei werden verschiedene Herausforderungen benannt sowie die hohe Pluralität an WeiterbildnerInnen identifiziert. Besonders häufig werden folgende vier Aspekte genannt:

1. Sprachenvielfalt, Mangel an luxemburgischen WeiterbildnerInnen
2. wenig didaktisch ausgebildete technische, bzw. sektoriell spezifizierte WeiterbildnerInnen;
3. niedrige Honorare
4. Anstellung als BeraterInnen mit hauptsächlich Lehraufgaben.

Auf der anderen Seite wird die Aussage aus dem ersten Workshop (März 2013) bestätigt: Je bildungsferner die Zielgruppe, desto höher der didaktisch, pädagogische Anspruch an WeiterbildnerInnen. An dieser Stelle wird deutlich, wie sehr die Praxis sich anders abbildet.

3.2.2 Die Perspektive der WeiterbildnerInnen als BerufsvertreterInnen

„Fir mech ass et bal eng Berufung, Leit do weider ze bréngen, Leit ze forméieren, Wëssen ze vermëttelen“ (I9, Z.492f, S.98).

Das Motiv der WeiterbildnerInnen selbst, diese Tätigkeit auszuüben, steht in Zusammenhang mit dem Ausmaß an zeitlichem Einsatz. So ergibt sich, dass hauptberuflich Tätige ihr Motiv aus der Freude an der Tätigkeit selbst, bzw. aus dem Umgang mit Menschen ziehen: *„Alors qu'en formation, les gens sont là, tous détendus, (...) c'est ce côté relationnel qui me plaît.“ (I16, Z.32ff, S.166).* Die befragten nebenberuflichen Weiterbildungstätigen geben an, dass sich ihr Zugang zu dem Beruf entweder aus unternehmensinternen Bedarfen ergeben hat, oder ein Bedürfnis entstanden ist, die eigene Expertise zu teilen. Unterschieden wird weiter zwischen der Notwendigkeit ‚Geld zu verdienen‘, dem Bedürfnis nach Umorientierung und der Berufung bzw. des Talents unterschieden. Für fast alle Befragten stellt die Tätigkeit in der Weiterbildung eine Berufung dar.

Skizzierung optimaler Auftraggeber

„Wo die Bezahlung stimmt, wo der Kontakt stimmt, wo klar ist, ich bin Ihre Ansprechperson ... das Programm wurde eingereicht, es wurde abgesegnet, ahm, wo ganz klar fest ist, was ist der Auftrag. Da denk ich das ist super“ (I17, Z.583, S.185).

Die häufigsten Nennungen von Merkmalen optimaler Auftraggeber:

1. Genaue Zielvorgabe und klarer Auftrag
2. Informationen über die Zielgruppe
3. Abklärung des Lerntransfers in die Praxis
4. Faire Honorare und zeitgerechte Auszahlung
5. Abgleich der eigenen didaktischen Vorgehensweise und den Erwartungen der Auftraggeber

Besonders geht es den ErwachsenenbildnerInnen selbst um die Anerkennung der eigenen Handlungsprofessionalität.

3.2.3 Professionalität, professionelles Handeln und geforderte Qualifizierung

Elemente professionellen Handelns und Professionalität

„Den ideale Formateur ass eng Persoun, déi fir d'éischt emol seng Matière kennt, déi den Terrain kennt, déi ka kommunizéieren, di d'Saach och op eng interessant Aart a Weis kann eriwwer bréngen, an hire Cours och esou ka gestalten, dass et interaktiv ass. An dass d'Leit, wann déi Formatioun eriwwer ass, och soen, ok, dat do war interessant et huet eis eppes bruecht“ (I18, Z.194ff, S.193).

Auf die Frage nach Professionalitätsmerkmalen von WeiterbildnerInnen wird eine erste allgemeine Definition von einem Vertreter der Makro-Ebene benannt: „Professionell ass deen, deen eng qualitativ héichwärtig Ausübung vu senger Tätigkeet mécht“ (I1, Z.172, S.6).

Merkmale professionellen Handelns:

- Fachwissen und Berufserfahrung
- Zusammenarbeit auf hoher Vertrauensebene (Kommunikation, Diskretion, Einhalten der Vereinbarungen)
- Situative Kompetenz

Bei der Frage nach Professionalität werden eher Eigenschaften genannt, über die WeiterbildnerInnen verfügen sollten. Besonders häufig werden Empathie und Zielgruppenorientierung genannt. Auch die Reflexion über den eigenen Lehrstil wird als Professionalitätsmerkmal identifiziert: *„Professionell Handeln als Formateur. Dat es emol fir mech, sech emol kennen an d'Lag ze versetzen vun deem, deen léiert. Fir deem seng Denkmustern ze verstoen. [...] Professionalitéit och doranner, dass een sech ëmmer erëm a Fro stellt. Ech mengen dat ass dat, wat den A un O vum Enseignement ass. Dass een seng Method, seng didaktesch Aart an Weis ëmmer erëm a Fro stellt a kuckt, wat een kann dorunner verbessern“ (I5, Z.130, S. 53).*

Geforderte Ausbildungen/Qualifizierungen von WeiterbildnerInnen

„Also ech mengen, dat kann ee festhalen, d'Fachkompetenz ass d'Basis an da muss ee Sozialkompetenzen hunn an dann muss een, denken ech eng spezifesch Kompetenz hunn, am Training. Alles wat Training ass, wat Weiderbildung ass, wat Personal ass, do denken ech schonn, dass een do muss sattelfest sinn. Kommunikatioun. (I: ok). Jo also eng Basis-Ausbildung“ (I1, Z. 376ff, S. 10)

Die Frage nach den Ausbildungen, Qualifizierungen und Voraussetzungen von WeiterbildnerInnen wurde sehr vielschichtig beantwortet. Einigkeit herrscht weitgehend darüber, dass neben einer ausgeprägten Erstausbildung (Fachwissen) eine pädagogische bzw. didaktische Initialausbildung notwendig sei:

„Il n'y en a pas, à ma connaissance, donc comme je vous ai dit, je pense qu'il en faut. Ça me semble indispensable.“ (I15, Z.322, S.165). Bezogen auf die bildungstheoretische Diskussion, muss ein bestimmter Wissensfundus in Form von Wissen und Können, das sich von anderen Berufen abhebt vorhanden sein:

Die geforderten Qualifizierungen von WeiterbildnerInnen können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Basis von mind. zwei Tagen

Inhalte: Didaktik (inkl. Reflexionskompetenz), Pädagogik, Präsentationstechnik

- Fundierte Ausbildung, die zwischen sechs Monaten und zwei Jahren berufsbegleitend dauern kann
- Kein hohes Bedürfnis nach einer akademischen Ausbildung

Bei der Frage nach der Erlernbarkeit des Berufs als WeiterbildnerIn herrscht ein recht eindeutiger Konsens darüber, dass der Beruf erlernt werden kann, es sollte jedoch zumindest eine natürliche Bereitschaft da sein, vor Gruppen zu stehen und sich weiterzubilden. Allerdings wird auch immer wieder das Thema des Talents – des ‚geborenen Weiterbildenden‘ angesprochen: *„Wésst Dir, professionell Fussballspiller ginn et e ganze Koup op der Welt, mä wann ee kuckt déi di wierklech gutt gutt gutt sinn, dat sinn déi, di wierklech Talent dofir hunn. Déi aner déi sinn net schlecht, déi maachen duerch ganz vill Fläiss dat wett, wat déi aner duerch hiert Talent eigentlech scho matbréngen“* (I5, Z.217, S.55). Die Lust an der Tätigkeit und die Freiwilligkeit werden gesondert hervorgehoben: *„Il faut avoir envie de faire passer son savoir. Et on ne peut pas forcer quelqu’un à devenir formateur.“* (I16, Z. 83ff, S.168).

3.2.4 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Auswahlkriterien beim Recruiting

„Au Luxembourg, les formateurs sont reconnus pour leur expertise et puis par le bouche-à-oreille“ (I7, S.35f, S.70).

Bei der Frage nach den Auswahlkriterien beim Recruiting wird deutlich, dass alle Institutionen gewisse Eigenschaften/Kompetenzen/Merkmale voraussetzen, jedoch keine eindeutigen Prozeduren verschriftlicht festgelegt sind:

- Wenig konkret festgelegte Vorgehensweisen ↔ implizite Voraussetzungen
- ‚Bouche-à-oreille‘
- Berufserfahrung & fachliche Qualifikation
- Bauchgefühl und erster Eindruck

Nur wenige Unternehmen bzw. Institutionen versuchen durch passgenaue Anforderungsprofile in facheinschlägigen Netzwerken geeignete WeiterbildnerInnen zu finden. Diese Vorgehensweise ist vor allem in bestimmten Professionen mit ganz speziellen Nischen zu finden. Eine allgemeinere Form stellt für einige Institutionen das Lastenheft dar, in dem die Kriterien der zu engagierenden Person vordefiniert sind. Es besteht der allgemeine Bedarf an Instrumenten für den Auswahlprozess.

Qualitätssicherung

„Jo, also ech mengen de Schlessfaktor fir d’Qualitéit ass ëmmer, ëmmer den Enseignant“ (I20, Z.67, S.209).

Institutionen

- Evaluation ‚à chaud‘ (mündlich, Fragebogen)
- Debriefing mit den Lehrenden
- Wunsch nach didaktischen Ausbildungen, Kompetenzprofilen und Kriterienkatalogen

Universitäre Lehre

Definition von Lernzielen – Evaluation von Lernergebnissen

WeiterbildnerInnen selbst

Die WeiterbildnerInnen selbst sichern ihre Qualität durch

- Didaktische, bildungswissenschaftliche Ausbildungen
- berufliche Selbstreflexion
- Erfahrungslernen

3.2.5 Kompetenzanforderungen an ErwachsenenbildnerInnen:

„Dee muss jo en bëssche Chamäleon spillen“ (I9, Z.248, S.92).

Als Überblick sind folgende Kompetenzen (nach Häufigkeit der Nennung) aufzulisten:

1. Didaktische und persönliche Reflexionskompetenz
2. Didaktische Kompetenz
3. Methodenvielfalt
4. Erwachsenenspezifisches Lernen
5. Präsentationstechnik & Kommunikation
6. Gruppenleitung
7. Evaluation von Lernergebnissen
8. Praxisbeispiele und Fälle (Praxisorientierung)
9. Interkulturelle Kompetenz & Gender Kompetenz

Eine detaillierte Auflistung ist im folgenden Kapitel 4 zu finden.

Konkrete Ideen für non-formalen Austausch und Unterstützung

„[...] car ça apporterait aussi quelque chose, partager son expérience avec d'autres personnes, pourquoi pas?“ (I16, Z. 185f, S.170).

Bei der Frage nach weiteren Unterstützungsmöglichkeiten von WeiterbildnerInnen benannte eine Vertreterin aus den Berufskammern, dass eine didaktische Basisausbildung zwar ein guter Einstieg sei, didaktische Weiterbildung jedoch eine kontinuierliche Tätigkeit sei, die nie vollendbar sein werde. Mehr Plattformen für informellen Austausch sind von einigen Befragten als Wunsch geäußert worden, entweder im Rahmen von ‚get-togethers‘ oder ‚atelier d'échange pratique‘ oder auch via Internet. Eine innovative Idee wurde in Form einer Webseite im Sinne von tripadvisor (eine Website für die Bewertung und Kommentierung von Hotels und Restaurants) für Weiterbildungen genannt, um es potentiellen TeilnehmerInnen zu ermöglichen, herausfiltern zu können, was in einer Weiterbildung wirklich inhaltlich und methodisch zu erwarten ist.

Ideen der Unterstützung außerhalb der formalen ‚Train the Trainer‘- Ausbildung:

- Austausch und Vernetzung (Austausch über Situationen, Fälle und über Methoden),
- La table de... in der Mittagspause
- Ein ‚atelier d'échange‘, ein atelier d'échange pratique‘
- Treffen, die von einer Interessensgemeinschaft organisiert sind
- Internet Plattform für didaktischen Austausch
- Organisation untereinander für Austausch
- Sektorielle Lösung: Plattform als Austausch- und Informationsmöglichkeit.
- Mini-Stage, Begleitung von erfahrenen WeiterbildnerInnen und Austausch
- Fachspezifische Foren
- Follow-Ups von didaktischen Aus- und Weiterbildungen als Austauschmöglichkeit

3.2.6 Visionen für den luxemburgischen Weiterbildungsmarkt

„[...] *essayer d’avoir une certification, une reconnaissance de ce métier de formateur, je pense que ce serait vraiment une bonne chose. Pour pas donner cette vision de ‘tout le monde peut être formateur.’*“ (vgl. I16, Z.266, S.172).

Die letzte Frage der Gespräche bestand immer in der Aufforderung die Wünsche und Visionen für den luxemburgischen Weiterbildungsmarkt zu benennen.

- Erhöhte Transparenz
 - für rekrutierende Institutionen, auch untereinander
 - für die WeiterbildnerInnen
- Qualitätsentwicklung basierend auf Können und Kompetenzen
- Anerkennung der Tätigkeit als Beruf
- Erhöhter Austausch untereinander

Die Forderung nach der Anerkennung der Tätigkeit als Beruf wird mehrmals deutlich: *„Ce que je regrette sur la profession de formateur, c’est la supposition qu’on n’aurait qu’à me remplacer. Puisque souvent, et là, c’est le regret que j’ai sur la profession de formateur, souvent on a ça: ‘Ah, dans ce cas-là, tu n’as qu’à me remplacer’. Comme si le métier de formateur n’était pas un véritable métier, et que n’importe qui peut le faire. On peut savoir, on peut être très compétent dans un domaine, sans savoir faire passer son savoir correctement.”* (vgl. I16, Z.74ff, S.167).

Viele GesprächspartnerInnen äußern den Wunsch nach mehr Qualität, anstelle der hohen Quantität an WeiterbildnerInnen und Anbietern: *„Vlächht en bëssche manner Quantitéit a méi Qualitéit“* (I9, Z.543, S.99) Dabei sollte Ordnung in das zerstreute Angebot gebracht werden.

Nicht zuletzt wird der Wunsch nach einer umfassenden, breit angelegten Bedarfs- und Bedürfnisanalyse für unterstützende Weiterbildungsangebote für Lehrende geäußert.



4. Kompetenzanforderungen an lehrende ErwachsenenbildnerInnen – Ergebnisse aus der Studie

Auflistung der Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen anhand der Literaturrecherche in Abgleich mit den Studienergebnissen:

Bildungstheoretische Kompetenzen

- Verortung von Weiterbildung in weiterem Sinne;
- Einblick in *institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung*;
- Kenntnisse über das *Nationales Bildungssystem* (inkl. Gesetze)
- Nationale und internationale Initiativen;
- *Bildungsmarkt*: Entwicklungen und Trends, Marktsituation und Mitbewerber;
- *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*;
- Argumentationsschatz für die Begündung von Bildungsveranstaltungen;
- Überblick über die Diskussion von historischem und aktuellem didaktischem Planungshandeln;
- Kenntnisse über *aktuelle Lehr-Lerntheorien und Lernstile* sowie Veränderungstendenzen im Bereich Lehren und Lernen;
- für den eigenen Fachbereich relevante Trends;
- Verhaltensmöglichkeiten von Adressaten bzgl. gesellschaftlicher Strukturen;
- *Spezielle Themen der Erwachsenenbildung* (u. a. Gender und Diversity, Basisbildung);
- Vorgaben für *Qualifikationsverfahren*; gängige Qualitätssicherungssysteme;
- Fördermöglichkeiten in der Erwachsenenbildung.

Sozialkompetenzen

- Kommunikative Kompetenz: Gesprächsführung, Kontaktfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit, aktiv Zuhören
- Konfliktkompetenz
- Diversitäts- und Heterogenitätskompetenz
- Kompetenzen in der Gestaltung von Führungsbeziehungen und dem Leiten von Gruppen sowie dem konstruktiven Umgang mit Problemen und Konflikten
- Teamfähigkeit
- Motivationskompetenz.

Didaktische Kompetenzen

- Konzeptionelle Kompetenz: Die Leitziele, die andragogische Ausrichtung und andere Vorgaben der Organisation auf die eigenen Lernveranstaltungen übertragen. Zielgruppenorientierte Angebote innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen (z.B. Raum, Zeit, Material) entwickeln, Ziele für Lerneinheiten formulieren, relevante Inhalte auswählen, **Blockveranstaltungen planen**, Erstellung von Unterrichtsmaterialien und weiterführender Unterlagen.
- Methodische Kompetenz: Lerneinheiten nach Kriterien des erwachsenengerechten Lernens gestalten und die Methodenwahl – auch in Bezug auf das Fach und das Berufsfeld – begründen. Präsentationskompetenz, Moderationskompetenz, Vermittlungskompetenz, Rhetorische Kompetenz. Methoden- und Medieneinsatz inkl. Ermöglichung verschiedener Lernwege. Aktivierung der Lernenden; Anknüpfung an Erfahrungen der Teilnehmenden. Methoden zur Unterstützung des Lerntransfers, **Entwicklung von Übungen und Aufgaben**, **Anfangs-, Schluss- und Problemlösungsmethoden**, **Austausch ermöglichen**,
- Lernbegleitungskompetenz: Unterstützung von informellem Lernen, Lernende zu eigenverantwortlichem Lernen ermutigen, Lernende individuell beraten, **Coaching**.
- Evaluationskompetenz: Methoden und Instrumente zur Erhebung der TeilnehmerInnenzufriedenheit und der Lern- und Transferergebnisse; Methoden für Feedback & Reflexion, Prüfungsmethoden, Rückmeldungsgespräche gestalten.

- Prozesskompetenz: Flexibler Umgang mit unterschiedlichen Personen und Zielgruppen, Gruppendynamik, Gruppensteuerung, Anwendungsorientierung und Aufmerksamkeit, Bedürfnisse der Lernenden erkennen, Flexibilität und Kreativität beim Umgang mit Unvorhergesehenem, Antizipieren von Fragen/Widerständen.
- Didaktisch-reflexive Kompetenz: Didaktische Urteils- und Entscheidungskraft, Analyse und Bewertung von Situationen, Beobachtung und Überarbeitung bzw. situative Anpassung, Rollen- und Verantwortungsbewusstsein.

Fachkompetenzen

- Fundierte Kenntnisse über das jeweilige Thema
- Praxisorientierung: Praktische Beispiele und Fälle
- Branchen – und Feldkenntnisse der Zielgruppe
- Theoretisches Wissen über Trainingskonzepte
- Allgemeinwissen
- Anwendung der fachspezifischen Fachdidaktik, aktuelle Entwicklungen im eigenen Fachbereich
- Identifizierung, Beurteilung und Anwendung von spezifischem Wissen ins praktische Handeln
- Qualifikationsrahmen, Bildungspläne und Curricula; Informationsquellen für Entwicklungen und Trends aus dem eigenen Fachbereich.
- Mehrsprachigkeit

Wissenschaftsorientierte Kompetenzen

- Interpretation von Untersuchungsergebnissen und Statistiken
- Korrektes Zitieren
- Gestalten von Umfragen, Bedarfserhebungen, Fragebögen, Statistik, Empirische Sozialforschung)
- Fachliteraturrecherche und Rezensionen.

Organisationskompetenzen

- Auftragsklärung
- Kenntnisse über die Leitbilder und Ziele der auftraggebenden Institution
- Beratung und Begleitung v. Auftraggebern
- Steuerung eines TrainerInnen-Teams
- Begleitung des Lerntransfers.

Unternehmerische Kompetenzen

- Finanzielle Verantwortung
- Allgemeine Managementverantwortung
- Methoden der Akquise, ‚sich einen Namen im eigenen Bereich machen‘
- Public Relation- und Marketingverantwortung
- Administrative Fähigkeiten.

Pädagogische Qualifikation

- Fachliche Kompetenzen aus den Bereichen Pädagogik/Didaktik, Psychologie, Sozialforschung
- Neurowissenschaft, Spielpädagogik.

Kompetenzen in Bibliothekswesen und Informationsmanagement

- Öffentliche Bibliotheken und ihre gesellschaftliche Bedeutung
- Grundlagen des Informationsmanagements

Reflexionskompetenzen

- Akzeptanz der Eigenständigkeit anderer und Wahrung der eigenen Distanz
- Fähigkeit bedeutsames Wissen herauszufiltern, Zusammenhänge zu bemerken, selbst Wissen zu generieren, Umgang mit eigenem Unwissen
- Reflexion der eigenen Erfahrungen und Austausch
- Lernen und Weiterentwicklung aus den eigenen Erfahrungen
- Reflexion diverser Kontroversen inkl. Organisation und TeilnehmerInnen
- Reflexion der eigenen beruflichen Rolle
- Evaluation des eigenen beruflichen Handelns und Zugang zu den Lernenden
- Umgang mit Kritik und Perspektivenwechsel
- Reflexion des eigenen Auftretens

Vorauszusetzende Eigenschaften

- Lernfähigkeit & Merkfähigkeit
- Psychische Belastbarkeit, emotionale Stabilität
- Umgang mit eigenen Ressourcen, Balance von Berufs- und Privatleben
- Kompetenz im Umgang mit Stress und Frustration und Widerständen
- Lebenserfahrung und Fähigkeit bzw. Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung;
- Fähigkeit einen Standort zu beziehen bei gleichzeitiger Flexibilität
- Psychisch gesunde Persönlichkeit sein & physische Ausdauer
- Flexibilität, Neugierde, Kreativität
- Strukturiert sein
- Offen und zugänglich sein, persönliche Präsenz
- Energie und Persistenz
- Enthusiasmus, Freude an der Lehrtätigkeit, Begeisterung für eigene Inhalte
- Verlässlichkeit, Integrität
- Intellektuelle Sorgfalt, geistige Beweglichkeit
- Authentizität & Anpassungsfähigkeit
- Realismus
- Empathie, Einfühlungsvermögen
- Natürliche Autorität, Glaubwürdigkeit (durch Berufserfahrung)
- Maturität und Geduld
- Lockerheit, Leichtigkeit in der Interaktion
- Lebenslust, Humor
- Neutralität und Diplomatie

Selbstkompetenzen

- Selbständigkeit
- Zeitmanagement
- Selbstbewusstsein
- Selbstbehauptung.

Professionskompetenzen

Sich für die Weiterentwicklung von Erwachsenenlernen verantwortlich fühlen. Professionalitätsansprüchen entsprechen: professionelle Werte und Anpassung an vereinbarte Codes.

Haltungen

- Ethische Grundhaltung
- Umgang mit Menschen zu schätzen wissen
- Ermöglichung der Persönlichkeitsentfaltung anderer
- Sich der beruflichen Weiterentwicklung verpflichtet fühlen, Lernbereitschaft
- Verpflichtung zu dem Fortschritt und der Zielerreichung von Lernenden
- Akzeptanz der verschiedenen Lernbedürfnisse
- Respekt den Lernenden und KollegInnen gegenüber
- Unvoreingenommenheit
- Moralisch einwandfreie Haltung¹
- Vorbildhaltung.

Legende:

Blau = von VertreterInnen der vier Perspektiven
| Braun = wissenschaftliche Perspektive
| Lila = praxelogoische Sicht | Grün = Gesellschaftspolitischer Kontext | Hell Blau fett = aktuelle, intereuropäische Praxis | Rot = von den Befragten der empirischen Erhebung genannt
| Unterstrichen: von den Befragten zusätzlich genannt

¹ Jegliche Quellenangaben sind im dazugehörigen Hauptdokument zu finden.

5. Conclusio und Ausblick

5.1 Conclusio

„Avant, il était professeur de musique, maintenant, il est devenu chef d'orchestre, mais il doit veiller à ce que les différents élèves ou participants à la formation jouent la même partition, qu'ils travaillent sur le même morceau, c'est à dire sur la même matière, qu'ils échangent, qu'ils se parlent, qu'ils se répondent l'un à l'autre, comme dans un orchestre“ (I11, Z. 147ff, S. 117).

Didaktik bzw. Pädagogik (inkl. Empathie und Gruppenleitung) wird von fast allen Befragten als Kernkompetenz von professionellen WeiterbildnerInnen genannt, unter Einschluss aller WeiterbildnerInnen jeglicher Kontexte. Auch als ‚*learning outcome*‘ von spezifischen Aus- und Weiterbildungen stehen diese Kompetenzbereiche im Vordergrund.

Dabei wird diese Kompetenz in keinem der Fälle während eines Recruiting Prozesses verifiziert. Sehr wohl ‚überprüft‘ wird jedoch die Art der Kommunikation, die Höhe der Sympathie - dadurch wird offensichtlich didaktische Kompetenz abgeleitet. Eine weitere Methode liegt in der Frage nach didaktischer Berufserfahrung.

Obwohl didaktische Kompetenz als Kernkompetenz von WeiterbildnerInnen als unabdingbar benannt wird, wird sie als Standard möglicher Qualitätssicherungsprojekte nicht genannt. „Je niedriger der Bildungsgrad der Zielgruppe, desto höher sind die pädagogisch-didaktischen Kompetenzanforderungen an die WeiterbildnerInnen“. Hier entsteht ein großer Widerspruch, weil die WeiterbildnerInnen, die mit bildungsferneren Zielgruppen arbeiten, nach Angaben der Befragten, diejenigen sind, von denen keine Professionalisierung im Sinne von didaktischer Qualifizierung verlangt werden kann. Die Gründe liegen angeblich in der oftmals eigenen Niedrigqualifizierung der WeiterbildnerInnen oder in der Nebenberuflichkeit.

Zu diesen Ergebnissen fügen sich weitere Widersprüche hinzu. So sind doch laut VertreterInnen der institutionellen Meso-Ebene besonders die Weiterbildungen erfolgreich, die von WeiterbildnerInnen abgehalten werden, die direkt aus dem praktischen Feld kommen. Diese Lehrenden hätten jedoch weder Zeit noch Interesse an einer Investition in eine didaktische Qualifizierung. Zu dieser Ambivalenz passt auch die Beobachtung einer befragten Person, dass sich nebenberufliche WeiterbildnerInnen eher berufen fühlen zu lehren. Der Grund liege darin, dass sie das neben dem Hauptberuf tun ‚müssten‘, im Gegensatz zu der Gruppe der Hauptberuflichen. Andererseits wird ein Qualitätsunterschied zwischen Haupt- und Nebenberuflichen festgestellt, wobei die Hauptberuflichen besser abschneiden.

Dabei wird von mehreren Befragten die Idee einer didaktischen Qualifizierung im Rahmen einer ‚Train the Trainer‘ - Ausbildung befürwortet, weil auch ein persönlicher Mehrwert entstehen kann. Auch bekennen einige Institutionen, dass sie bevorzugt mit pädagogisch qualifizierten WeiterbildnerInnen zusammen arbeiten würden.

Eine weitere Ambivalenz ergibt sich folgendermaßen: Manche VertreterInnen der institutionellen Meso-Ebene geben zu bedenken, dass eine verpflichtende Qualifizierung auch deswegen zwecklos sei, weil die erfolgreiche Teilnahme an didaktischer Qualifizierung als Nachweis für Lehrkompetenz nicht ausreiche. Andere VertreterInnen formulieren jedoch den Wunsch eines solchen Nachweises für den Recruiting Prozess und würden nach eigenen Angaben eher WeiterbildnerInnen mit Nachweis bevorzugen. Als dritte Perspektive wird genannt, dass eine einmalige Basisausbildung bei weitem nicht ausreiche – didaktische Weiterentwicklung sei ein Prozess: *„Même si on a évolué, on a toujours des tendances ou des habitudes dans lesquelles on va retomber“* (vgl. I11, Z. 207f, S. 118). Diese Aussage wird auch durch die Darstellung des erweiterten Kompetenzkataloges bestärkt. Hier sind von den Befragten fast gleich viele Eigenschaften von WeiterbildnerInnen genannt worden als Kompetenzen in Form von Wissen und Können. Diese Eigenschaften in ‚learning outcomes‘ zu übersetzen, um daraus Weiterbildungen zu entwickeln wird eine Herausforderung bleiben.

Bei dieser Diskussion tritt ein weiterer Aspekt in den Vordergrund: Manche der Befragten sehen eine didaktische Basisausbildung eher für BerufseinsteigerInnen als für erfahrene WeiterbildnerInnen.

Nur wenige Befragte übernehmen eine gewisse Mitverantwortung für eine didaktische Qualifizierung der von ihnen beauftragten WeiterbildnerInnen. Nur eine Institution spricht von der Möglichkeit eine Lehrveranstaltung direkt zu beobachten. Damit wird nicht zuletzt erreicht, dass die hauseigenen Gepflogenheiten mit ‚gesehen‘ werden.

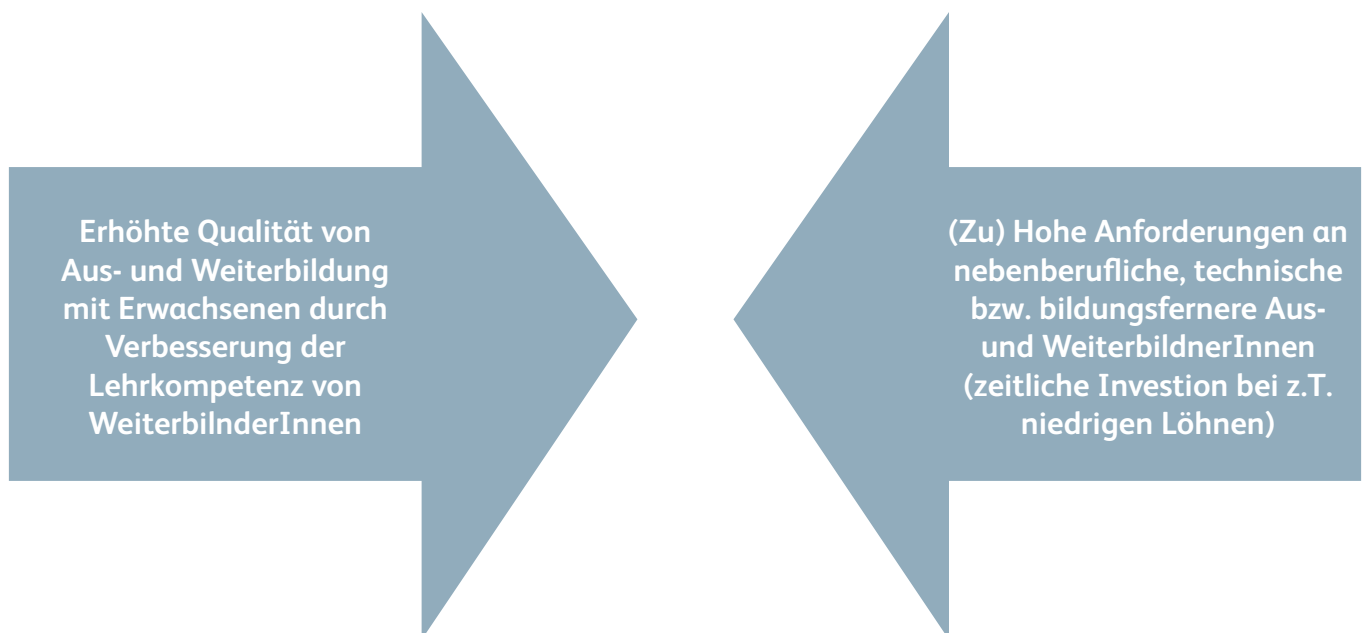
Während der Auswertung der Gespräche wurde folgende Tendenz deutlich: Je höher die bildungstheoretische bzw. didaktische Qualifizierung der befragten Person, desto mehr Wert wird auf didaktische, pädagogische und bildungstheoretische Ausbildungen von WeiterbildnerInnen gelegt.

Die Hauptforschungsfrage nach der Identifizierung von Kompetenzanforderungen an WeiterbildnerInnen ist weitgehend und umfassend beantwortet worden. Die Frage, welche Qualitätsansprüche realistisch an WeiterbildnerInnen gestellt werden können, ist noch zum Teil offen. Der Grund hierfür liegt nicht zuletzt in einem Mangel an wissenschaftlicher Ausgangsbasis. Die Frage „Wann ist eine Weiterbildung gelungen und welchen Beitrag leisten WeiterbildnerInnen konkret zu dem Gelingen von Weiterbildungen“ muss zuerst beantwortet werden. Die Rolle von WeiterbildnerInnen wird als Impulsgeberin für Lernprozesse und als Verantwortliche für Lerntransfer benannt: *„Ob die Ausbildung nicht nur da passiert wo eben die Menschen sitzen und was lernen, sondern ob der Ausbildner auch mitverantwortlich ist damit das Gelernte eben, in den Arbeitsalltag mit einfließt“* (I3, Z.370ff, S. 38). Diese hier nur gestreifte, weitreichende Fragestellung kann nicht allein mit einer empirischen Erhebung festgestellt werden, sondern geht an die Substanz der Profession.

Allerdings konnten im Rahmen der Erhebung eine Vielzahl an Aspekten für eine transparente Bearbeitung des Themas ‚Qualitätsansprüche an WeiterbildnerInnen‘ herausgearbeitet werden. Fest steht, dass ein Qualitätslabel von ausschließlich allen dazu befragten Persönlichkeiten befürwortet werden wird: „[...] *l'offre luxembourgeoise est extrêmement ... atomisée,*“ (I15, Z.299ff, S.165). Es ist zudem gelungen, ein Bild über die AkteurInnen der luxemburgischen Weiterbildungslandschaft zu zeichnen und die pluralen Kontexte dieser zu skizzieren. Daraus ergibt sich unter anderem der Anspruch ‚Preisdumping‘ und überteuerte Honorare von WeiterbildnerInnen und Auftraggebern zu vermeiden: „*Also ich denk, es gibt, ich kenn keinen Trainer der 4000 Euro wert ist*“ (I12, Z.396, S.132).

Die große Hürde mit hohem Bremspotential besteht in der ‚Unsicherheit ob und wieviel Qualität von den nebenberuflich, technischen WeiterbildnerInnen verlangt werden kann‘. Dabei bleibt die Frage offen, welchen Einfluss das zeitliche Ausmaß, in dem der Beruf ausgeübt wird, eine Rolle spielt. Nun muss eruiert werden, ob diese Unsicherheit in Relation zu dem Bedürfnis und dem Bedarf an erhöhter Qualitätsentwicklung in Hinsicht auf Qualitätskontrolle von Weiterbildungen und Kompetenzen von WeiterbildnerInnen steht.

Es wird ganz simpel um die Frage gehen, was wichtiger sein wird:



5.2 Ausblick

„*Moi je trouve que le marché doit être un peu plus épuré*“ (I8, Z.322, S.84)

Oftmals wird die Messbarkeit von Qualität in der Weiterbildung und von Kompetenzen der WeiterbildnerInnen als unlösbar dargestellt – besonders von der Makro-Ebene (Sackgassen-Denken) und Meso Ebene (Mangel an Fachwissen und Instrumenten). VertreterInnen der Mikro-Ebene hingegen haben pragmatische, leicht umsetzbare Lösungen. Dementsprechend sollten jegliche Professionalisierungsfragen unter dem Einbezug der didaktischen BerufsvertreterInnen stattfinden.

Ein Qualitätslabel für WeiterbildnerInnen sollte auf jeden Fall geschaffen werden. Dazu könnte eine Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium wichtig sein. Das Label wird vor allem von den PraktikerInnen selbst und auch von den Recruiting-Verantwortlichen gefordert. Um Qualitäts-Kriterien festzulegen, könnten die Ergebnisse dieser Studie herangezogen werden, da hier neben dem spezifischen Wissen und Können von WeiterbildnerInnen auch Eigenschaften in Form von ‚*learning outcomes*‘ aus vielfältigen Perspektiven skizziert werden. Während dem Prozess, die Kriterien für ein Qualitätslabel festzulegen, muss ein ausformuliertes, umfassendes Kompetenzprofil von WeiterbildnerInnen festgelegt werden.

Neben den pragmatischen Diskussionen um Kompetenzanerkennung und Profilerstellung für Berufe in der Weiterbildung sollte immer wieder eine bildungswissenschaftliche Perspektive bezogen werden, um eine bildungstheoretische Verortung zu ermöglichen, die zu jeglichen Professionalisierungsprozessen dazugehört. Dies setzt voraus, die Professionalisierungsdebatte nicht nur auf bildungspolitischer Ebene zu führen sondern, neben den WeiterbildnerInnen selbst, mehrfach bildungswissenschaftliche ExpertInnen mit einzubeziehen, die keiner politischen Agenda folgen.

Welchen Beitrag leisten WeiterbildnerInnen selbst zu dem Gelingen einer erwachsenenbildnerischen Maßnahme?

In der europäischen Kompetenzaufstellung *Key competencies for adult learning professionals* (siehe S. 17) wird die Professionskompetenz deutlich hervorgehoben. Damit ist u.a. Verantwortungsbewusstsein für die Weiterentwicklung von Erwachsenenlernen, die Entwicklung professioneller Werte sowie die Anpassung an vereinbarte Codes gemeint. Wie könnte eine solche Professionskompetenz gefördert werden, um die berufliche Professionalität von ErwachsenenbildnerInnen zu auszubauen?

Die Ergebnisse der Studie sind in Bälde ebenfalls auf www.trainthetrainer.lu abrufbar.

6. Literatur

FILLA, W. (2005): Qualität durch Qualifikation. Erwachsenenbildung braucht qualifizierte MitarbeiterInnen. In: **LENZ, W.** (Hrsg). Weiterbildung als Beruf. Lit Verlag, Wien. S. 125-142.

GIESEKE, W. (2010): Professionalität und Professionalisierung. In: **ARNOLD, R./NOLDA, S./NUISSL, E.** (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Verlag Julius **KLINKHARDT**, Bad Heilbrunn. S. 242-243.





Kontakt:



Soutenons l'économie.
Enrichissons vos compétences.

www.iuil.lu

IUIL

info@iuil.lu

Tél. : +352 26 15 92 12

Fax. : +352 26 15 92 28

31, rue du Parc

L-5374 Munsbach

www.iuil.lu



