

• FORMATION CONTINUE • RECHERCHE APPLIQUÉE • OUTILS PÉDAGOGIQUES

# Qualiform: Kompetenzen von Erwachsenen- bildnerInnen



Theoretische Themeneinführung und  
Darstellung der empirischen Ergebnisse  
2. Fassung

iuii

Soutenons l'économie.  
Enrichissons vos compétences.

[www.iuil.lu](http://www.iuil.lu)





### **Autorin:**

Lisa **DAVID**, Bildungswissenschaftlerin  
([www.lisadavid.eu](http://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.

# Inhalt

<b>1. Einleitung</b> .....	9
<b>Teil I</b> .....	10
<b>2. Qualität in der Erwachsenenbildung</b> .....	10
2.1 Profession und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung .....	11
2.2 Professionalisierung des Berufs „WeiterbildnerIn“ in Luxemburg .....	12
2.3 Professionalität und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung .....	13
2.4 Akteure in der Erwachsenenbildung .....	14
<b>3. Kompetenzanforderungen an ErwachsenenbildnerInnen</b> .....	15
3.1 Kompetenzanforderungen aus wissenschaftlicher Perspektive .....	15
3.2 Kompetenzanforderungen aus praxeologischer Sicht .....	14
3.3 Kompetenzprofile in einem gesellschaftspolitischen Kontext .....	18
3.4 Kompetenzaufstellungen von WeiterbildnerInnen in der aktuellen Praxis .....	20
3.4.1 Key competencies for adult learning professionals (EU) .....	20
3.4.2 Qualified to teach (EU) .....	22
3.4.3 Standards for teaching and supporting Learning (UK) .....	23
3.4.4 Die Weiterbildungsakademie (AT) .....	24
3.4.5 Ausbildung der Ausbilder (CH) .....	26
3.4.6 Qualifizierung von WeiterbildnerInnen am Bildungsministerium – (MENFP) .....	28
3.5 Zusammenfassender Kompetenzkatalog .....	29
<b>4. Qualifizierung und Ausbildung</b> .....	32
4.1 Ausbildungen für WeiterbildnerInnen in Luxemburg .....	33

<b>Teil II</b> .....	<b>37</b>
<b>5. Das Forschungsdesign</b> .....	<b>37</b>
5.1 Die Ausgangslage und die Forschungsfragen .....	37
5.2 Das Datenmaterial .....	38
5.3 Das Sample .....	39
5.4 Die Leitfragen und die Kodes .....	40
5.5 Beschreibung der Erhebungsphase .....	41
5.6 Die Auswertungsphase .....	42
<b>6. Darstellung der Ergebnisse aus der empirischen Erhebung</b> .....	<b>44</b>
6.1 Der aktuelle Stand der Herausforderungen und Chancen des luxemburgischen Weiterbildungsmarkts und Akteure .....	44
6.1.1 Aktueller Stand der Professionalisierung in Luxemburg .....	44
6.1.2 Allgemeine Beobachtungen und Herausforderungen und Skizzierung der pluralen Kontexte von Lehrenden .....	45
6.2 Die Perspektive der WeiterbildnerInnen als BerufsvertreterInnen .....	47
6.2.1 Benennung der eigenen Tätigkeit und Skizzierung der Herausforderungen und des Selbstverständnisses .....	47
6.2.2. Skizzierung optimaler Auftraggeber .....	48
6.3 Professionalität, professionelles Handeln und geforderte Qualifizierung .....	48
6.3.1 Elemente professionellen Handelns und Professionalität .....	49
6.3.2 Geforderte Ausbildungen/Qualifizierungen von WeiterbildnerInnen .....	50
6.3.3 Kompetenzanforderungen an ErwachsenenbildnerInnen .....	50
6.3.4 Können die Kompetenzen für eine Lehrtätigkeit erlernt werden? .....	54
6.3.5 Konkrete Ideen für non-formalen Austausch und Unterstützung .....	55
6.3.6 Meinung zu einer akademischen Ausbildung .....	56
<b>Exkurs:</b>	
<b>Kompetenzanforderungen an WeiterbildungsmanagerInnen</b> .....	<b>57</b>
6.4 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung .....	58
6.4.1 Auswahlkriterien beim Recruiting .....	58
6.4.2 Institutionelle Qualitätssicherung der WeiterbildnerInnen .....	59
6.4.3 Qualitätssicherung eigener Weiterbildung der mikro-didaktisch Tätigen .....	60
6.4.4 Haltung zu einheitlichen Qualitätsstandards für Lehrende und Indikatoren .....	61
6.5 Visionen für den luxemburgischen Weiterbildungsmarkt .....	64
<b>Teil III</b> .....	<b>65</b>
<b>7. Conclusio und Ausblick</b> .....	<b>65</b>
7.1 Conclusio .....	65
7.2 Ausblick .....	67
<b>8. Literatur</b> .....	<b>69</b>
<b>Nachwort</b> .....	<b>72</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>74</b>
<b>Kontakt</b> .....	<b>78</b>



# 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.

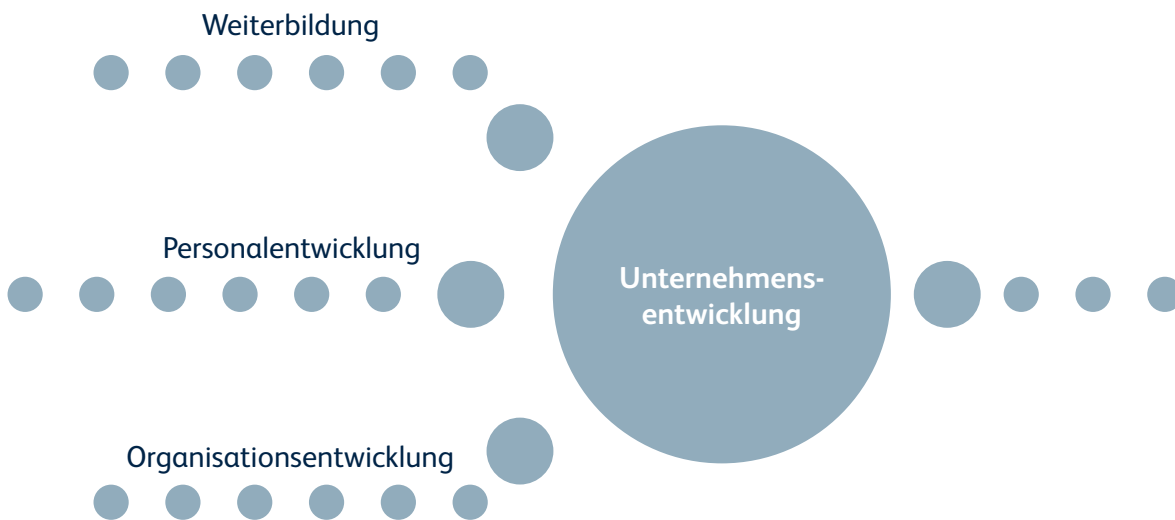
Nun sollte man nicht den Fehler machen bei einem seiner Mitarbeiter eine Schwäche zu identifizieren, bspw. eine Kommunikationsschwäche, ihn dann in ein 3-Tage-Seminar in Sachen Kommunikationstechniken einzuschreiben um in der Folge davon auszugehen, dass der Mitarbeiter hochprofessionell kommunizieren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

# Teil I

## 2. Qualität in der Erwachsenenbildung

Die Perspektiven aus denen Qualität in der Erwachsenenbildung betrachtet werden kann sind vielfältig. So wird Qualität häufig auf bestimmte Qualitätsmanagementsysteme bezogen. Allein im deutschsprachigen Raum sind etliche Modelle für Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung für den Bereich der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung entwickelt worden. Lexikalisch bedeutet das Wort ‚Qualität‘ „Güte, Klasse, Niveau, Wert“ (vgl. Duden 2004, S. 692). Dabei beziehen sich die Qualitäts-Modelle im klassischen Sinne auf die Organisation bzw. Institution. Sehr häufig werden auch einzelne Produkte, also Weiterbildungsangebote auf ihre Qualität gemessen. Was dabei als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ gilt, muss zuvor festgelegt werden. „Die qualitative Beschaffenheit einer Sache bezieht wiederum einen Normierungsaspekt mit ein, so dass sich eine Qualitätsdefinition immer auf etwas bezieht und in Relation zu etwas steht“ (Veltjens 2008, S. 34).

Neuer ist der Qualitätsbezug auf das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung seitens der Lehrenden. Aus den genannten Qualitäts-Ebenen ergeben sich die an dem Qualitätsdiskurs beteiligten Akteure: „Die wichtigsten Akteurinnen und Akteure sind dabei die KundInnen (d.h. die TeilnehmerInnen), die TrainerInnen bzw. ErwachsenenbildnerInnen, die Organisation (Leitung, Management) und die Öffentlichkeit (Politik, Staat)“ (Poschalko 2011, S. 3).

Bei den erwähnten Modellen zur Messung von Qualität steht neben dem Motiv einer kontinuierlichen Entwicklung der verschiedenen Qualitäts-Ebenen auch der öffentlichkeitswirksame Erhalt eines Zertifikats im Vordergrund. Akkreditierte Zertifizierungsprogramme tragen dementsprechend zu einer Image-Entwicklung bei. Dabei ist zu kritisieren, dass die „beliebtesten“ Qualitätslabels sich auf die Institutionsebene bezieht und nicht etwa auf die Qualität der professionell Handelnden. Nichtsdestotrotz werden nicht nur auf nationaler Ebene (eidg. FachtrainerIn in der Schweiz, wba-zertifizierte und – diplomierte ErwachsenenbildnerIn in Österreich), sondern auch international bzw. intereuropäisch Qualitätsnachweise des professionellen Handelns gefordert. So ist z.B. das ISO Personenzertifikat 17024 ein beliebter Qualitätsnachweis für die Arbeit als ErwachsenenbildnerIn. Auf Europäischer Ebene sind sogenannte ‚Keycompetencies‘ ausgearbeitet worden, die ErwachsenenbildnerInnen erwerben sollen. Das Projekt ‚Flexipath‘<sup>1</sup> versucht im Rahmen des EQR Möglichkeiten von Qualitätsnachweisen anzubieten.

Allerdings muss erwähnt werden, dass „der Lehr-Lern-Prozess [...] im Gegensatz zu organisationsbezogenen Prozessen nicht durchgängig routinisiert und standardisiert werden [kann], sondern [...] ‚situative Kompetenz‘ [erfordert], die ein gutes Maß an Entscheidungsspielraum bedarf“ (Poschalko 2011, S. 03 – 4). Situative Kompetenz kann beschrieben werden „als die Fähigkeit zu nutzen [...] breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefende und damit vielfältig abstrahierende Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ (Tietgens, 1988, S. 37). Nicht zuletzt aus dieser Tatsache heraus wird der Qualitätsbegriff in engen Bezug zu den Begriffen ‚Professionalität‘ und ‚professionelles Handeln‘ gesetzt.

Denn für eine Qualitätssicherung auf der Ebene von Lehr-Lernsituationen steht die Kompetenzentwicklung sowie Qualifikationsmöglichkeiten der ErwachsenenbildnerInnen im Vordergrund (vgl. Poschalko 2011, S.03 – 5). Professionalität und professionelles Handeln können jedoch nur vor dem Hintergrund der basalen Profession bzw. Professionalisierung diskutiert werden.

<sup>1</sup> Siehe auch: <http://www.flexi-path.eu>

## 2.1 Profession und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Aufgrund von arbeits- und berufssoziologischen Merkmalen zur Beschreibung von professionalisierten Arbeitstätigkeiten lässt sich die „Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen, das zu spezifischen Kompetenzen führt und den Status von Experten verleiht“ als Hauptkennzeichen benennen (Faulstich/Zeuner 2008, S. 15). Weitere Merkmale lassen sich wie folgt beschreiben:

„Qualifizierung: Es gibt festgelegte Ausbildungs- und Fortbildungswege [...].

Rekrutierung: Der Zugang zu beruflicher Tätigkeit ist an besondere Voraussetzungen geknüpft, welche mögliche Bewerberkreise einschränken und ein Mindestmaß an Homogenität sichern.

Selbstverständnis: Professionelle Experten verfügen über spezifische Einkommens- und Aufstiegschancen, welche ihnen auch besonders Sozialprestige verleihen. Auf dieser Grundlage entwickeln sie ein auf die Arbeitstätigkeiten bezogenes professionalisierungstypisches Ethos [...].

Organisation: Zur Interessensvertretung und -durchsetzung und zur kollegialen Binnenkontrolle entwickeln [sich] Berufsverbände“ (ebd. 2008, S. 15).

Weitere Professionsmerkmale werden von Gieseke genannt:

- „einen gesellschaftlich relevanten Problembereich und dazugehöriges Handlungs- und Erkenntniswissen
- einen Bezug zu einem gesellschaftlichen Zentralwert
- eine akademisierte Ausbildung
- und letztlich einen Berufsverband“ (Gieseke 2010, S. 245)

Dabei steht die Professionsforschung besonders in Bezug auf das Berufsfeld der Erwachsenenbildung vor der Schwierigkeit, dass ‚Bildung‘ bzw. die Vermittlungstätigkeit an sich nicht technologisierbar und nicht voraussehbar sei. Aus diesem Grund richtet sich die Aufmerksamkeit erwachsenenbildnerischer Professionsforschung auf „professionelle Kernaktivitäten, die damit korrespondierenden Wissensformen und Orientierungsmuster und auf die in pädagogischen Berufen wichtigen extrafunktionalen Ressourcen und berufsbiographischen Motivlagen“ (Kade et al. 2007, S. 123f).

Peters beschreibt in ihrer Arbeit von 2004 das Beispiel einer Ansprache von Schulenberg 1969, der bezüglich der Profession Erwachsenenbildung feststellt, dass ein Professionsbewusstsein anstelle von geübtem Improvisieren und verbindlicher Impulsivität treten muss (vgl. Peters 2004, S. 21). So wie Gieseke eine Akademisierung der Erwachsenenbildungs-Ausbildungen verlangt, kann allgemein festgehalten werden, dass das spezifische Wissen und Können von ErwachsenenbildnerInnen sich von anderen Berufen abheben muss. Stichweh beschreibt dies mit einem „spezifischen Wissensfundus“ für das berufliche Handeln, „der als maßgebliche Wissensressource professioneller Expertise dient, wozu wissenschaftliches und andere Arten von Wissen und Können gehören können“(Peters 2004 S. 94).

Wenn in der aktuellen Erwachsenenbildungsdebatte von Professionsentwicklung gesprochen wird, bzw. der Weg zu der Herausbildung und Verfestigung in einem gesellschaftlichen System beschrieben wird, wird häufig der Begriff ‚Professionalisierung‘ verwendet: „Professionalisierung meint den Prozess einer Verwissenschaftlichung über Verberuflichung zur Professionisierung [...]“ (Gieseke 2010, S.246). Für die Verfestigung in das gesellschaftliche System braucht es die Herausbildung spezifischer Berufs-Rollen (vgl. Peters 2004, S. 94).

Somit muss einer Berufsgruppe gelingen, „sowohl das Klientel als auch die öffentliche Meinung davon zu überzeugen, dass das eigene Leistungsangebot nicht nur qualitativ hochwertig, sondern auch vertrauenswürdig ist“ (Peters 2004, S. 95). Dabei würde laut Peters eine Unabhängigkeit für die ErwachsenenbildnerInnen von subjektiven Anforderungen und unterschiedlichen Verständnismöglichkeiten an und über das didaktische Tun entstehen.

Allgemein lassen sich mit dem Begriff ‚Professionalisierung‘ „formale Interessen an ‚Verberuflichung‘ als sozialer Status von Arbeitstätigkeit und inhaltliche Aspekte einer Verbesserung der Qualität durch ‚Professionalität‘ als Kennzeichen von Kompetenz“ (Faulstich/Zeuner 2008, S. 14) verbinden.

## 2.2 Professionalisierung des Berufs „WeiterbildnerIn“ in Luxemburg

In Luxemburg lässt sich derzeit einen Professionalisierungsschub beobachten. So orientieren sich die Berufskammern und VertreterInnen des Bildungsministeriums an der aktuellen Lifelong Learning Strategie in Luxemburg. Der Fokus liegt derzeit auf Instrumenten der Qualitätsentwicklung von Weiterbildungsorganisationen. Auch die Weiterbildungsinstitutionen beschäftigen sich verstärkt mit der Qualitätssicherung und lassen ihre Organisation nach ISO zertifizieren.

Die WeiterbildnerInnen selbst organisieren sich ihrerseits vermehrt. So ist im Jahr 2007 der Verein Interformation gegründet worden, als Möglichkeit der Vernetzung von WeiterbildnerInnen, Institutionen und ExpertInnen. Aktuell wird an der Gründung einer Föderation für Erwachsenen- und WeiterbildnerInnen gearbeitet, wobei auch hier die institutionelle Ebene mit einbezogen werden soll. Die besondere Herausforderung besteht hier in dem Versuch die wichtigsten AkteurInnen der luxemburgischen Weiterbildung gemeinsam an den vielen offenen Professionalisierungsthemen arbeiten zu lassen.

Die pragmatische Herangehensweise an die Professionalisierung des Weiterbildungsbereichs in Luxemburg lässt eine historische Begründung zu. Laut ersten Recherche-Ergebnissen und den Aussagen von Zeitzeugen lässt sich vermuten, dass in Luxemburg die berufliche Weiterbildung aus der Notwendigkeit heraus entstanden ist, den Arbeitsmarkt ausreichend zu bedienen. Die Angebote in der luxemburgischen Weiterbildung haben sich dementsprechend aus den arbeitsmarktspezifischen Bedürfnissen ergeben. Die in dem deutschsprachigen Raum sehr gängige, bereits Ende des 19ten Jahrhunderts entstandene Volksbildung hat in Luxemburg zur gleichen Zeit erste Wurzeln geschlagen – jedoch bis in die 70er Jahre keine wahrnehmbare Entwicklungen vollzogen.

Sprachkurse, ausgehend von dem luxemburgischen Bildungsministerium und Weiterbildungsangebote in den luxemburgischen Lycées und Lycées techniques gestalteten die Anfänge des heute sehr weitgehenden und umfassenden Weiterbildungsmarktes in Luxemburg. Erst 1991 wurde das erste Gesetz für die Gründung einer ministeriellen Abteilung für Erwachsenenbildung gestimmt (vgl. Herr/Pauly 2006).

Die späte Gründung einer universitären Einrichtung könnte ebenfalls dazu beigetragen haben, dass der klassische, humboldtsche Bildungsbegriff nicht durch eine allgemeine Erwachsenenbildung vertreten worden ist. Mit allgemeiner Erwachsenenbildung sind hier Weiterbildungen ohne direkten Berufsbezug gemeint. Die berufliche Weiterbildung stand in Luxemburg bisher weitgehend im Vordergrund.

Im europäischen Vergleich sehr spät erst, wird sich in Luxemburg mit der andragogischen Ausbildung von WeiterbildnerInnen befasst. Hierfür könnte der Mangel an ExpertInnen in Luxemburg ein Grund darstellen. Auch dieser Professionsbereich kann mit der späten Gründung der Universität Luxemburg in Bezug gesetzt werden. Eine akademische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen und sozialen Aspekten von Bildung fungiert(e) häufig als Auslöser so mancher Professionalisierungsschübe der Weiterbildungsberufe in Europa.

## 2.3 Professionalität und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung

Mit Professionalität ist hier nun mehr als eine bestimmte Stellung im Gefüge der Berufe gemeint – es geht um die Anforderungen an die konkrete Berufsausübung. „Lässt man die berufsständige Umgebungen des Professionalisierungsbegriff beiseite, stößt man auf einen harten Kern der Anforderungen an das Berufshandeln“ (Tietgens 1988, S.37). Nittel beschreibt Professionalität als „[...] gekonnte Beruflichkeit, als Indikator für qualitativ hochwertige Arbeit“ (Nittel 2000, S. 15). Dabei geht es ihm um Wissen und Können in Bezug auf eine Mischung aus Fachwissen und Erfahrung (vgl. ebd. 2000, S. 71).

Wittpoth geht einen Schritt weiter indem er pädagogische Professionalität folgendermaßen beschreibt: „Die Akteure verfügen über erziehungs- und sozialwissenschaftliches Wissen in Form technischen Problemlösungs- sowie analytischen bzw. Deutungswissens [...]. Gepaart ist dieses Wissen mit einer (situativen) Handlungskompetenz, die es Pädagogen ermöglicht, theoretisches und allgemeines Wissen auf den einzelnen praktischen Fall zu beziehen [...]. Zur Anwendung kommt die professionelle Kompetenz stets in Bezug auf Personen, die ihre eher komplexen Probleme nicht allein und nicht im Alltag lösen können. [...]. Die Dienstleistung hat nicht rein privatwirtschaftlichen Charakter, sondern ist gesellschaftlich lizenziert‘ [...]“ (Wittpoth 2009, S. 182f). Wittpoth beschreibt damit nicht nur spezifisches Wissen und Können, sondern auch situative Handlungskompetenz. Weiters nennt er ähnlich wie Gieseke (siehe S. 6) auch die gesellschaftliche Verankerung von Professionalität und definiert die Zielgruppe von Erwachsenenbildung.

Gieseke kritisiert, dass in gängigen Professionalitätsdiskursen „auf ein organisiertes professionelles Kollegialitätsprinzip mit verbandrechtlicher Strukturierung und der daran anknüpfenden professionellen Sozialisation, was Arbeitshaltungen, Stile sowie gesellschaftlich ausgerichtete Verpflichtungen gegenüber den professionelles Handeln in Anspruch nehmenden Menschen anbelangt“ verzichtet wird (Gieseke 2010, S. 245). Somit fügt Gieseke dem spezifischen Wissen und Können, der situativen Handlungskompetenz, der Zielgruppendefinition und einer gesellschaftlichen Verankerung auch Haltungen und Stile sowie ein gesellschaftliches Verpflichtungsmoment hinzu.

Dabei geht es, wie bereits erwähnt, auch um eine Abgrenzung zu anderen Tätigkeiten. Faulstich nennt die Besonderheiten des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung:

- „Hauptaufgabe andragogischen Handelns ist es, „Lernen zu vermitteln“, indem die Selbsttätigkeit der Lernenden ausgehend von deren Intentionen bei der Bearbeitung der Themen eingebracht werden kann.
- Andragogisches Handeln ist eine Form des sozialen Handelns, da es sich immer am Handeln anderer orientiert.
- Die Interaktionspartner in der Erwachsenenbildung sind gleichberechtigte Individuen. Da Erwachsenenbildung in Lebensläufe interveniert, muss sie ihre Verantwortung reflektieren.
- Die in der Erwachsenenbildung Tätigen sind also nicht „Erzieher“ sondern „Vermittler“ für das Lernen bezogen auf Inhalte. Insofern ist es Hauptaufgabe des Personals in der Erwachsenenbildung, die Distanz zwischen Thematik und Adressaten zu überbrücken, zwischen Lerngegenstand und Lernenden zu vermitteln“ (Faulstich/Zeuner 2008, S. 20).

## 2.4 Akteure in der Erwachsenenbildung

Bevor die Kompetenzanforderungen an WeiterbildnerInnen genau beschrieben werden muss eine Eingrenzung der Akteure vollzogen werden.

In Anlehnung an Wittpoth können die Akteure der Erwachsenenbildung in unterschiedliche Berufsrollen unterteilt werden:

- Die Leitenden einer Weiterbildungseinrichtung in einem Hauptberuf, deren Aufgabe in dem Weiterbildungsmanagement (Repräsentation der Einrichtung, Personalführung, Marketing, Controlling u.ä.) besteht.
- Die mit Programmplanung und Programmorganisation betrauten hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen (Bedarfserhebung, Auswahl der Lehrenden, Evaluierung, Beratung u.ä.).
- Die mit der Durchführung von Lehre beauftragten hauptberuflichen MitarbeiterInnen.
- Freiberufliche Lehrende, die diese Aufgabe als Haupt- oder Nebenberuf ausführen und im Rahmen von konkreten, begrenzten Aufträgen tätig sind (vgl. Wittpoth 2009, S. 176).

Genauer lassen sich die Berufsrollen 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).

Die Tatsache, dass es für die Ausübung der Erwachsenenbildungstätigkeit keine eindeutig gültige Rechtsform gibt, erschwert eine professionelle Positionierung des Berufs.

In der vorliegenden Arbeit geht es vor allem um die, mit der Durchführung der Lehre betreuten Personen, wobei die Unterscheidung in haupt- und nebenberuflich tätige ErwachsenenbildnerInnen bei der Identifizierung von Kompetenzanforderungen eine Rolle spielt. Wie viel Einfluss das zeitliche Ausmaß der Lehrtätigkeit auf die berufliche Rolle von Personen hat bzw. ob überhaupt ein solcher Einfluss besteht, wird in der an diese Arbeit anschließenden Zusammenfassung deutlich.

### 3. Kompetenzanforderungen an 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.

Wichtig ist zusätzlich zu differenzieren, welche Art von erwachsenenbildnerischer Tätigkeit ausgeübt wird und in welchem Ausmaß, um Kompetenzanforderungen bestimmen zu können.

#### 3.1 Kompetenzanforderungen aus wissenschaftlicher Perspektive

In der einschlägigen erwachsenenbildungswissenschaftlichen Literatur wird das Thema der Anforderungen an WeiterbildnerInnen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Ältere, aber nach wie vor aktuell wichtige AutorInnen legen den Fokus mehr auf Dispositionen, die WeiterbildnerInnen für ihr berufliches, professionelles Handeln benötigen. So beschreibt Hans Tietgens die Herausbildung von folgenden Eigenschaften:

- „realistische Vorstellungen von den Adressaten der Erwachsenenbildung, insbesondere von ihren Verhaltensmöglichkeiten;
- realistische Vorstellungen von den gesellschaftlichen Strukturen, innerhalb deren sich die Verhaltensmöglichkeiten ausprägen können;
- Kenntnis des Argumentationsschatzes, der zur Begründung veranstalteter Erwachsenenbildung vorliegt und warum er unterschiedlich genutzt wird
- substantieller Überblick, was als erwachsenendidaktisches Planungshandeln in der Vergangenheit diskutiert worden ist, wie es gegenwärtig begründet und in welchen Angebotsformen praktiziert wird;
- Einblick in die institutionellen Strukturen der Erwachsenenbildung“ (Tietgens 1988, S. 41).
- Auch Lenz nennt in seinen persönlichen Überlegungen eher Dispositionen:
- Lebenserfahrung und Fähigkeit bzw. Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung
- Ermöglichung der Persönlichkeitsentfaltung anderer;
- Umgang mit Menschen zu schätzen wissen;
- Akzeptanz der Eigenständigkeit anderer und Wahrung der eigenen Distanz;
- Fähigkeit einen Standort zu beziehen bei gleichzeitiger Flexibilität;
- Fähigkeit bedeutsames Wissen herauszufiltern, Zusammenhänge zu bemerken, selbst Wissen zu generieren;

- Reflexion der eigenen Erfahrungen und Austausch;
- Lernen und Weiterentwicklung aus den eigenen Erfahrungen.

Diese Dispositionen vermischen sich stark mit konkreten Kompetenzen aber auch mit Haltungen - überall dort wo nicht nur Können sondern auch Bereitschaft verlangt wird. Diese Auflistungen untermalen deutlich die aktuellen Forderungen aus der Professionalisierungsdebatte (siehe S. 5f).

Haltungen werden auch in der Beschreibung von Faulstich/Zeuner bedeutsam. Diese beschreiben neben dem Fachwissen von Lehrenden (zu den Themen Lernen Erwachsener, Didaktik und Methodik, Biographie und Sozialisation sowie Adressatenbezug und Teilnehmerorientierung) weiters eine übergreifende Methodenkompetenz (z.B. empirischer und organisatorischer Art). Auch Sozialkompetenz wird genannt, im Sinne von Verhaltensweisen, die gleichberechtigtes Handeln in Kommunikation und Konflikt zulassen. Zusätzlich wird reflexive Kompetenz erwähnt, wobei einerseits die Selbstreflexion der eigenen Situation und Position und andererseits die Reflexion diverser Kontroversen zu der Organisation und den TeilnehmerInnen genannt werden. Dazu zählt auch eine gewisse Ambiguitätstoleranz in Konfliktsituationen und Perspektivendifferenzen (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 22).

Fuhr hebt die Einzigartigkeit der Erwachsenenbildung, welche im Rahmen der Professionsentwicklung gefordert wird und bereits in Kapitel 2.2 beschrieben worden ist durch die Kompetenzansprüche von WeiterbildnerInnen weiter hervor. Er meint, dass das spezifische Handlungswissen um eine notwendige Urteilskraft der WeiterbildnerInnen erweitert würde, um bei der Planung und Durchführung einer Lehrinheit adäquate Entscheidungen zu treffen (vgl. Fuhr 1991, S. 206).

### 3.2 Kompetenzanforderungen aus praxeologischer Sicht

Eine praxeologische Perspektive, d.h. basierend auf Erfahrungsregeln, aus der Kompetenzanforderungen an WeiterbildnerInnen betrachtet werden können, wird in der Analyse von drei Handbüchern sichtbar.

Dafür wurden folgende drei „Klassiker“ unter den Handbüchern ausgewählt:

- Das Werk „Training – Lehrbuch für Train-the-Trainer Ausbildungen“ von Markus Rimser,
- Kießling-Sonntags Handbuch „Trainings- und Seminarpraxis“,
- Das Arbeitshandbuch „Train the Trainer“ von Michael Birkenbihl

Diese Werke sind semi-theoretisch ausgearbeitet mit besonderem Fokus auf die persönlichen Erfahrungen der Autoren bzw. Herausgeber und beruhen wenig auf wissenschaftlich fundierten Konzepten. Die Zielgruppe dieser Werke besteht aus auto-didaktisch interessierten WeiterbildnerInnen aus der Lehrpraxis sowie aus konzeptiv tätigen WeiterentwicklunglerInnen. Dadurch erhalten die Inhalte im Gegensatz zu den einschlägig wissenschaftlichen Erkenntnissen, einen wichtigen Stellenwert bzgl. einer praktischen Außenwirkung. Es werden daraus Curricula für Train the Trainer Ausbildungen erstellt. Auch BerufseinsteigerInnen holen sich hier basale Informationen zu dem Lehrberuf.



Der Betriebswirt, Wirtschaftstrainer und Coach Daniel Leutgeb erstellt in seinem Beitrag zu Rimsers Herausgeberwerk folgendes Kompetenzprofil:

- „Unternehmerische Kompetenz
- Konzeptionelle Kompetenz
- Methodisch-Didaktische Kompetenz
- Kommunikative Kompetenz
- Konfliktkompetenz
- Rhetorische Kompetenz
- Präsentationskompetenz
- Moderative Kompetenz
- Reflexive Kompetenz
- Soziale Kompetenz“ (Leutgeb 2009, S. 59).

Dabei fällt auf, dass die unternehmerische Kompetenz gleichwohl aller vorangegangenen Auflistungen hier erstmals angeführt wird. Auch die Tatsache, dass die reflexive Kompetenz sich auf die Fähigkeit zur Ermutigung von Selbstreflexion seitens der TeilnehmerInnen bezieht ist nennenswert.

Der Pionier auf dem ‚Train the Trainer‘ - Gebiet Michael Birkenbihl nennt mit einem evtl. als ironisch interpretierbaren Ton, folgende Kompetenzen:

- Analysefähigkeit von Situationen;
- Bewertung von Situationen (inkl. Zusammenwirkung aller beteiligten Variablen);
- Einfühlungsvermögen;
- Pädagogische Qualifikation.

Folgende Haltungen scheinen ihm wichtig:

- Psychisch gesunde Persönlichkeit sein;
- Moralisch einwandfreie Haltung;
- Durch das eigene wirken seine Hilfsbereitschaft zur Zielerreichung demonstrieren.

Zusätzlich nennt er Kenntnisse über Führungsstile, Rhetorik und Gesprächstechnik. (vgl. Birkenbihl 1999, S. 486). Der als ironisch interpretierbare Ton während den Ausführungen ergibt sich aus den kaum erfüllbaren Perfektionsansprüchen an WeiterbildnerInnen.

Kießling-Sonntag beschreibt die Kompetenzen von TrainerInnen genauer und umfassender:

- Personale Kompetenz (Authentizität, Neugierde, Geistige Beweglichkeit, Kreativität, Selbstreflexion, Lernfähigkeit und Lernbereitschaft, Emotionale Stabilität, Umgang mit eigenen Ressourcen, Balance von Beruf und Privatleben);
- Prozess Kompetenz (Auftragsklärung, Trainingsbedarfe, Gestaltung des Trainingsprojektes, Begleitung des Lerntransfers, Beratung und Begleitung von Auftraggebern, Modellierung einzelner Trainingsverläufe, Lehrgangsleitung und Steuerung von TrainerInnen-Teams);
- Psycho-soziale Kompetenz (Kommunikation, Präsentation, Moderation, Gesprächsführung, Flexibler Umgang mit unterschiedlichen Personen und Zielgruppen, Gruppendynamik, Gruppensteuerung, Integrationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Führungskompetenz);
- Methodenkompetenz (Stoffauswahl, Methoden- und Medieneinsatz, breites Interventionsrepertoire, Organisationsgeschick, Gestaltung des Lernfeldes);
- Fachkompetenz (Fundierte Kenntnisse über das jeweilige Thema, Branchen – und Feldkenntnisse der Zielgruppe, Theoretisches Wissen über Trainingskonzepte, Allgemeinwissen) (vgl. Kießling-Sonntag 2003, S. 142).

### 3.3 Kompetenzprofile in einem gesellschaftspolitischen Kontext

Eine weitere Perspektive bei der Ermittlung von Kompetenzprofilen für WeiterbildnerInnen stellt ein gesellschaftspolitischer Kontext dar. So lautet beispielsweise das Kompetenzprofil des Arbeitsmarktservice Österreich (kurz AMS, in Luxemburg ADEM):

- „Psychische Belastbarkeit (Lösung von Konflikten in der Gruppe, Helfen bei Problemen der TeilnehmerInnen)
- Stressbelastbarkeit
- Physische Ausdauer (oft sehr intensive und zeitlich lange Seminare und Gruppensitzungen)
- sehr gutes mündliches und schriftliches Ausdrucksvermögen (Vermittlung der Lerninhalte, Verfassen von Unterrichtsmaterialien und Skripten)
- Selbständigkeit (Eingehen auf unerwartete Gruppenprozesse)
- Lernfähigkeit (Aneignung von neuesten Techniken der Kommunikation, Gruppendynamik usw.)
- Merkfähigkeit (Erinnerung an thematische Schwerpunkte und Probleme mit den TeilnehmerInnen im vorangegangenen Kurs)“ (bmukk 2013).

Das Kompetenzprofil laut Dr. Alfred Fellingner, Vorsitzender der IG work@education im Rahmen der Gewerkschaft der Privatangestellten in Österreich geht einen Schritt weiter und inkludiert die Nachweise der jeweiligen Kompetenz:

#### **Fachkompetenz**

Fachwissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden zum jeweiligen Trainingsgebiet sowie fachliche Kompetenzen aus den Bereichen Pädagogik/Didaktik, Psychologie, Sozialforschung etc.

Nachweis der Fachkompetenz: Aus- und Weiterbildungen, Trainingspraxis, Berufserfahrungen

## **Methodische Kompetenz**

(Handlungs-)Kompetenzen zur situativ angepassten und zu einer den AdressatInnen gerechten Vermittlung von Lerninhalten.

Nachweis der Methodischen Kompetenz: Aus- und Weiterbildungen (TrainerInnenausbildung, Moderation ausbildung usf.), Trainingspraxis, Erfahrung in der Arbeit und Leitung von Gruppen

## **Persönliche Kompetenz**

Kompetenz der Selbstwahrnehmung, emotionales Bewusstsein und Selbstregulierung sowie eine ethische Grundhaltung.

Nachweis der Persönlichen Kompetenz: Aus- und Weiterbildungen, Supervision/Intervision/Coaching, therapeutische Selbsterfahrung

## **Soziale Kompetenz**

- Kommunikative Kompetenz

Wissen um kommunikative Mechanismen und Prozesse, Kontaktfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit, Fähigkeit zur Vermittlung auch komplexer Inhalte an unterschiedliche Zielgruppen/Personen.

- Gruppendynamische Kompetenz/Prozesssteuerungskompetenz

Kenntnisse in Gruppendynamik und Gruppenpsychologie, Fähigkeiten der Wahrnehmung, Diagnose und Steuerung von Mechanismen und Prozessen in Gruppen, Fähigkeiten im Umgang mit Widerständen.

- Führungskompetenz

Grundlegende Kenntnisse zu den Themen „Führen und Leiten“ sowie „Konfliktmanagement“, Erfahrungen im Leiten von Gruppen, Kompetenzen in der Gestaltung von Führungsbeziehungen und dem Leiten von Gruppen sowie dem konstruktiven Umgang mit Problemen und Konflikten, Organisationskompetenz.

- Emotionale Kompetenz

Grundlegende Kenntnisse im Bereich Persönlichkeitspsychologie und Persönlichkeitsentwicklung, Kompetenz im Umgang mit Stress, Frustration und Widerständen, Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstmotivation.

Nachweis der sozialen Kompetenz: Aus- und Weiterbildungen (z. B. Gruppendynamik), Supervision/Intervision/Coaching, (therapeutische) Selbsterfahrung, evtl. Referenzen/Trainingspraxis, Gruppen und Leitungserfahrung“ (Fellinger 2008, S. 13-05).

Eine solche Konkretisierung möglicher Nachweise kann danach im Rahmen von Kompetenzanerkennungsverfahren als Elemente weiter ausgearbeitet werden.

### 3.4 Kompetenzaufstellungen von WeiterbildnerInnen in der aktuellen Praxis

Auf inter-europäischer Ebene aber auch auf nationaler Ebene erhält das Thema der Qualität in der Weiterbildung und die damit verbundenen Kompetenzanforderungen von mikro-didaktisch tätigen WeiterbildnerInnen einen großen Stellenwert. Spätestens seit den Lifelong Learning Strategien der Europäischen Union und der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens auch im tertiären und quartären Bildungsbereich wird eine qualitative Hochwertigkeit im professionellen Handeln des Weiterbildungspersonals deutlich. In diesem Kapitel werden fünf unterschiedliche Auflistungen im Detail beschrieben.

- Key competencies for adult learning professionals (Research voor Beleid 2010 – EU)
- Qualified to teach (Qf2teach 2011 – EU)
- Standards for teaching and supporting Learning (FENTO 2001 – UK)
- Weiterbildungsakademie (wba 2012 – AT)
- Ausbildung der Ausbilder (SVEB 2012 – CH)
- Qualifizierung von WeiterbildnerInnen am Bildungsministerium – (MENFP)

Aus einer Darstellung bzw. Zusammenfassung der in den unterschiedlichen Programmen aufgelisteten Kompetenzen soll ein vollständiger und umfassender Katalog entstehen.

#### 3.4.1 Key competencies for adult learning professionals (EU)

Im Jahr 2008 ist im Auftrag von der Europäischen Union eine Studie über Schlüsselkompetenzen von WeiterbildnerInnen in Auftrag gegeben worden. Der Niederländer Jan Buiskool identifizierte innerhalb der Studie Schlüsselkompetenzen von WeiterbildnerInnen und schlug Möglichkeiten einer Validierung derer vor.

Mittels Dokumentenanalyse (Stellenbeschreibungen Kompetenzprofile, Lernergebnisse von Weiterbildungen) und ExpertInnen-Workshops sollten jegliche Aufgaben, Pflichten, Verantwortungsbereiche, Rollen und Arbeitsumgebungen von mikro-didaktisch Tätigen mit einbezogen werden (vgl. Buiskool et al. 2010, S. 27f). Danach wurde ein Kompetenzprofil (benötigtes Wissen, Können und Einstellungen) von WeiterbildnerInnen erstellt. Zum Schluss wurde überprüft ob die Schlüsselkompetenzen vollständig sind und anwendbar für die jeweiligen beteiligten Personen und Institutionen (vgl. S.27f).



Allgemeine Kompetenzen	Spezifische Kompetenzen, mit direktem Lernprozess - Bezug
Personalkompetenz: ein/e autonome/Lebenslange/r Lernende/r sein	Fähig sein, eine Lernbedarfsanalyse für Erwachsene durchzuführen
Soziale Kompetenz: eine kommunikative Person und teamfähig sein	Fähig sein, Lernprozesse zu gestalten
Professionskompetenz: sich für die Weiterentwicklung von Erwachsenenlernen verantwortlich fühlen	Fähig sein, Lernprozesse zu ermöglichen
Fachwissen (theoretisches/praktisches Wissen)	Fähig sein, Lernprozesse zu evaluieren
Didaktische Kompetenz	BeraterIn sein
Motivationskompetenz	ProgrammentwicklerIn sein
Diversitäts- und Heterogenitätskompetenz	Finanzielle Verantwortung haben
	PersonalmanagerIn sein
	Allgemeine Managementverantwortung haben
	Public Relation- und Marketingverantwortung haben
	Unterstützung in administrativer Hinsicht
	Multimediaunterstützung

Die genaue Beschreibung von Wissen, Können und Haltungen wird in der zusammenfassenden Kompetenzliste zu finden sein.<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Weitere Informationen: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/buiskool\\_et\\_al\\_2010\\_keycomp.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/buiskool_et_al_2010_keycomp.pdf)

### 3.4.2 Qualified to teach (EU)

Im Rahmen des Europäischen Projektes Qf2teach im Jahr 2009 haben acht Institutionen (davon sechs Universitäten) aus acht Nationen (CH, DE, IT, NL, PL, RO, SE, UK), neun Schlüsselkompetenzen von mikro-didaktisch tätigen WeiterbildnerInnen ausgearbeitet. Dabei haben die einzelnen Nationen in ihren Ländern eine Expertenbefragung durchgeführt und die nationalen Resultate zu einem gemeinsamen Kompetenzkatalog zusammengefügt (vgl. QF2TEACH partnership 2011, S. 9f).

Schlüssel Kompetenz	Beinhaltet konkret
1. Gruppenleitung und Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klare Kommunikation &amp; Umgang mit Konflikten</li> <li>• Steuerung von Gruppendynamik</li> </ul>
2. Fachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spezialisierte Kenntnisse des Lehrbereichs</li> <li>• Anwendung der fachspezifischen Fachdidaktik</li> </ul>
3. Unterstützung von Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung von informellem Lernen</li> <li>• Aktivierung der Lernenden und breites methodisches Repertoire</li> <li>• Anknüpfung an Erfahrungen der Teilnehmenden</li> </ul>
4. Effizientes Lehren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielgruppenorientierte Angebote</li> <li>• Entwicklung von Angeboten innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen (Raum, Zeit, Material)</li> </ul>
5. Persönliche, professionelle Weiterentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientierung an den Bedürfnissen der Teilnehmenden</li> <li>• Nützen eigener Lebenserfahrung &amp; Erkennen eigener Lernbedürfnisse</li> <li>• Eigene Ziele setzen</li> <li>• Kreativität und Flexibilität</li> <li>• Reflexion der eigenen beruflichen Rolle</li> <li>• Evaluation des eigenen beruflichen Handelns</li> <li>• Selbstbewusstsein</li> <li>• Sich der beruflichen Weiterentwicklung verpflichtet fühlen</li> <li>• Umgang mit Kritik und Perspektivenwechsel</li> </ul>
6. Lernen erleichtern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation und Inspiration der TeilnehmerInnen</li> </ul>
7. Analyse des Lernprozess	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernprozess beobachten und Evaluierung der Lernergebnisse</li> <li>• Regelmäßige Beurteilung der formalen Rahmenbedingungen durch Gespräche mit Lernenden</li> <li>• Vorerfahrungen von Lernenden einschätzen</li> </ul>
8. Selbstkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emotionale Stabilität und Stressresistenz sowie Authentizität</li> <li>• Lernwiderstände der Lernenden analysieren</li> <li>• Strukturiert und offen sein</li> </ul>
9. Lernbegleitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sicherheit schaffen</li> <li>• Anwendungsorientierung und Aufmerksamkeit</li> <li>• Lernende zu eigenverantwortlichem Lernen ermutigen</li> <li>• Lernende individuell unterstützen</li> <li>• Aktiv Zuhören und für die Lernenden zugänglich sein</li> <li>• Bedürfnisse der Lernenden erkennen</li> </ul>

Nach der Erstellung des Kataloges ist eine Referenzierung auf den Europäischen Qualifikationsrahmen auf unterschiedlichen Levels erfolgt, um im Anschluss eine nationale Referenzierung im eigenen Bildungssystem bzw. Qualifikationsrahmen vorzunehmen. Dabei sind nur einzelne Schlüsselkompetenzen exemplarisch dargestellt worden.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Weitere Informationen hier:

<http://www.qf2teach.com/assets/files/Concept%20for%20transnational%20qualification%20framework.pdf>

### 3.4.3 Standards for teaching and supporting Learning (UK)

Der folgende Kompetenzkatalog ist im Jahr 2001 von der Further Education Development Agency in London entwickelt worden. Dabei sind Standards für England und Wales formuliert worden, um die Qualität der Lehrenden in der Weiterbildung zu steigern. Letztere haben die Möglichkeit sich ihre Kompetenzen innerhalb des nationalen Qualifikationsrahmens validieren zu lassen. Auch bietet das Formular konkrete Vorschläge für die Validierung der Kompetenzen und Qualifikationen von ErwachsenenbildnerInnen an.

Die Kompetenz-Standards sind in drei Bereiche eingeteilt und mit konkreten Inhalten befüllt:

<b>Berufliches Wissen und Verständnis</b> ErwachsenenbildnerInnen verfügen über Wissen und haben ein kritisches Verständnis von:	<b>Kompetenzen</b> ErwachsenenbildnerInnen weisen folgende Fertigkeiten auf:	<b>Schlüsselbereiche des Lehrens</b> ErwachsenenbildnerInnen verfügen über weitreichende Kenntnisse und Fähigkeiten in folgenden Bereichen:
Verortung von Weiterbildung in weiterem Sinne	Analyse & Evaluation	Erhebung von Lernbedürfnissen und Einbezug dieser in Planung
Ziele und Leitbilder der auftraggebenden Institution	Beobachtung und Überarbeitung	Planung und Vorbereitung von Lernarrangements (Lernergebnisse, Methoden, Teilnehmerorientierung)
Lerntheorien, Lehrstile und Methodologie	Planen und Prioritäten setzen	Entwicklung und Anwendung von Lehr-Lern Techniken
Diversity Management (Curriculare Entscheidungen, individuelle Aspekte, Sprache)	Identifizieren, Beurteilung und Anwendung von spezifischem Wissen ins praktische Handeln	Lernprozess begleiten und steuern: Lernumfeld gestalten, Lernen strukturieren, Kommunikation, Überprüfung, Lernbegleitung
Nationale und internationale Initiativen	Zeitmanagement	
Aktuelle Entwicklungen im eigenen Fachbereich	Recherche	Lernergebnisse überprüfen: Messinstrumente, Prüfungsmethoden
Konzepte des inklusiven Lernens	kritische Selbstreflexion und Selbstmanagement	Lernen begleiten: Beratung, Begleitung und persönliche Unterstützung
Diverse Lernbedürfnisse und mögliche Arrangements	Problemlösung und Kreativität	Reflexion und Evaluation der eigenen Leistung und Verwendung der Informationen für künftiges Handeln
Messinstrumente für Effektivität des Lernens	Entscheidungsfähigkeit	Professionalitätsansprüchen entsprechen: professionelle Werte und Anpassung an vereinbarte Codes
Informationsverarbeitung für Lehren und Lernen	Arbeitsbeziehungen gestalten	
Veränderungstendenzen im Bereich Lehren und Lernen	Kommunikation (Verschriftlichung, Zuhören und Fragetechniken, Erklären, Feedback geben, Moderation)	
Beurteilungsmethoden		
Informationstechnologien	Befragung und Verhandlung	
Wahrnehmung der eigenen Lernbedürfnisse	Teamfähigkeit und Networking	
Curriculums-Entwicklung	Präsentation von Information	
Fördermöglichkeiten in der EB	Changemanagement	
<b>Eigenschaften:</b> Persönliche Präsenz, Energie und Persistenz, Enthusiasmus, Selbstbewusstsein, Verlässlichkeit, Integrität, intellektuelle Sorgfalt, Ethische Grundsätze, Verpflichtung zu dem Fortschritt und der Zielerreichung von Lernenden, Anpassungsfähigkeit, Realismus, Offenheit und Zugänglichkeit, Akzeptanz der verschiedenen Lernbedürfnisse, Empathie, Respekt den Lernenden und KollegInnen gegenüber, Selbstbehauptung.		

### 3.4.4 Die Weiterbildungsakademie (AT)

Die Kompetenzkataloge der Weiterbildungsakademie in Österreich dienen der Kompetenzvalidierung bzw. Identifizierung von Qualifizierungsbedarfen. Dabei wird zwischen den Kompetenzanforderungen des Zertifikats ErwachsenenbildnerIn und deren des Diploms unterschieden, da hier ein aufeinander Aufbauen möglich ist.

#### **Zertifikat ErwachsenenbildnerIn**

Die Anforderungen bestehen in klar definierten Kompetenzen, welche durch ECTS-Points gewichtet werden. Für die Zertifizierung der Grundstufe werden folgende Kompetenzen als Pflichtteile gefordert:

- bildungstheoretische Kompetenz (Grundlagen der Pädagogik, Erwachsenenbildung/Andragogik, Gesellschaft und Bildung),
- didaktische Kompetenz (Grundlagen der Didaktik, Didaktik in der Erwachsenenbildung und die Arbeit mit Gruppen),
- Managementkompetenz (Grundlagen des Bildungsmanagement),
- Beratungskompetenz (Grundlagen der Beratung),
- Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement (Öffentliche Bibliotheken und ihre gesellschaftliche Bedeutung, Grundlagen des Informationsmanagements),
- soziale Kompetenz (Kommunikation in Theorie und Praxis, Gesprächsführung, Rhetorik, Feedback, Konfliktmanagement in Theorie und Praxis),
- personale Kompetenz (Stärken- und Schwächenanalyse, Analyse und Reflexion eigenen Handelns und Verhaltens).

Darüber hinaus müssen die ZertifikatsanwärterInnen sich Wahlmodule im Rahmen von neun ECTS-Punkten aussuchen. Diese können entweder in Vertiefungen der aufgezählten Kompetenzen bestehen sowie im Nachweisen von Fremdsprachenkenntnissen oder Kompetenzen im Bereich von Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Weiterbildungsakademie 2012, S. 1f).

#### **Diplom ErwachsenenbildnerIn**

Um das wba-Diplom im Bereich Lehren/Gruppenleitung/Training zu erhalten, müssen folgende Kompetenzen als Pflichtteile nachgewiesen werden:

- didaktische Kompetenz (Fachdidaktik, Zielgruppengerechte Bildungsveranstaltung,
- Bedürfnisgerechte Gestaltung von Lernprozessen, Kompetenzorientierte Gestaltung von Lern- bzw. Bildungsprozessen, Methoden zur Bildungsarbeit mit Erwachsenen (Auswahl, Beurteilung, Einsatz), Lernziel-/Lernergebniskontrollen, Erstellung von Unterrichtsmaterialien bzw. Lernunterlagen Medienpädagogik),
- Fachkompetenz,
- bildungstheoretische Kompetenz (u. a. Gender und Diversity, interkulturelle Bildung, Lifelong Learning und EU-Dokumente, Basisbildung),



- soziale Kompetenz (Kommunikation, Rhetorik, Gesprächsführung und Konfliktmanagement),
- personale Kompetenz (Selbstreflexion und Selbsterfahrung, Reflexion des eigenen Handelns und Verhalten im beruflichen Kontext, Biographiearbeit, Selbst- und Zeitmanagement),
- wissenschaftsorientiertes Arbeiten (Interpretation von Untersuchungsergebnissen und Statistiken sowie korrektes Zitieren),
- Fachliteratur und Rezensionen
- reflexive Kompetenz (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012, S. 1ff).

Auch hier werden von den DiplomanwärterInnen Wahlteile verlangt. So können die genannten Kompetenzen vertiefend bearbeitet werden oder aus folgender zusätzlicher Auflistung gewählt werden:

- Fremdsprache (EU-Sprache),
- Informations- und Kommunikationstechnologien,
- didaktische Kompetenz (Neurowissenschaft, Spielpädagogik, Moderationsmethoden, Mind-Mapping, selbsterlebte Gruppendynamik),
- Fachkompetenz,
- bildungstheoretische Kompetenz,
- soziale Kompetenz (Interkulturelle Kommunikation, Arbeit mit Texten, Schriftliche Kommunikation),
- personale Kompetenz (Arbeitstechniken, Kreativität, Ressourcenarbeit, Persönlichkeitsentwicklung),

Wissenschaftsorientiertes Arbeiten (Gestalten von Umfragen, Bedarfserhebungen, Fragebögen, Statistik, Empirische Sozialforschung)(vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012, S. 5ff).<sup>4</sup>

In den jeweiligen Curricula stehen nicht nur die Lernergebnisse einer jeden Kompetenz, sondern auch die Validierungs-, bzw. Zertifizierungsmöglichkeiten.

<sup>4</sup> Weitere Informationen:

Zertifikat: [http://www.wba.or.at/login/downloads/Curriculum\\_wba-Zertifikat.pdf](http://www.wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Zertifikat.pdf)

Diplom: [http://www.wba.or.at/login/downloads/Curriculum\\_wba\\_Diplom\\_Lehren.pdf](http://www.wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba_Diplom_Lehren.pdf)

### 3.4.5 Ausbildung der Ausbilder (CH)

Auch in der Schweiz gibt es, ähnlich wie bei der österreichischen Weiterbildungsakademie, ein aufeinander aufbauendes System. Der Schweizerische Verband für Weiterbildung hat in Kooperation mit der Schweizerischen Trägerschaft aus dem Bereich der Erwachsenenbildung drei Stufen der Qualifikation von Aus- und WeiterbildnerInnen entwickelt, wobei im Januar 2013 neue, ab 2014 gültige Kompetenzkataloge eingeführt wurden:

- Stufe Eins beschreibt somit die Grundqualifikation, die in der gesamten Schweiz anerkannt ist und sich vor allem an nebenberufliche Ausbilder richtet.
- Die zweite Stufe schließt mit dem ‚eidgenössischen Fachausweis AusbilderIn‘ ab und beinhaltet eine weitreichende Professionalisierung als ErwachsenenbildnerIn.
- Als dritte Stufe kann das Diplom Ausbildungsleiterin erworben werden, deren Qualifikation sich durch Bereiche des Bildungsmanagements erweitert.

Dementsprechend werden hier Stufe eins und zwei genauer beschrieben. Die konkreten Lernergebnisse für die Kompetenzerlangung sind in den angegebenen Dokumenten nachzulesen.

#### Das SVEB 1 Zertifikat

Handlungskompetenz	Zielgruppe	Praxisnachweis
Im eigenen Fachbereich Lernveranstaltungen mit Erwachsenen im Rahmen vorgegebener Konzepte, Lehrpläne und Lehrmittel vorbereiten, durchführen und auswerten.	Geeignet ist die Ausbildung vor allem für teilzeitlich Tätige in der Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen	Mind. 2-jährige Praxiserfahrung in der Erwachsenenbildung im Umfang von mindestens 150 Stunden.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Leitziele, die andragogische Ausrichtung und andere Vorgaben der Organisation auf die eigenen Lernveranstaltungen übertragen.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die vorgegebenen Ziele und Inhalte mit den Rahmenbedingungen und den Bedürfnissen der spezifischen Teilnehmergruppen in Einklang bringen.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziele für Lerneinheiten formulieren und die Zielerreichung mit geeigneten Methoden überprüfen.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lerneinheiten nach Kriterien des erwachsenengerechten Lernens gestalten und die Methodenwahl – auch in Bezug auf das Fach und das Berufsfeld – begründen.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das didaktisch-methodische Vorgehen so gestalten, dass die aktive Teilnahme gefördert wird.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den Teilnehmenden Rückmeldungen zu ihren Lernfortschritten geben, formativ und aufgrund formalisierter Kriterien.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Beziehungs- und Interaktionsebene zwischen Kursleitung und Teilnehmenden sowie zwischen den Teilnehmenden gestalten.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das eigene Verhalten in der Rolle der Kursleitung reflektieren und daraus Konsequenzen ziehen.</li> </ul>		

## Eidg. Fachausweis AusbilderIn – Stufe 2

Der eidgenössische Fachausweis AusbilderIn beinhaltet die Professionalisierung als ErwachsenenbildnerIn. Der Fachausweis ist in 4 Module unterteilt, wobei das vorangehende Modul das SVEB1 Zertifikat darstellt. Auch hier gelten ab 2014 neue Kataloge mit minimalen Änderungen.<sup>5</sup>

Handlungskompetenz	Zielgruppe	Praxisnachweis
Sie sind fähig, in Ihrem Fachbereich autonom Kurse zu entwickeln und zu leiten.	Geeignet ist die Ausbildung für Fachleute, die sich im Bildungsbereich innerhalb einer Bildungsinstitution oder in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung spezialisieren wollen.	Mind. 4-jährige teilzeitliche Praxiserfahrung in der Erwachsenenbildung im Umfang von mindestens 300 Stunden.
Modul	Zu erwerbende Kompetenzen	
Gruppenprozesse in Lehrveranstaltungen begleiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einer Gruppe ihre spezifischen Kommunikationsabläufe aufzeigen</li> <li>• Einer Gruppe gegenüber die eigene Rolle (als KL) definieren und gemeinsam mit der Gruppe eine Lernvereinbarung entwickeln</li> <li>• Gruppenprozesse in Lerngruppen wahrnehmen, die Wahrnehmung mit theoretischen Konzepten vergleichen und als LeiterIn intervenieren</li> <li>• Das eigene Lernverständnis, eigene Werte, Haltungen und Normen reflektieren und für die Begleitung von Gruppen nutzbar machen</li> </ul>	
Individuelle Lernprozesse unterstützen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützende Gespräche mit einzelnen Lernenden führen</li> <li>• Lernverhalten wahrnehmen, Lernprobleme erkennen und Lernende beim Entwickeln von Problemlösungen unterstützen</li> <li>• Fähigkeiten und Lernfortschritte von Lernenden erkennen und ihnen ein förderliches Feedback geben</li> <li>• Im eigenen Fachbereich interessierte Personen über geeignete Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten und Abschlüsse informieren</li> <li>• Einzelgespräche im Bewusstsein der eigenen Haltung und der Rollen im Gespräch führen</li> </ul>	
Bildungsangebote für Erwachsene gestalten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Im eigenen Fachbereich den Bildungsbedarf sowie die Interessen und Voraussetzungen der Adressatengruppen abklären</li> <li>• Für den eigenen Fachbereich relevante gesellschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungstendenzen erkennen und bei der Planung von Bildungsangeboten berücksichtigen</li> <li>• Bei der Konzeption von Bildungsangeboten die rechtlichen, bildungspolitischen und institutionellen Vorgaben berücksichtigen</li> <li>• Beim didaktischen Design die vorhandenen Möglichkeiten in Bezug auf Lernmodalitäten berücksichtigen</li> <li>• Aufgrund der definierten Kompetenzen geeignete Verfahren zum Transfer und zur Überprüfung der Lernergebnisse definieren</li> <li>• Bildungsangebote kalkulieren, adressatengerecht vorstellen und ausschreiben</li> <li>• Bei der Entwicklung von Konzepten für Bildungsangebote die eigene Rolle als Auftragnehmer oder Auftragnehmerin bewusst gestalten</li> </ul>	
Lernveranstaltungen für Erwachsene didaktisch gestalten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausgehend von Kurskonzepten und Teilnehmeranalysen Lernveranstaltungen im eigenen Fachbereich nach andragogischen Prinzipien und unter Berücksichtigung des Fachgebiets und des Berufsfelds didaktisch gestalten und begründen</li> <li>• Verschiedene Lehr- und Lernformen und Hilfsmittel zielgerichtet einsetzen</li> <li>• Die Lernaktivitäten und die soziale Interaktion in der Lerngruppe so gestalten, dass sie für die Lernprozesse förderlich sind</li> <li>• Für komplexe Lehr- und Lernsituationen angemessene methodische Lösungen finden</li> <li>• Geeignete Instrumente zum Lerntransfer und zur Überprüfung der Lernergebnisse gestalten und die Auswertung durchführen</li> <li>• Für die eigenen Lernveranstaltungen Evaluationsmethoden und -instrumente auswählen und einsetzen, welche im Einklang stehen mit dem Evaluationskonzept der Organisation</li> <li>• Das eigene Leitungsverhalten reflektieren und die Leitungsrolle bewusst gestalten</li> </ul>	

<sup>5</sup> Weitere Informationen: <http://www.alice.ch/de/ada/organisation/>

### 3.4.6 Qualifizierung von WeiterbildnerInnen am Bildungsministerium – (LU)

Am 13. Juli 2013 hat das Bildungsministerium in Luxemburg bekannt gegeben, dass eine Regelung für den beruflichen Zugang zu einer Tätigkeit als WeiterbildnerIn ab jetzt in vier unterschiedlichen Institutionen (INL, E2C, CNFPC) geregelt wird. Dabei wurde ein Kompetenzprofil für WeiterbildnerInnen erstellt, sowie Qualifizierungsmöglichkeiten entwickelt.

Der Kompetenzkatalog lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

<p><b>A. Vorbereitung von Weiterbildungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Zielgruppenanalyse</li><li>• Hilfestellung bei der Entwicklung von Weiterbildungsprojekten und der Erstellung eines Weiterbildungsdesigns</li><li>• Lernziele definieren</li><li>• Didaktischer Aufbau der Wissensvermittlung entwerfen, je nach den zu erwerbenden Kompetenzen und den Kontexten</li><li>• Pädagogisches Vermittlungswissen beherrschen</li><li>• Geeignete pädagogische Methoden kennen</li><li>• Entwicklung von Materialien und Unterlagen</li></ul>
<p><b>B. Lernsituationen</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Wissen und Fähigkeiten prozessorientiert und anhand geeigneter Techniken vermitteln</li><li>• Anpassung und Einsatz von Materialien und Medien</li><li>• Die Lernenden zu Gruppenarbeit und der sozialen Dynamik von Lernen anregen</li><li>• Den Lernprozess entwicklungsorientiert und mittels Rückmeldungen steuern</li><li>• Die didaktische Vorgehensweise an den Rhythmus und den Lernstil der Lernenden anpassen</li><li>• Durchführung von Lerneinheiten in Präsenz und/oder auf Distanz und Bereitstellung von begleitenden Lernmitteln</li><li>• Zu einer qualitativen Entwicklung der Lern-, Begleit- und Evaluationsprozesse beitragen</li></ul>
<p><b>C. Begleitung und Evaluation der Lernenden</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Gesprächstechniken beherrschen (Einzel und in Gruppen)</li><li>• Planung, Verwaltung und Anpassung individueller Weiterbildungsprojekte</li><li>• Entwicklung und Einsatz von Evaluationsinstrumenten für individuelle Weiterbildungsprojekte der Lernenden</li><li>• Evaluierung des Fortschritts und des Grades an Kompetenzentwicklung in Bezug auf die zu erreichenden Ziele</li><li>• Begleitung und Beobachtung der Eingliederung von Lernenden</li></ul>

Neben den formalen Kursen unterstützen pädagogische BeraterInnen und kollegiale Hospitationen den Lernprozess der angehenden WeiterbildnerInnen (vgl. IFC 2013).

## 3.5 Zusammenfassender Kompetenzkatalog

Die folgende Auflistung stellt alle erwähnten Kenntnisse, Fähigkeiten, Eigenschaften, Einstellungen oder Haltungen dar, die in dem vorigen Kapitel 3 erwähnt worden sind. Hier ist zu beachten, dass aufgrund der vielfältigen Arten von Angestelltenverhältnissen, in denen ErwachsenenbildnerInnen lehrfähig sind (siehe S.10), keine komplette, allgemeingültige Passung der Kompetenzen auf ALLE ErwachsenenbildnerInnen möglich ist. So tätigen ErwachsenenbildnerInnen mit Lehraufgaben z.B. selten Akquise neuer KundInnen und Auftraggeber.

### 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 Begündung 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.
- *Lernbegleitungskompetenz:* 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

- Selbständigkeit
- Zeitmanagement
- Selbstbewusstsein
- Selbstbehauptung.

## Professionskompetenzen

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

## Voraussetzende 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 Haltung

## Legende:

Blau = von VertreterInnen der vier Perspektiven | Braun = wissenschaftliche Perspektive | Lila = praxelogoische Sicht | Grün = Gesellschaftspolitischer Kontext | Hell Blau fett = aktuelle, intereuropäische Praxis

Diese Aufzählungen zeigen die Vielfalt und das Ausmaß von Kompetenzanforderungen an mikrodidaktisch tätige ErwachsenenbildnerInnen.

Es ist vorhersehbar, dass die didaktische Kompetenz für BerufsträgerInnen mit der Kerntätigkeit Lehre am meistendetailliert formuliert wird, 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 hier übergreifende und 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 hier die Messbarkeit sowie die Aneignungsmöglichkeiten geklärt werden müssen. Kompetenzen im Bereich des Bibliothekswesens werden angeführt, weil in Österreich die Bibliotheken zu dem Bereich der Erwachsenenbildung gehören.

## 4. Qualifizierung und Ausbildung

Im gesamten deutschsprachigen Raum gibt es keine verbindliche Curricula für die Qualifizierung von WeiterbildnerInnen. Dementsprechend wird versucht, wie auch in den vorangegangenen Kompetenzkatalog-Beispielen, sich an nationalen und internationalen Standards zu orientieren. Diese Standards sind meistens im Rahmen von Akkreditierungsmodellen entstanden, wie z.B. die Weiterbildungsakademie, der AdA-Baukasten oder die im europäischen Raum entstandenen Auflistungen mit einem Bezug zu nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen. Der Vorteil dieser Entwicklung besteht darin, gleichzeitig Anerkennungs- und Bestätigungsprozesse von Kompetenzen einzuleiten. Ein großer Nachteil besteht allerdings darin, dass die einschlägig wissenschaftliche Erwachsenenbildungsliteratur kaum einen Beitrag zu den Entwürfen dieser Qualifikationsstandards leisten kann. Eine Verbindung der wissenschaftlichen Perspektive zu den meist gesellschaftspolitischen Handlungsbefugten besteht kaum. Daraus resultiert, dass AnbieterInnen sehr unterschiedliche Ausprägungen der geforderten Kompetenzaneignung in ihren Aus- und Weiterbildungen von ErwachsenenbildnerInnen fokussieren. Es gibt am freien Markt eine unzählbare Menge an Angeboten für derartige Aus- und Weiterbildungen, diese erstrecken sich beispielsweise über ein Wochenende oder über zwei Jahre. Die inhaltlichen Schwerpunkte variieren dabei gleich stark. Anneliese Heilinger, die Begründerin der österreichischen Weiterbildungsakademie formuliert dieses Phänomen folgendermaßen: „Mehr zu denken gibt die unsystematische, unkoordinierte und in ihren quantitativen Standards nicht vergleichbare Versorgung mit speziellen Qualifizierungsangeboten für die Tätigkeiten und Funktionen in der Erwachsenenbildung“ (Heilinger 2000, S. 331).

Die Diskussion beginnt jedoch bereits davor. Jede/r kann sich ErwachsenenbildnerIn bzw. WeiterbildnerIn nennen und diese Tätigkeit ausüben – anders als beispielsweise PsychotherapeutInnen oder Coaches. Wichtig ist dabei nur die Beachtung des nationalen Arbeitsrechts, besonders in freiberuflicher Funktion.

Günther Domen beschreibt bereits 1994, dass bei der Planung von Aus- und Weiterbildungen die zu erlernenden Kompetenzen (Wissen, Können und Verstehen) genau benannt werden müssen. Dazu sei es wichtig zu Beginn die beruflichen Aufgaben zu benennen. So beschreibt er als Hauptaufgabe „[...] den Weiterbildungsinteressenten ein ihnen sinnvoll erscheinendes Lernen bzw. Sich-Weiterbilden zu ermöglichen“ (Dohmen 1994, S. 53). Um diese Aufgabe erfüllen zu können identifiziert er die sogenannte Handlungskompetenz zu der „[...] neben dem Erwerb des einschlägigen pädagogischen, psychologischen, soziologischen Wissens und einer interkultureller Verstehens- und Kommunikationsfähigkeit vor allem auch eine besondere Umsetzungskompetenz, die Kompetenz nämlich, das oft relativ theoretische Wissen und Verstehen jeweils auch angemessen auf verschiedene konkrete Handlungssituationen in der Erwachsenenbildungspraxis zu beziehen [...]“ gehört (ebd. 1994, S. 54).

### Weiterbildung

Wenn man den Begriff ‚Weiterbildung‘ im engen Sinne versteht, wird eine (berufliche) Erstausbildung vorausgesetzt und eine Wiederaufnahme organisierten Lernens gemeint. Weiterbildung von hauptberuflichen ErwachsenenbildnerInnen im Angestelltenverhältnis ist weniger Bestandteil einer Professionalisierung, als dies bei freiberuflichen AnbieterInnen der Fall ist, da Letztere die berufliche Weiterbildung als Erhalt ihres Marktwertes brauchen (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2010, S. 299).

Gieseke schreibt Qualifizierung und Weiterbildung eine wichtige Bedeutung für die Herausbildung von Professionalität und somit auch für eine Professionsentwicklung zu: „Professionalität hängt letztlich von dem Fortbildungsverhalten der pädagogisch Tätigen ab. Nur wenn sich hier eine Partizipationskultur entwickelt, kann sich auch eine lebendige Profession entwickeln“ (Gieseke 2004, S. 12).



Wie bereits erwähnt gibt es in Österreich und Deutschland eine Vielzahl an Angeboten für die Aus- und Weiterbildung für ErwachsenenbildnerInnen. Die Typologien der Ausbildung variieren dabei:

- Akademisches Studium im Rahmen des erziehungs- und bildungswissenschaftlichem Basis Studium
- Masterlehrgänge ‚Train the Trainer‘
- ISO zertifizierte ‚Train the Trainer‘ – Lehrgänge
- Unternehmensinterne ‚Train the Trainer‘ Lehrgänge
- Einzelne Weiterbildungstage (2-3 Tage), manchmal auch für Zertifizierungen anrechenbar.

Dabei variiert der Umfang an ECTS bzw. zeitliche Investitionen sehr stark. Auch der Anteil an Präsenzzeit ist unterschiedlich ausgeprägt, je Ausbildung. Der monetäre Aufwand erstreckt sich in Österreich für eine Basis-Ausbildung als ErwachsenenbildnerIn von ca. 2000€ - 18.000€.

#### 4.1 Ausbildungen für WeiterbildnerInnen in Luxemburg

In Luxemburg lassen sich diverse unternehmensinterne ‚Train the Trainer – Programme für WeiterbildnerInnen finden. Eine interne Maßnahme wird auch im Rahmen des öffentlichen Dienstes angeboten. Sowohl die Wirtschaftskammer als auch die Arbeiterkammer verfügen über gleiche Angebote, in einem zeitlichen Ausmaß von zwei bis hin zu sechs Ausbildungstagen an. Die Preise variieren hierbei zwischen 450 und 1220 €. Etwas teurer gestaltet sich die Investition bei diversen privaten Anbietern, wobei in den gängigen Internet - Suchmaschinen im europäischen Vergleich eher wenig Angebote für Luxemburg zu finden sind.

Eine umfassendere andragogische Ausbildung ist aktuell am Bildungsministerium zu finden. Diese findet im Rahmen von zwei Jahren statt und beinhaltet neben den formalen Kursen auch pädagogische Begleitung und kollegiale Hospitationsmöglichkeiten.

Derzeit werden in Luxemburg an unterschiedlichen Institutionen Konzepte für ‚Train the Trainer‘ – Ausbildungen entwickelt. Diese richten sich entweder direkt an die MitarbeiterInnen einer Institution oder werden öffentlich für Lehrtätige ausgeschrieben.

#### **Aktuelle Projekte in Luxemburg zu einer erweiterten Qualitätssicherung in der Weiterbildung**

Die folgenden Projekte sind eine Auswahl an aktuellen Professionalisierungsprojekten in Luxemburg, ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

##### ***Livre Blanc Lifelong Learning***

Das Weißbuch für Lifelong Learning ist im Rahmen des Projektes S3L in und für Luxemburg, von Mitgliedern des Pilotprojektes unter Einbezug der Berufskammern entwickelt worden. Dabei sind sieben Themen bzgl. des Lifelong Learning in Luxemburg identifiziert worden: Angebot, Zugang, Zertifizierung, Kompetenzen, Orientierung, Mobilität und Qualität.

Das Weißbuch schlägt insgesamt acht Maßnahmen vor, die Weiterbildung und das Lifelong Learning in Luxemburg betreffend:

1. Umsetzung eines nationalen Qualifikationsrahmens
2. Anpassung der LLL Maßnahmen an den Lebenslauf der Lernenden
3. Angleichung der LLL Maßnahmen an die Vielfalt der luxemburgischen Gesellschaft
4. Abstimmung aller Informationen bezüglich des LLL auf einer einzelnen Plattform
5. Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung
6. Verantwortungsübertragung auf den Einzelnen für die eigene Richtung
7. Einrichtung einer Beratungskommission des LLL

Der fünfte Punkt beschreibt das Vorhaben ein Qualitätslabel für Weiterbildungseinrichtungen zu entwickeln sowie den Anbietern die Möglichkeit einer Angebotsakkreditierung zu schaffen. Ein weiterer Vorschlag besteht in der Entwicklung eines Zertifizierungsinstruments für die WeiterbildnerInnen selbst (vgl. Anefore, 2012).<sup>6</sup>

### ***CERTITRAIN – Stéphane Jacquemart***

Das Ziel besteht darin, ein ExpertInnen-Team zusammenzustellen, um ein Zertifizierungsinstrument zu entwickeln für die Kompetenz-Anerkennung von WeiterbildnerInnen auf europäischer Ebene. Dabei sollen für jedes europäische Land, bzw. jeden Projektpartner ein Kompetenzprofil von WeiterbildnerInnen erstellt werden. Es wird zwischen freiberuflichen WeiterbildnerInnen und privaten bzw. öffentlichen Weiterbildungsanbietern sowie unternehmensinternen WeiterbildnerInnen unterschieden. Für jede Sparte soll ein Kompetenzprofil erstellt werden, um die Kompetenzanerkennung differenziert zu ermöglichen. Auch Empfehlungen für mögliche Zertifizierungswege von WeiterbildnerInnen sollen entwickelt werden.

Das Projekt steht derzeit noch in seiner Anfangsphase, das erste Treffen fand im Oktober 2013 statt.<sup>7</sup>

### ***Interformation***

Der Verein ist im Jahre 2007 als luxemburgische Föderation für Weiterbildungsberufe gegründet worden. Die Hauptziele bestehen unter anderem darin:

- einen Beitrag bei der Entwicklung einer sozialen und wirtschaftlichen förderlichen Umgebung für die Weiterbildung und die Akteure der Weiterbildung zu leisten;
- die Kommunikation zwischen den Unternehmen, den Freiberuflichen, den Vereinigungen und den Föderationsmitgliedern zu schaffen;
- die Föderationsmitglieder in Fragen von Honoraren, Verträgen und Rechte beratend heranzuziehen;

<sup>6</sup> Weitere Informationen:

<http://www.s3l.lu/livreblanc/Livre%20blanc/Livre%20blanc%20Strat%C3%A9gie.pdf>

<sup>7</sup> Weitere Informationen sind hier zu finden: <https://sites.google.com/site/ldvcertitrain/the-team>

- eine Plattform für Praxisaustausch einzurichten;
- die Qualifizierung von WeiterbildnerInnen zu begünstigen;
- einen Berufskodex für WeiterbildnerInnen zu formulieren;
- ein Qualitätslabel zu entwickeln und umzusetzen.

Die jährliche Beitragsleistung beträgt 80€ und bietet unter anderem vergünstigte Eintritte zu fachlichen Veranstaltungen.<sup>8</sup>

### ***Fédération des Formateurs (FEFO)***

Die Fédération des Formateurs wurde in diesem Jahr neu gegründet und zielt darauf ab, die Zusammenarbeit zwischen den wirtschaftlichen Weiterbildungsakteuren zu fördern sowie haupt- und nebenberufliche WeiterbildnerInnen zu vereinigen. Dabei eine FEFO Zertifizierung anhand Kompetenzkriterien im Rahmen einer ISO Norm entwickelt werden um somit die nationale Anerkennung von WeiterbildnerInnen zu gewährleisten.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Weitere Informationen: <http://www.interformation.lu/accueil>

<sup>9</sup> Weitere Informationen erhalten sie hier: [r.kraus@fefo.lu](mailto:r.kraus@fefo.lu)

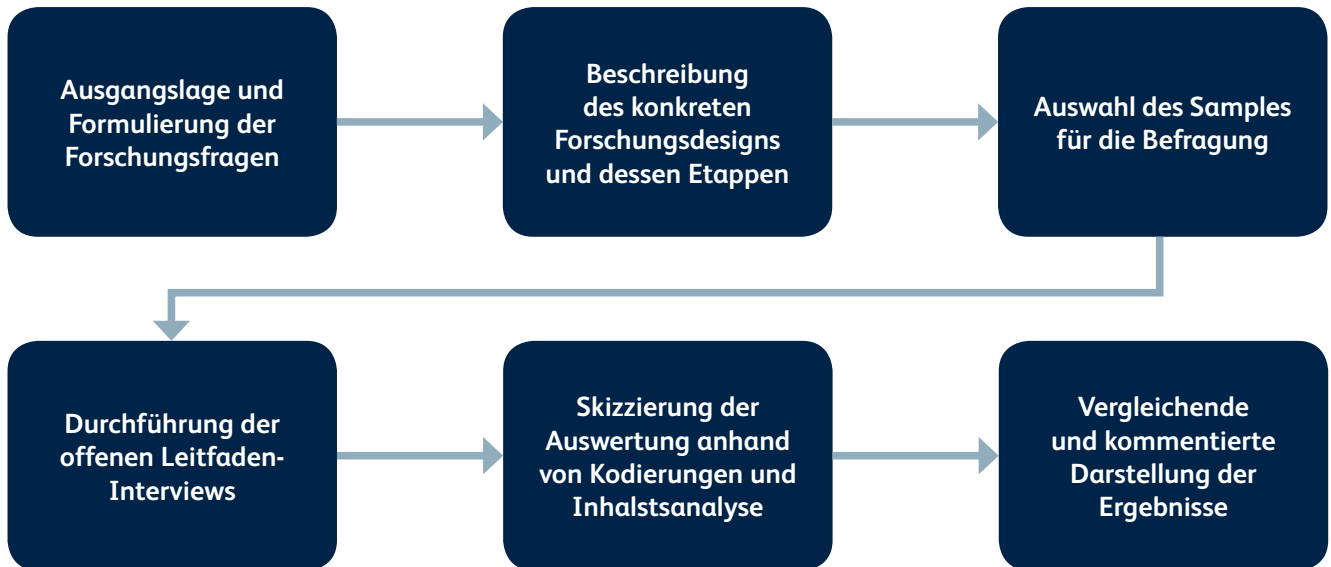




## Teil II

### 5. Das Forschungsdesign

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



#### 5.1 Die Ausgangslage und die Forschungsfragen

Die Ziele des Projektes sind am Anfang des Forschungsprozesses folgendermaßen aufgezählt worden:

- Die Weiterbildungstätigkeit optimieren, insbesondere im Bereich der Karriereentwicklung.
- Die Erwachsenenbildungsakteure bei der Auswahl von geeigneten WeiterbildnerInnen zu unterstützen – basierend auf objektiven Qualitätskriterien.
- Eine Weiterbildung der WeiterbildnerInnen zu entwerfen, die auf die luxemburgischen Marktanforderungen abgestimmt ist.
- Die Transparenz für die Lernenden zu gewährleisten.
- Die Zusammenarbeit von Weiterbildungsakteuren zu fördern, um konkrete Maßnahmen zu entwickeln.

Die Hauptforschungsfrage lautet dementsprechend: Welche Kompetenzen in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten und Verständnis benötigen WeiterbildnerInnen für eine qualitativ hochwertige Ermöglichung von Lehr- und Lernmomenten?

Weitere Forschungsfragen:

- Wer sind die betroffenen AkteurInnen?
- Welche Qualitätsansprüche können realistisch an die verschiedenen AkteurInnen gestellt werden?

## 5.2 Das Datenmaterial

Der Anspruch an die Erhebung hat darin bestanden, Antworten auf die Forschungsfragen auf mehreren Ebenen zu erhalten. So sind Personen der Makro-Ebene befragt worden, die als politische und wirtschaftliche EntscheidungsträgerInnen identifiziert wurden. Auf der Meso-Ebene sind die Verantwortlichen für die Auswahl und den Einsatz von WeiterbildnerInnen in Institutionen und Unternehmen befragt worden. Ein wichtiger Aspekt hat auch die Befragung von WeiterbildnerInnen selbst dargestellt, da diese in ihrer Rolle als PraktikerInnen die Mikro-Ebene vertreten. Um die theoretische Vorarbeit im Rahmen von Literaturrecherchen zu untermauern sind weiters thematische Experten und Expertinnen mit in den Befragungsprozess einbezogen worden. Die Gespräche mit VertreterInnen und ExpertInnen der Universität Luxemburg haben eine erweiterte Perspektive auf das Themenfeld der Lehrkompetenzen ermöglicht.

Die zwei Workshops mit den Befragten selbst und weiteren VertreterInnen aus der Praxis dienen einem Abgleich der Ergebnisse aus der Theorie und der Empirie. Die diskutierten Themen und Stellungnahmen werden mit in die Ergebnisse eingearbeitet.

Zusätzlich sind alle befragten Personen um weitere Informationen bzgl. interner Programme zu den Themen Qualität und Weiterbildung gebeten worden. Diese Dokumente werden zusätzlich in das Projekt eingearbeitet.

Das Design lässt sich vollständig mit folgender Tabelle skizzieren:

Tätigkeit/Inhalt	Konkrete Maßnahme
Begriffe: Professionalität, Professionalisierung, Kompetenz	Literaturrecherche & Abgleich an Luxemburg
Qualität in der Erwachsenenbildung	Literaturrecherche & Abgleich an IUJIL
Entwicklung der Erwachsenenbildung in Luxemburg.	Gespräche mit ExpertInnen & Zeugen, ggf. Literaturrecherche
Kompetenzanforderungen aus bildungstheoretischer Sicht	Literaturrecherche & Abgleich an Luxemburg
Praxisabgleich mit Vertretern aus der Praxis I	Thematischer Workshop mit Diskussion
Kompetenzanforderungen aus der Sicht von Trägern (politisch & wirtschaftlich) und ExpertInnen	Qualitative Interviews & Auswertung
Kompetenzanforderungen aus der Sicht von Arbeitgebern und Personalentwicklern	Qualitative Interviews & Auswertung
Kompetenzanforderungen aus der Sicht von Erwachsenenbildnern	Qualitative Interviews & Auswertung
Vergleich und Analyse der Perspektiven	Datenvergleich und analytische Auswertung
Praxisabgleich mit Vertretern aus der PraxisII	Thematischer Workshop mit Diskussion
Zusammenfassung & Vorschläge für die Praxis	Umlegung auf die Praxis und Empfehlungen

### 5.3 Das Sample

Das Sample wurde, wie eben beschrieben, anhand einer Kategorisierung in mehrere Ebenen ausgewählt. Die Auswahl für die VertreterInnen der Makro-Ebene ist deswegen klar gewesen, da hier die Verantwortlichen aus den Berufskammern und des Ministeriums befragt worden sind. Auch eine Angehörige des Vereins Interformation ist um ein Interview gebeten worden, leider kam das Gespräch nie zustande.

Die Auswahl für die VertreterInnen der Institutionen und Unternehmen auf Meso-Ebene ist vorerst nach Interesse der Personen an dem Thema erfolgt. Da mehr Personen Interesse zeigten als tatsächlich interviewt werden konnten, ist eine kontrastierende Auswahl vorgenommen worden, damit möglichst viele Bereiche der Unternehmen in Luxemburg vertreten werden konnten (z.B. unterschiedliche Sektoren, Größe des Unternehmens usw.)

Auch auf der Mikro-Ebene wurden Personen befragt, die zu Beginn durch das Netzwerk des IUIL zugänglich waren und anschließend nach Kontrasten weiter ausgesucht wurden. Dabei war es wichtig unterschiedliche Fachbereiche und Arbeitsverhältnisse mit einzubeziehen (freiberuflich ↔ angestellt, hauptberuflich ↔ nebenberuflich). Die Auswahl der Personen in Bezug auf die Universität Luxemburg ist durch das Netzwerk des IUIL erfolgt. Neben dem Vizerektor der Universität sind auch ein erfahrener Lehrender an der Universität und zwei ExpertInnen befragt worden. Somit mischt sich hier das Sample für den universitären Kontext die ExpertInnen-Ebene mit der Makro- und der Mikro-Ebene.

Die Experten (vier Männer) sind aufgrund ihrer professionellen Biographie und thematischen Expertise ausgewählt worden. So ist es gelungen, neben historischen und aktuellen Informationen über den Weiterbildungsmarkt in Luxemburg auch eine europäische bzw. internationale Perspektive auf das Thema der Qualitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen zu gewinnen. Folgende Darstellung gibt Auskunft über das Datum des Gesprächs, die institutionelle Zugehörigkeit der Befragten und die Einteilung in die beschriebenen Ebenen:

Makro-Ebene	VertreterInnen aus der Arbeitsmarktpolitik, der Bildungspolitik, den Berufskammern	5 Interviews
Meso-Ebene	VertreterInnen von Institutionen aus den Bereichen Gesundheit, Recht, Soziales, Finanzen, Beratung	5 Interviews
Uni.lu	Vertreter der Universität Luxemburg aus Rektorat und Studienleitung, ExpertInnen der Universität Luxemburg	4 Interviews
Mikro-Ebene	Hauptberuflich – Freiberuflich   Hauptberuflich – Angestellt   Nebenberuflich	4 Interviews
Experten	... zu den Themen Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Entwicklung der lux. Weiterbildung	4 Interviews
Nicht erreicht	Interformation	1 Interview

## 5.4 Die Leitfragen und die Kodes

In Bezug auf die oben genannten Forschungsfragen sind folgende Kodes entwickelt worden:

- **Professionalisierung von WeiterbildnerInnen**  
Was wird unter Professionalisierung verstanden, ist sie wünschenswert: Chancen und Gefahren?
- **Professionelles Handeln von WeiterbildnerInnen**  
Was wird darunter verstanden, kann dies erlernt werden? Auf welchen Wegen?
- **Aus- und Weiterbildungen (Train the Trainer, didaktische Ausbildungen)**  
Welche Weiterbildungen sind sinnvoll für die unterschiedlichen WeiterbildnerInnen?
- **Kompetenzen von WeiterbildnerInnen**  
Welche Kompetenzen sind wichtig, welche Differenzierungen werden bzgl. der WeiterbildnerInnen vorgenommen?
- **Qualität in der Lehre**  
Qualitätssicherung, Qualitätsüberprüfung, Messung Erfolg von Weiterbildungen, Messung Erfolg & Qualität der WeiterbildnerInnen, Learning Outcomes?
- **Recruitment**  
Wie erfolgt die Auswahl an WeiterbildnerInnen?
- **Kooperation**  
Wie verläuft die Auftragsklärung und Zusammenarbeit zwischen Institution und WeiterbildnerIn?
- **Ideen**  
Meinungen zu einem standardisierten Qualitätslabel, Meinung zu akademischer Ausbildung
- **Visionen**  
Welche Visionen haben die einzelnen Personen, was wäre für sie wünschenswert? Welche Voraussetzungen müssen dazu erfüllt sein?
- **Nicht-Ziele**  
Was wird nicht gewollt, welche Ideen oder Maßnahmen werden ausgeschlossen
- **Best-Practice Beispiele**  
Zusätzlich ist auch die Frage nach Kompetenzanforderungen von WeiterbildungsmanagerInnen eingefügt worden.

Aus diesen Kodes sind die Fragebögen mit den Leitfragen entwickelt worden (Beispiele von Fragebögen in Anhang I). Durch die Diskussionen und Stellungnahmen im ersten Workshop sind die Fragebögen an die Zielgruppe möglichst passgenau zugeschnitten worden. Dabei ist darauf geachtet worden, dass erzählgenerierende Fragen eingebaut worden sind, um den Erzählfluss zu steigern. Dies ist insofern sehr wichtig gewesen, damit weitere Kodes in einem offenen Kodierverfahren identifiziert werden konnten.



Diese weiteren, erst in der Auswertungsphase identifizierten Codes lassen sich folgendermaßen auflisten:

- Allgemeine Beobachtungen und Herausforderungen in der täglichen Arbeit
- Skizzierung von Best Practice Beispielen und ExpertInnen-Wissen
- Skizzierung der pluralen Kontexte von Lehrenden in Luxemburg und deren Chancen und Risiken
- Bemerkungen zur Erlernbarkeit von Kompetenzen für die Lehrtätigkeit
- Ideen für non-formalen Austausch der PraktikerInnen auf unterschiedlichen Ebenen
- Beschreibungen über den Zugang zu dem Lehrberuf
- Benennung der eigenen Tätigkeit und Skizzierung der Herausforderungen und des Selbstverständnisses
- Problematische Begrifflichkeiten, die bestimmte Lernbegriffe und Menschenbilder vermuten lassen

Diese Codes deuten an, was während den Gesprächen, neben den Antworten auf die Fragen noch zusätzlich gesagt worden ist. In Hinblick auf die Forschungsfrage sind jedoch nicht alle zusätzlichen Codes in die Ergebnisse eingeflossen sondern nur als solche identifiziert und mit Beispielen befüllt worden.

## 5.5 Beschreibung der Erhebungsphase

Die erste Erhebungsphase hat direkt nach dem ersten Workshop stattgefunden. Die Kontaktaufnahme war bereits in dem Workshop erfolgt und die Terminvereinbarungen sind dann telefonisch oder per E-Mail getroffen worden. Auf Anfrage ist der Fragebogen vorab verschickt worden, allen Gesprächen ist eine Aussendung mit Informationen zu dem Projekt vorangegangen.

18 der insgesamt 22 geführten Gespräche haben im März 2013 stattgefunden. Drei weitere Interviews mit Experten sind Ende Juni und Anfang Juli durchgeführt worden und das letzte Interview hat im August stattgefunden, um das Sample zu vervollständigen.

Für jedes Gespräch ist ein Eintrag in ein persönliches Forschungstagebuch gemacht worden. Diese Einträge sind in den kommentierten Steckbriefen wiederzufinden.

Die Gespräche haben sich durchwegs aufschlussreich gestaltet, nicht zuletzt weil die Interviews in drei Sprachen geführt worden sind. Während manchen Gesprächen ist zum Teil in drei Sprachen gesprochen worden. Fast alle Interviews haben in den Räumlichkeiten der GesprächspartnerInnen stattgefunden, um den InterviewpartnerInnen Zeit zu ersparen. Dadurch haben sich viele Gelegenheiten ergeben, Unternehmenskulturen und Institutions-Atmosphären kennenzulernen. Dies ist ein Vorteil, der sich bei der Auswertung erst gänzlich erschlossen hat – sind doch visuelle Eindrücke für das offene Kodieren der Transkripte sehr wertvoll. Der Leitfaden mit den Fragen hat bei den Gesprächen eher als Anhaltspunkt und roter Faden gedient. Die Fragen sind gesprächsorientiert gestellt worden, damit die interviewten Personen im Redefluss haben bleiben können.

Die größte Herausforderung während den Gesprächen hat in dem Versuch bestanden, die unterschiedlichen Rollen der befragten Personen zu respektieren, ohne die Stringenz der Fragen aus dem Leitfragebogen zu vernachlässigen. So ist zum Beispiel eine HR-Verantwortliche gleichzeitig auch selbst Weiterbildnerin. Beziehungsweise erfüllt ein Vertreter einer Berufskammer gleichzeitig auch Recruiting Aufgaben und bespricht viel eigenes Experten-Wissen. Diese unterschiedlichen Gesprächsrollen sind durch aktives Zuhören und spezifischen Nachfragen so weit wie möglich mit einbezogen worden, was weitgehend gelungen ist.

## 5.6 Die Auswertungsphase

Wie bereits erwähnt, hat eine große Herausforderung darin bestanden, dass die GesprächspartnerInnen während einem Interview unterschiedliche Rollen eingenommen haben. Dies hat die geplante Abgrenzung der Befragten in die genannten Ebenen erschwert.

Deswegen hat in der Auswertungsphase der Anspruch bestanden, alle der Forschungsfrage entsprechenden Aussagen in die Ergebnisse mit einzubauen. Somit sind manche Gesprächstranskripte in viele Einzelteile zerlegt und den Kodes zugeordnet worden und nachher in Form von Gesprächs-Steckbriefen wieder zusammengefügt worden, um jegliche Informationen, die nur aufgrund des Gesamtgesprächs entstanden sind wiederum nicht zu verlieren und den Vergleich der Aussagen in den jeweiligen Ebenen sichtbar zu machen.

Bevor die Auswertung begonnen hat, sind alle Tondateien transkribiert und in einheitliche Dokumente umgewandelt worden.

### Die Transkribier-Regeln

**I:** Interviewerin

**L.K.:** Interview-PartnerIn (Kürzel des/der Interviewten)

**((lachend)):** Sprechende Person lacht

**(lachend):** Zuhörende Person lacht

**Abgebrochene Wortteile:** /

**Betonte Wörter**

**Fremdwörter oder Eigennamen**

**Stimme deutet Satzende an:** .

**Kurze Sprechpause:** ,

**Längere Sprechpause:** .. oder ...

**(2):** Pausenlänge in Sekunden

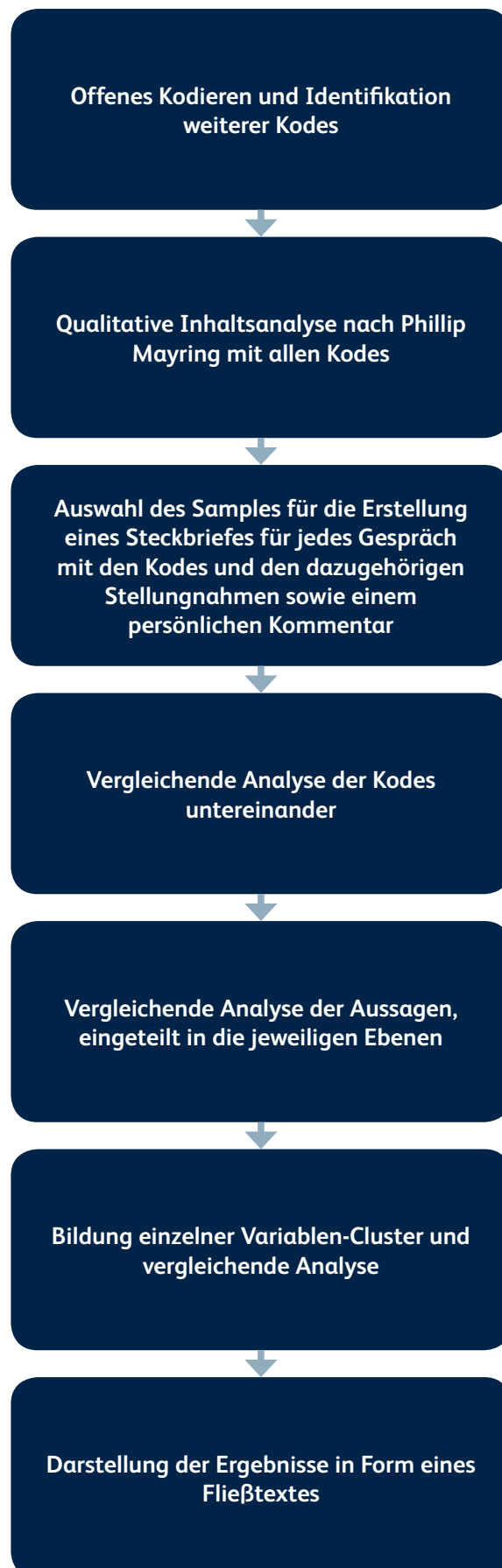
**„Direkte Rede“**

**(?):** Unverständliches Wort

**(L5):** Länge der unverständlichen Passage

**[Kaffee wird gebracht]:** Unterbrechungen bzw. Interaktionen außerhalb des Gesprächssettings

Nachdem alle 22 Tondateien transkribiert gewesen sind und die Interviews in schriftlicher Form vorlagen, hat der eigentliche Auswertungsprozess begonnen:



## 6. 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 Conclusio, werden erste Empfehlungen für weitere Schritte benannt.

### 6.1 Der aktuelle Stand der Herausforderungen und Chancen des luxemburgischen Weiterbildungsmarkts und Akteure

#### 6.1.1 Aktueller Stand der Professionalisierung in Luxemburg

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

Insgesamt benennen viele Befragte auf die Frage nach der Professionalisierung in Luxemburg eine momentan geführte Debatte, hinsichtlich der Qualitätssicherung von Weiterbildung im Allgemeinen. In Bezug auf die Verberuflichung und die Entwicklung der Profession von WeiterbildungnerInnen kommen folgende Fragen auf: *„Professionalisierung? Ass domat Qualifikatioun just geduecht, ass domatt en Regruppement geduecht, ass domatt en akademeschen Wee geduecht“ (I1, Z.74f, S.4).* Neben den Qualifikationen und der Organisation des Berufsstandes werden in der Literatur zusätzlich die Rekrutierungsabläufe und das berufliche Selbstverständnis als Professionalisierungsmerkmale von WeiterbildungnerInnen genannt. Auch die akademische Ausbildung wird erwähnt (vgl. S. 6).

Besonders von WeiterbildungsmanagerInnen, PersonalentwicklerInnen und RecruiterInnen werden mit Professionalisierung eher Instrumente der Messung von Qualität in Verbindung gestellt. Am Rande steht eine didaktische Ausbildung von WeiterbildungnerInnen im Fokus. Der politische Willen sich für eine Verberuflichung über Qualitätsstandards einzusetzen steht in Frage. Auch VertreterInnen der politischen Exekutive sind unsicher, inwieweit die Professionalisierung von WeiterbildungnerInnen eine Aufgabe des Staates sein sollte, da hier ein bürokratischer Mehraufwand entstehen würde und eine Ausbremsung des Marktes inszeniert würde.

Die Befragten der Makro-Ebene nehmen sehr viel Bezug auf die Lifelong Learning Strategie: *„Strategie am Lifelong Learning [...], do gesäit ee jo, dass eben trotzdem eng Debatt ass hei zu Lëtzebuerg fir eng gewëssen Transparenz an déi ganz Offer ze kréien an och eng gewëssen Qualitéit an déi ganz Offer ze kréien“ (I1, Z.66ff, S.4).*

Auch wird die Professionalisierung des Berufs ‚WeiterbildnerIn‘ von einer befragten Person als Thema der Fachkreise benannt, wobei der Fachkreis aus politisch orientierten Organisationen besteht. Weder die privaten auftraggebenden EntscheidungsträgerInnen, noch die WeiterbildungnerInnen selbst, werden an dieser Stelle zu einem Fachkreis gezählt. Dem Gegenüber wird eine professionelle Handhabung der Thematik von VertreterInnen aller drei Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) genannt. Gelobt wird u.a. die funktionierende staatliche finanzielle Unterstützung für betriebsinterne Weiterbildungen.

Auf institutioneller Ebene (Meso), befürworten die Weiterbildungsverantwortlichen die Selbstregulierung des Marktes. Auch die Beobachtung, dass Weiterbildung in den unterschiedlichen Sektoren (Banken, Recht, Gesundheit und Soziales) an Stellenwert gewinnt, wird genannt. Die Verbindung von Qualität in der Weiterbildung und den WeiterbildnerInnen selbst wird hier konkret hergestellt: *„Ech mengen wann d’Leit gesinn dass Formation Continue immens wichtig ass, dann gëtt et natierlech och wichtig, ween hält déi Formatioun. Welch Qualifikatiounen sinn do, Welch Kriterien ginn do gefrot. An doduerch dass dat ganz eng Wichtigkeet, kritt dat anert och eng Wichtigkeet“* (I10, Z.63ff, S.102).

Transparenz in den Angeboten wäre für die auftraggebenden Institutionen sinnvoll. Ausschließlich alle Befragten sind sich einig, dass manche Personen ihre Dienste als WeiterbildnerInnen anbieten ohne jegliche Qualifikationen im didaktischen, pädagogischen und vereinzelt auch im fachlichen Bereich.

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, da der Schlüssel für qualitativ hochwertige Lehre, wie im vorigen Zitat erwähnt, in der weiterbildungsleitenden Person besteht.

Nicht nur die praktischen VertreterInnen versuchen sich über die Verberuflichung ihrer Tätigkeit voneinander abzuheben – auch werden jene WeiterbildnerInnen, die die Professionalisierungsmaßnahmen befürworten, von PersonalentwicklerInnen und WeiterbildungsmanagerInnen als seriös empfunden.

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)

Auch herrscht eine hohe Uneinigkeit darüber, ob alle AkteurInnen gemeinsam eine Lösung finden könnten. Dabei werden vor allem Hürden identifiziert, die im Rahmen der politischen EntscheidungsträgerInnen und deren Exekutivinstitutionen entstehen.

Trotzdem wird das vorliegende Projekt insgesamt sehr befürwortet, da die Diskussionen im Workshop und auch die Interviewgespräche den Blick auf das Thema lenken: *„Majo déi Fro hunn ech mer elo gestallt, esou déi Debatt do hunn ech ni esou richtig héieren. Ech war elo frou, dass den IUIL do elo eppes lancéiert huet, dass een do vläicht sech Gedanken driwwer mëscht“* (I9, Z.185, S.91).

## 6.1.2 Allgemeine Beobachtungen und Herausforderungen und Skizzierung der pluralen Kontexte von Lehrenden

*„An da kräische mir 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 drei Aspekte genannt:

1. Sprachenvielfalt;
2. keine didaktisch ausgebildeten technischen, bzw. sektoriell spezifizierte WeiterbildnerInnen;
3. niedrige Löhne.

Diese drei Ebenen werden besonders bei technischen Weiterbildungen mit bildungsferneren Zielgruppen genannt. Manche technischen WeiterbildnerInnen werden eher niedrig entlohnt, haben keine didaktische, pädagogische Vorbildung und sollen ihre Weiterbildungen idealerweise in französischer bzw. deutscher Sprache abhalten. Dementsprechend wenig WeiterbildnerInnen stehen in diesem Bereich zur Verfügung: „*An do sinn mir schonn emol frou, wann mer iwverhaupt een fannen, deen bereet ass fir déi Formatiounen ze halen, an dann kompetent ass an senger Matière an dann och nach kompetent ass fir Transmissioun ze maachen vun sengem Wëssen, dat sinn dräi verschidden Saachen*“ (I1, Z.85ff, S. 4).

Damit wird die im Rahmen des Projektes getätigte Aussage problematisch: Je bildungsferner die Zielgruppe, desto höher der didaktisch, pädagogische Anspruch an WeiterbildnerInnen. An dieser Stelle wird deutlich, wie sehr die Praxis sich anders abbildet.

Allgemein wird ein Mangel an luxemburgisch sprechenden WeiterbildnerInnen genannt, der nicht zuletzt bei ‚heiklen‘ Themen, wie Emotionen, Krankheit und Tod Auswirkungen auf die eine mikro-didaktische Gruppendynamik hat.

Eine ähnliche Herausforderung ergibt sich im arbeitsmarktpolitischen Kontext. Didaktische Aufgaben werden von angestellten Beraterinnen übernommen, die über eine hohe Fachkompetenz verfügen jedoch neben ihrer Erstausbildung als SozialarbeiterInnen oder SozialpädagogInnen kaum erwachsenendidaktische Ausbildungen mitbringen. Dabei unterscheiden sich die Kompetenzanforderungen an BeraterInnen aus bildungswissenschaftlicher Sicht von jenen der WeiterbildnerInnen weitgehend. So arbeiten BeraterInnen vor allem in Einzelsetting, während WeiterbildnerInnen eine hohe Kompetenz in der Gruppenleitung und der didaktischen Planung von Lehr- und Lernarrangements aufweisen sollten.

Eine ganz besondere Herausforderung wird im sozialen, bzw. gesundheitlichen Sektor benannt. Hier werden TeilnehmerInnen aus Unternehmen entsandt – nicht um der entsandten Person eine Ausbildung zu ermöglichen, sondern um diese zu befähigen, die gelernten Inhalte als Multiplikator im eigenen Unternehmen, in eigenen Weiterbildungen zu verarbeiten: „[...] *do ginn et Entreprises, déi schécken een hei hin, an deen geet dann an déi Entreprise an deen ass dann Multiplicateur vun der Formatioun, dat fannen ech zum Beispill ganz geféierlech*“ (I10, Z. 334, S.108).

Diese Vorgehensweise wird auf vielen Ebenen als problematisch beschrieben, nicht zuletzt die Tatsache, dass die Teilnahme an einer Fachausbildung keine didaktisch-pädagogische Befähigung mitbringt, um die Fachinhalte weiter zu vermitteln.

Im gesundheitlichen Bereich sind laut Aussage einer befragten Person, die Weiterbildungen, die von praktischen Problemfeldern handeln am erfolgreichsten, wenn sie von PraktikerInnen abgehalten werden. Besonders hervorgehoben wird die hohe Lebendigkeit der Weiterbildung und der deutlich erhöhten Entsprechung von Erwartungen. Allerdings wird hier, ähnlich wie bei den technischen WeiterbildnerInnen, ein Mangel an erwachsenendidaktischer Qualifizierung angemerkt. Aufgrund der intensiven Berufstätigkeit der WeiterbildnerInnen und dem damit einhergehenden Zeitmangel wird die Bereitschaft an derartigen Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen in Frage gestellt.

Eine Interviewpartnerin ist der Meinung, dass nebenberufliche WeiterbildnerInnen sich eher zu der Lehrtätigkeit berufen fühlen als Hauptberufliche. Bei Hauptberuflichen spiele die Existenzsicherung eine wichtige Rolle, wobei Nebenberufliche die Lehraufträge aus Engagement und Freude an der Tätigkeit eingingen.

Sehr praxisrelevant sind Ausführungen zu Chancen und Grenzen von Evaluierungen der Lehrenden. So wird von einem Weiterbildner das Problem angesprochen, dass nicht alle Zielgruppen in der Lage seien objektive Bewertungen der Weiterbildung und der Lehrenden vorzunehmen. Ein konkretes Beispiel besteht darin, dass ein Teilnehmer, der häufig zu spät kommt und deswegen von dem Weiterbildner mehrmals angesprochen wird, aus persönlichen Gründen die Kompetenz des Weiterbildners geringer bewertet. Ein ähnliches Ergebnis entsteht in Weiterbildungen, in denen die TeilnehmerInnen benotet werden. Hier ‚trauen‘ sich die TeilnehmerInnen oftmals nicht ein möglichst ehrliches Feedback zu geben.

## 6.2 Die Perspektive der WeiterbildnerInnen als BerufsvertreterInnen

### 6.2.1 Benennung der eigenen Tätigkeit und Skizzierung der Herausforderungen und des Selbstverständnisses

*„Fir mech ass et bal eng 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 weiters 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.

Auch die Überprüfung des eigenen Stils und der professionellen Haltungen werden angesprochen. So benennt ein Weiterbildner Vorbilder als Impulsgeber für das eigene Lehrhandeln: *„Ou d’autres fois j’ai rencontré des gens extraordinaires qui ont marqué ma vie, on a tous des professeurs qui nous ont marqués, et on peut essayer de comprendre pourquoi ils nous ont marqués.“*(I15, Z.151, S.161).

Für eine Weiterbildnerin ergibt sich eine Herausforderung in der Bezeichnung des Berufs, da für sie die Begriffe ‚Beraterin‘ oder ‚Begleiterin‘ zu kurz greifen, der Ausdruck ‚Trainerin‘ jedoch problematisch sei. Dabei stehen bildungswissenschaftliche Reflexionen im Vordergrund, wie beispielsweise die paradigmatische Unterscheidung von Vermittlung und Aneignung, von verschiedenen Lernbegriffen und Menschenbildern: *„Ich kann Menschen nicht in etwas trainieren. Menschen entscheiden selbst ... was hab ich gelernt? Erwachsene sind nicht belehrbar aber lernfähig. Und Erwachsene entscheiden selbst was und wie tief sie lernen wollen. Und daher find ich auch mittlerweile Trainerin nicht mehr ganz geeignet, nur ich hab auch diesbezüglich noch kein Äquivalent gefunden“* (I17, Z.55, S.174)

Herausforderungen ergeben sich auf mikro-didaktischer Ebene zum Beispiel aus hierarchischen Gefügen. So wird eine Situation geschildert in der die TeilnehmerInnen sich aus Führungskräften und deren MitarbeiterInnen zusammensetzen – wobei die MitarbeiterInnen ‚mehr‘ wissen und können als ihre Vorgesetzten.

## 6.2.2. Skizzierung optimaler Auftraggeber

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

Die befragten Personen der Mikro-Ebene, in der Rolle der WeiterbildnerInnen selbst haben differenzierte Angaben über Ihre Ansprüche an eine optimale Zusammenarbeit mit ihren Auftraggebern bzw. den Organisationsverantwortlichen einer auftraggebenden Institution getätigt. So wird unter anderem die vertragliche Auftragsbindung als sehr wichtig für eine professionelle und gelingende Zusammenarbeit benannt: *„Ahm, es gibt einen Vertrag und es gibt eine Garantie dafür, dass das Training auch wirklich stattfindet“ (I17, Z.528ff, S. 185).*

Dabei werden neben einer genauen Zielvereinbarung und einer klaren Auftragsklärung auch faire Honorare und zeitgerechte Auszahlung genannt: *„Also wenn Aufträge nicht klar sind ist das unglaublich ungünstig. Wenn Überweisungen, auf sich... warten lassen, das ist ungünstig“ (I17, Z.553f, S.185).*

Besonders hervorzuheben ist die geforderte Aushandlung zwischen den eigenen Vorlieben didaktischer Inszenierung (Auswahl an Methoden und Medien) und den Erwartungen der auftraggebenden Institution: *„Moi mon expérience c'est, de manière générale, les gens vous appellent, ils vous donnent un thème, deux, trois points et après, vous êtes libre de remplir les cases.“ (I15, Z.248, S. 163).* Damit einher gehen die Anerkennung der Handlungsprofessionalität der WeiterbildnerInnen und eine hohe Vertrauensbeziehung. Wünschenswert sind weiters Informationen über die Zielgruppe und deren Arbeits- bzw. Lebenskontexte. Auch die Klärung, wie die Weiterbildung anschließend in der Praxis angewandt werden soll wird genannt.

## 6.3 Professionalität, professionelles Handeln und geforderte Qualifizierung

### 6.3.1 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 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).*

Als häufigstes Merkmal für professionelles Handeln wird immer wieder das vorhandene Fachwissen und Berufserfahrung genannt. Eine befragte Person macht hier jedoch den Unterschied zwischen Fachwissen, das man beherrscht/weiß und dem Wissen, das man auch vermitteln kann. Daneben werden auch Aspekte der Zusammenarbeit von WeiterbildnerInnen und Auftraggeber beschrieben (Kommunikation, Diskretion, Einhalten der Vereinbarungen). Professionelles Handeln wird danach als situative Kompetenz in der Praxis beschrieben: *„Ahm, professionelles Handeln als Trainerin ist für mich natürlich, ist für mich klar und verständlich sprechen. Meinungen der Gruppe zulassen, Meinungen der Gruppendynamik in der Gruppe aufnehmen, das gehört für mich zum professionellen Handeln dazu als Trainerin. Prozessorientiertes Arbeiten. An einem Prozess orientiertes Gruppenführen, Gruppenleiten“ (I17, Z.109ff, S.172).*



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 Handelen als Formateur. Dat es emol fir mech, sech emol kennen an d'Lag ze versetze vun deem dee 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 und O vum Enseignement ass. Dass een seng Method seng didaktesch Aart a Weis ëmmer erëm a Fro stellt a kuckt, wat ee kann dorunner verbessern*“ (I5, Z.130, S. 53).

Dabei ist bei einzelnen Aussagen auffällig, dass sie über situative Kompetenz und Fachwissen hinaus auch eine Art bildungswissenschaftlicher Positionierung und Zuordnung an didaktische Modelle voraussetzen. So wird professionelles Handeln von einer Person von reiner Wissensvermittlung abgegrenzt und die Ermöglichung von Neugierde auf Eigeninitiative genannt: „*Donc le but c'est que les gens repartent avec un certain nombre de clés et la curiosité*“ (I15, Z.70f, S.159).

Eine andere Person macht den Unterschied zwischen Aneignung und Vermittlung. Auch interaktives Lehren und das Fordern einer Gruppe werden als Merkmal professionellen Handelns genannt. Besonders spannend ist hierbei die Tatsache, dass diese Merkmale, denen gewisse didaktische Prinzipien und Haltungen zu Grunde liegen, vorrangig von WeiterbildnerInnen selbst getätigt worden sind. Diese Erkenntnis deutet darauf hin, dass die PraktikerInnen aus einer speziellen Perspektive auf das Thema schauen, die vielen Personen ohne Lehrerfahrung nicht in dem gleichen Ausmaß erschließbar ist.

Die hier dargestellten Professionalitätsmerkmale sind übereinstimmend mit den theoretischen Vorschlägen: So werden neben der Fachkompetenz, des pädagogischen und didaktischen Wissen und Können sowie der situativen Handlungskompetenz auch professionelle Haltungen und Stile hinzugefügt. Die Zielgruppenorientierung sowie die gesellschaftliche Verankerung runden die Aufzählungen ab (siehe auch S.7).

Auflisten lassen sich die Professionalitätsanforderungen zusammen mit den allgemein genannten Kompetenzanforderungen inkl. den Eigenschaften und den genannten Learning Outcomes (Lernergebnissen). Ein spannender Hinweis machte eine Personalentwicklerin, so meinte sie, dass Professionalität aus der Praxis entstehe und zusätzlich eine gewisse Leidenschaft für den Beruf vorhanden sein müsse: „*Ech mengen den Professionalismus kennt mat der Praxis, iergendwéi, also d'Leit sinn unerkannt an hirem Metier an oft duerch de bouche-à-oreille, denken ech mer dass se vun engem recommandéiert ginn [...]*“ (I6, Z.65ff, S.59). Hier wird weiters angedeutet, dass die Weiterempfehlungen ein Professionalitätsnachweis darstellen könnte.

Zu professionellem Handeln in der Weiterbildung gehört, laut einer befragten Person aus dem gesundheitlichen Bereich auch, keine ‚künstlichen‘ Folgeaufträge zu schaffen. Hier wird das Beispiel von WeiterbildnerInnen genannt, die einzelnen TeilnehmerInnen Einzel-Coaching empfehlen und sich selbst dann als Coach empfehlen: „*Wou mer den Programm dann esou dréinen, dass mer herno méi Froen hunn, no der Formatioun wei virun der Formatioun. An dann kommen se mer Consultance hannendrun. An dann kenne mer hei eng Consultance maachen, an do eng Consultance. [...] Jo, mä d'Ziel ass net en Consultant-Bedürfnis ze créieren, deen net do ass, oder op emol d'Leit dohin ze drécken, fir dass dat Bedürfnis op emol zum Virschäin kennt, gell?*“ (I8, Z.221, S.92).

## 6.3.2 Geforderte Ausbildungen/Qualifizierungen von WeiterbildnerInnen

*„Also ech mengen dat kann ee festhalen, d'Fachkompetenz ass d'Basis an da muss een eng sozial Kompetenz aus ... Sozialkompetenzen hunn an da muss een, denken ech eng spezifesch Kompetenz ass 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 l'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 (siehe auch S.6).

Auch andere Möglichkeiten sich didaktische Denkanstöße zu holen, wie zum Beispiel Konferenzen oder Selbststudium anhand von Fachliteratur werden angesprochen.

Dabei werden von manchen Befragten der persönliche und berufliche Mehrwert einer erwachsenendidaktischen Weiterbildung genannt. Dennoch sollen didaktische Basisausbildungen nicht zwingend für alle WeiterbildnerInnen eingeführt werden, da eine solche Basisausbildung nicht mit tatsächlicher situativer Professionalität in direktem Zusammenhang stehe. Auch werden vorwiegend berufsbegleitende Weiterbildungen vorgeschlagen: *„[...] un coaching pour leur montrer qu'il y a d'autres manières de faire, leur donner l'occasion de tester ces manières de faire, et les rassurer avant leur première intervention et aussi de les mettre sur la voie d'une évolution continue“* (vgl. I11, Z.244ff, S.119).

Erfahrung wird in manchen Fällen als Qualifizierungsmöglichkeit identifiziert. Dabei wird neben der didaktischen Erfahrung auch die eigentliche Berufserfahrung besprochen. So sollte eine Projektmanagement-Trainerin auch im Bereich Projektmanagement gearbeitet haben. Der technische Weiterbildner für den Schlosser-Beruf müsste im Optimalfall selbst über einen längeren Zeitraum als Schlosser tätig gewesen sein.

Weitere Ideen für eine Weiter-Qualifizierung bestehen in Austauschforen für fachverwandte WeiterbildnerInnen bzw. für TeilnehmerInnen (in Anlehnung an tripadvisor) und in Begleitungsformaten für WeiterbildnerInnen im Rahmen von Coaching, Mentoring oder Hospitation.

## 6.3.3 Kompetenzanforderungen an ErwachsenenbildnerInnen:

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

Wie bereits erwähnt wurde die Frage nach der Qualifikation von WeiterbildnerInnen sehr häufig anhand von Kompetenzen und Fähigkeiten benannt. Dabei wird wie oben die Fachkompetenz besonders hervorgehoben: *„Mais je pense que la base c'est la connaissance du thème, de l'élément à transmettre et puis après, s'ils ont une certaine manière innée, savent communiquer, savent transmettre, qu'ils savent répondre parce qu'ils ont une expertise, ça se passe très bien“* (I7, Z.52, S.71).

Besonders häufig sind auch die Angaben zu der Persönlichkeit von WeiterbildnerInnen: „*Tout est dans la personnalité du formateur, [...] Il doit surtout être ouvert et tout le temps favoriser l'interactivité, les questions des participants*“ (vgl. I8, Z.76, S.78). Mit der Persönlichkeit von WeiterbildnerInnen werden auch deren kommunikativen Fähigkeiten benannt: „*Et gëtt den Volet Perséinlechkeet, wou ech perséinlech wichteg fannen dass en ouvert ass, dass en d'Leit all mathëlt, dass en keen ausschléisst (I: hmhm). Ähm (3), jo kommunikativ muss en natierlech sinn, dass en net uerteelt, ech mengen et ass och immens wichteg, dass d'Leit sech an enger Sécherheet spieren, an se wëssen hei ginn ech net beuerteelt, an natierlech och, dass näischt erausgeet*“ (I10, Z.409, S.110).

Daneben werde auch bestimmte Einstellungen zu dem eigenen Beruf, der Tätigkeit und sich selbst genannt: „*Bon ech géif mengen, dass een dee säin Beruff gären mécht, och säin Thema kennt an sech dofir begeeschtert an wierklech eng Ouverture huet an op Leit ageet an säin Wëssen gären wieder gëtt, dat sinn schonn ganz gutt Viraussetzungen*“ (I6, Z.100ff, S.60). Besonders auffällig sind hier die Bezüge zu der eigenen Rolle als Lehrende/r: „*[...] je crois beaucoup à l'expérience professionnelle, mais il me semble important d'avoir un minimum de réflexion sur la manière de faire passer un savoir*“ (vgl. I15, Z.178ff, S.162). Auch die bereits vielfach erwähnte Reflexionskompetenz wird in diesem Zusammenhang deutlich erwähnt: „*Sich selbst zu reflektieren, in Konfliktsituationen auch mit meinen Teilnehmern. Natürlich dann auch als Trainerin, wann bin ich Projektionsfläche? (I: Hmhm). Ah, und wann hat das wirklich was mit meiner Person zu tun? Oder mit meinem Training, mit meiner Kompetenz als Trainerin*“ (I17, Z.233, S.236).

Auch sympathisches Auftreten und Charisma werden angesprochen: „*Es muss auf jeden Fall jemand sein der einfach auch sympathisch rüberkommt, also das ist denke ich noch wichtiger als bei Lehrern*“ (I12, Z.342f, S.130). Dabei wird jedoch darauf geachtet, dass Charisma nicht unbedingt und direkt mit der Erreichung von Lernzielen einhergeht: „*[...] was mehr Offenheit, was mehr Transparenz, was mehr Charisma dargestellt wird, was die Teilnehmer begeisterter sind. Ok, dann sind sie begeistert (I: hmhm), nach dem Seminar, heißt aber nicht, dass sie schlussendlich dann sehr viel mitnehmen, aber die Chancen sind größer*“ (I19, Z.308ff, S.242).

Besonders treffend formuliert ein Weiterbildner die Diskrepanz zwischen Wissen und didaktischem Können: „*Mais c'est pas qu'on sait faire mais plutôt qu'on sait apprendre aux autres*“ (vgl. I11, Z.118, S.116).

Um einen Überblick zu verschaffen werden im Folgenden, die genannten Learning Outcomes von Ausbildung für WeiterbildnerInnen gesammelt dargestellt:

- Didaktische und persönliche Reflexionskompetenz
  - o Rolle, Auftreten, Zugang zu den Lernenden
  
- Didaktik
  - o Vermittlungskompetenz
  - o Planung und Aufbau von Lehr-Lerneinheiten
  - o Methoden des Lerntransfers
  - o Mediengestaltung
  - o Entwickeln von Übungen und Aufgaben
  - o Zeitmanagement
  - o Bereitstellung weiterführender Unterlagen

- Bedarfsanalyse, Zielgruppen-Orientierung, Antizipieren von Fragen und Schwierigkeiten
- Methoden
  - o Beginn von Lehr-Lerneinheiten
  - o Icebreaker
  - o Motivationsmethoden
  - o Ermöglichung von Austausch und Diskussion
  - o Aufbau von Blockveranstaltungen
  - o Interaktive Methoden
  - o Abschluss von Lehr-Lerneinheiten
  - o Methoden der Problemlösung
- Erwachsenenspezifisches Lernen
  - o Umgang mit Heterogenität
  - o Lehr-Lerntheorien
  - o Lernstile
  - o Lernen ermöglichen (Raum, Bestuhlung, etc...)
- Präsentationstechniken, Rhetorik, Körpersprache
- Kommunikation
  - o Aktives Zuhören
- Gruppenleitung
  - o Umgang mit Einwänden
  - o Diskussionskompetenz, Moderationstechniken
  - o Gruppendynamik
  - o Inklusionstechniken für die TeilnehmerInnen
  - o Unterstützung der Weiterentwicklung von TeilnehmerInnen
- Evaluation: Methoden der Überprüfung von Lernergebnissen
  - o Verschiedene Möglichkeiten der Bewertung
- Praxisbeispiele und Fälle – Praxisorientierung
- Interkulturelle Kompetenz & Gender Kompetenz

Die Kompetenz, die von ausschließlich allen Befragten benannt wird, besteht in der oben aufgelisteten Reflexionskompetenz, das eigene berufliche Handeln betreffend.

Die Basics der Pädagogik und Didaktik sollten von ausschließlich allen WeiterbildnerInnen gekannt und gekonnt werden. Dabei reicht die Basisausbildung nicht, sie könnte als Impuls dienen sich mit der eigenen Tätigkeit auseinanderzusetzen und einen Qualitätssicherungsprozess zu initiieren: *„Immens wichtig ass, dass ee no enger gewässener Zäit nach eng Kéier en Retour mécht op dat wat ee gesinn huet, och op dat wat ee konnt applizéieren als Formateur, well eng Formatioun alleng mengen ech, geet net duer, et ass ëmmer eng gutt Initiatioun et ass en Startschoss, an dann dono ass dat en Prozess deen ëmmer weider geet“* (I1, Z.416ff, S.11).

Manche GesprächspartnerInnen machen konkrete Angaben zu möglichen Rahmenbedingungen einer ‚Train the Trainer‘ – Ausbildung in unterschiedlichem zeitlichen Ausmaß:

- Didaktische Ausbildung, berufsbegleitend, auf DU (Diplome Universitaire) Niveau im Ausmaß von 6 Monaten
- Max. Dauer 2 Jahre, berufsbegleitend
- Lehrgang von 10 – 15 Tagen
- 1,5 Tage als Basis mit Inhalt der Selbstreflexion

Ein Grund für die unterschiedlichen Vorschläge des zeitlichen Ausmaßes besteht darin, dass eine Ausbildung für den Berufseinstieg länger sein sollte, als in einer beruflichen Weiterbildung. Auch variieren die Anforderungen an WeiterbildnerInnen je nach deren fachlichen Schwerpunkten: *„Ich glaube die Kompetenzanforderungen hängen mehr vom Fach ab als jetzt davon wie oft jemand unterrichtet. Wenn man zum Beispiel was im sozial-, im développement personnel, personal développement unterrichtet, da hat man eine ganz andere Haltung als jemand der jetzt, Jura unterrichtet“* (I4, Z.270ff, S.45).

#### Weitere Eigenschaften von WeiterbildnerInnen (geordnet nach Nennung)

- Fachkompetenz, Fachwissen, Expertise
- Empathie, Einfühlungsvermögen
- Grenzen einhalten
- Natürliche Autorität
- Offenheit, Lockerheit, Leichtigkeit in der Interaktion
- Sympathische Art, Lebenslust, Humor
- Emotionale Stabilität, Einteilung der eigenen Ressourcen
- starkes Rückgrat, Resilienz
- Maturität & Geduld
- Neutralität, Diplomatie
- Freude an der Lehrtätigkeit
- Eigene berufliche Überzeugung
- Begeisterung für die eigenen Inhalte
- Anpassungsfähigkeit
- Verantwortungsbewusstsein
- Unterstützung der Weiterentwicklung von TN
- Anpassungsfähigkeit und Inklusion
- Flexibilität
- Vorbildhaltung
- Eigenes Unwissen zugeben und nachbereiten
- Kreativität & Flexibilität
- Mehrsprachigkeit
- Authentizität
- Glaubwürdigkeit durch Berufserfahrung
- Inhaltliche Fokussierung und Abgrenzung – sich einen Namen in einem Bereich machen
- Organisationsfähigkeit
- Beratungs- und Coaching Kompetenz

Empathie als Eigenschaft von professionellen WeiterbildnerInnen wird auffallend häufig genannt: *„[...] ech mengen et muss een kennen sech an eng Persoun eran versetzen, an et muss een kennen verstoen, dass net jiddereen op der selwechter Ebene versteet, dass jiddereen verschidden Kanäl huet, ähm an dann muss een sech do erun taaschten, an ech denken dat ass am Fong dat wat en gudden Formateur ausmécht“* (I1, Z.198ff, S.7). Das Hineinversetzen in eine Person reicht jedoch nicht, es müssen sich daraus bestimmte Handlungskonsequenzen ergeben, die sich wiederum in didaktischen Instrumenten benennen lassen könnten.

Im Vergleich mit den Ergebnissen der Dokumentenanalyse in Teil I wird von den GesprächspartnerInnen eindeutig mehr Fokus auf die Eigenschaften von WeiterbildnerInnen gelegt als auf die spezifischen Handlungskompetenzen. Besonders die Dokumente, die konkrete Lernergebnisse darstellen besprechen sehr genau und detailreich die Anforderungen an die BerufsvertreterInnen. Besonders auffällig erscheint dabei die Benennung von Merkmalen der Selbstkompetenz und der, in den Gesprächen, häufig erwähnten Reflexionskompetenz. Somit lässt sich die theoretische Recherche sehr gut als Ergänzung der aufgezählten Kompetenzanforderungen in den Gesprächen nutzen. Die in Teil I durchgehend erwähnte bildungstheoretische Kompetenz, wird von den InterviewpartnerInnen nicht erwähnt. Auch die Wissenschaftsorientierung der professionellen Arbeit von WeiterbildnerInnen findet in den Gesprächen wenig bzw. keinen Platz.

### 6.3.4 Können die Kompetenzen für eine Lehrtätigkeit erlernt werden?

*„Wësst der 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).

Bei der Frage nach der Erlernbarkeit von Kompetenzen für den Lehrberuf, lassen sich die Antworten als ambivalent beschreiben. Die meisten Befragten beantworten diese Frage positiv – ‚Grundsätzlich kann der Beruf erlernt werden‘.

Je länger laut darüber nachgedacht wird, desto detaillierter werden die Antworten. So wird zumindest eine natürliche Bereitschaft vor Gruppen zu stehen vorausgesetzt: *„Nein, ich, das kann man lernen. Also ich denk die Tatsache, vor Leuten zu stehen, das ist was, das muss man wollen [...] Also eine gewisse Persönlichkeit muss schon dabei sein. Ja. Aber ganz viele Sachen, das ist Technik, das kann man lernen, das kann man sich aneignen, abkucken und so weiter“* (I12, Z.115, S.125). Konkret wird hier wiederum Bezug auf eine didaktische Basis-Ausbildung genommen: *„Donc, la participation à un „Train the trainer“ peut aider à prendre conscience de ce qu’il faut faire, à s’entraîner“* (vgl. I8, Z.93f, S.79).

Dabei wird jedoch vorausgesetzt, dass eine gewisse Reflexionsbereitschaft über die eigenen Stärken und Schwächen vorhanden ist: *„Bis een gewëssenen Punkt jo, et sinn d’Sozial Kompetenzen di sinn do oder di sinn net do, oder wann de gudde Wëllen do ass, oder et muss ee sech wierklech trainéieren, trainéieren, trainéieren (I: ok). Fir dass een an dem Modus ass, ‘ok elo sinn ech an enger Formatioun, elo muss ech oppassen, ech weess jo wou meng Schwächten sinn, [...] dann muss oppassen’. Mais dat geet nëmmen duerch Training an sech selwer gutt kennen“* (I9, Z.275ff, S.93).

Somit besteht der Spagat in der eigenen Einstellung als WeiterbildnerIn zu der beruflichen sowie persönlichen Weiterentwicklung und der Möglichkeit externe Begleitung und Beratung: *„Also ech denken, ähm, et huet mat enger Astellung, et ass eng Astellung, du bréngs dat mat, mä ech denken duerch eng ‘Train the Trainer’ Ausbildung kéinten verschidden Leit drop higewisen ginn, wéi wichteg dat ass. Ech denken du kanns et zum Deel och, zum Deel och léieren“* (I10, Z.422ff, S.110).

Auch der kontinuierliche Prozess wird an dieser Stelle erwähnt: „*Ça s'apprend soit sur le tas, ça veut dire on apprend au fur et à mesure de sa carrière, soit on va en formation pédagogique pour apprendre à connaître ses défauts de manière à pouvoir favoriser un meilleur transfert du savoir vers les apprenants*“ (I13, Z.68ff, S.137).

Daneben wird der gesunde Menschenverstand angesprochen: „*[...] ech mengen et ass eng Saach, éischtens emol vun gesonden Mënscheverstand, an dass een sech Gedanken mëscht am Virfeld, wat sinn déi Leit déi do setzen [...]*“ (I20, Z.113ff, S.210). 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).

Einigkeit herrscht darüber, dass für die berufliche Weiterentwicklung externe Begleitung bzw. Anstoß notwendig sind. Eine gewisse Glaubwürdigkeit wird vor allem durch Berufserfahrung erzeugt: „*Pour moi, si on a quelque chose à transmettre, on peut apprendre le reste*“ (I7, Z.58, S.71)

### 6.3.5 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, 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 damit potentielle TeilnehmerInnen herausfiltern können, was in einer Weiterbildung wirklich ‚drin‘ ist.

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

- ‚Train the Trainer‘ Ausbildung als Prozess, der nicht abgeschlossen werden kann. Follow-Ups als wichtiges Angebot für Austausch und Vernetzung
- Austausch und Vernetzung (Austausch über Situationen und Fälle sowie 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

Es ist von einigen befragten Personen beobachtet worden, dass durch eine zuvor aufgebaute Gruppendynamische Erfahrung eine vertrauensbasierte Plattform für Austausch gelingen kann. Dementsprechend liegt es nahe einer Initiierung des fachlichen Austausches online, eine Möglichkeit der Begegnung vorausgehen zu lassen. Diese Austauschformen müssen nicht unbedingt fachspezifisch organisiert sein: *„Ja, das ist der Austausch, die Vernetzung, Egal welchen Inhalt einer Ausbildung hat, man kann sich ja über die Methoden oder Fallbeispiele unterhalten. Wie hast du in dieser Situation reagiert? Welchen Problemen begegnest du tagtäglich? Wie kommst du mit diesen Problemen klar? Oder, Probleme, man kann ja auch lösungsorientiert arbeiten, nicht nur auf Probleme, man kann ja auch Lösungen ... wie kommst du klar mit verschiedenen Situationen? Was hast du in der Situation gemacht? Und von daher denke ich ist der Austausch sehr, sehr wichtig“* (I3, Z.232ff, S.35). Dabei wird deutlich, dass besonderer Bedarf an Austausch zu situativen Herausforderungen besteht.

Die Forderung nach Supervisionsmöglichkeiten geht vor allem von den Lehrpersonen selbst aus.

Hier gesellen sich auch strukturelle Wünsche dazu – zum Beispiel nach staatlicher Unterstützung in dem Prozess der Firmengründung im Bereich mikro-didaktischer Weiterbildung. Auch eine Interessensgemeinschaft für WeiterbildnerInnen selbst wird befürwortet.

### 6.3.6 Meinung zu einer akademischen Ausbildung

*„[...] Bedenken hab ich in dieser Hinsicht dass der Arbeitsmarkt in Ausbildung/Weiterbildung mittlerweile so spezialisiert ist, dass diese Ausbildung für mich nicht ein ganzer Studiengang wert ist“.* (I3, Z.265, S.36)

Auf die Frage nach einer akademischen, bildungswissenschaftlichen Ausbildung für WeiterbildnerInnen wurde eher mit Gleichgültigkeit oder Abneigung reagiert. Die Begründungen liegen u.a. in der Praxisferne einer akademischen Ausbildung bzw. in der Überlegung, dass viele Berufstätige ihr Tätigkeitsfeld nicht für längere Zeit verlassen wollen. Ein ein- bis zweijährigen Universitätslehrgang wird eher befürwortet, wenn dieser praxisnah und berufsbegleitend gestaltet wird und spezifische AkteurInnen anspricht, wie beispielsweise hauptberufliche WeiterbildnerInnen mit vorhandener Fachexpertise und ggf. Berufserfahrung.

Besonders spannend bei der Frage nach einer akademischen Ausbildung für WeiterbildnerInnen ist die sofortige Gegenfrage gewesen ‚was‘ denn da gelehrt werden soll. Das gesamte Ausmaß an Formaten eines Studiums, bzw. eines Masterlehrgangs und dessen Inhalte, wie sie zum Beispiel in Deutschland und Österreich organisiert werden ist vielen Befragten nicht zugänglich gewesen und oftmals mit der Begründung eines übertriebenen Anspruchs und eines zu hohen theoretischen Anteils verworfen worden: *„[...] aber von den Leuten dann zu verlangen dass sie noch einen Bachelor machen fände ich ein bisschen übertrieben ehrlich gesagt* (I4, Z.190ff, S.43).

Wie bereits erwähnt haben nichtsdestotrotz viele InterviewpartnerInnen die Möglichkeit einer Spezialisierung auf universitärem Niveau befürwortet. Auch für WeiterbildungsmanagerInnen sollte es eine Ausbildung, die mit einem Universitätsdiplom abschließt geben – wobei insgesamt angemerkt wurde, dass ein akademischer Abschluss keine unbedingte Qualitätsgarantie darstelle.



## Exkurs: Kompetenzanforderungen an WeiterbildungsmanagerInnen

*„Dat heescht flexibel sinn, disponibel sinn [...]et muss een à l'écoute sinn vum Marché, en bësschen antizipieren [...]“ (I5, Z.231 – 242, S.55).*

In einem Teil der Interviews konnte die Frage nach den Kompetenzanforderungen von WeiterbildungsmanagerInnen, bzw. nach den Learning Outcomes von Weiterbildungsmaßnahmen für WeiterbildungsmanagerInnen gestellt werden. Die Antworten darauf sind mehr oder weniger elaboriert. Eine Auflistung der genannten Aspekte stellt sich folgendermaßen dar:

- Ermittlung von Bildungsbedarfen, Fähigkeit Bedarfe vorherzusehen
- Bedarfe analysieren und antizipieren
- Betriebswirtschaftliche Kenntnisse
- Finanzieller Bereich – Kostenrechnung
- Evaluierung bzw. Return on Investment
- Verständnis für den aktuellen und zukünftigen Markt
- Aufmerksamkeit der gesellschaftlichen Veränderungen gegenüber
- Künftig vermehrt benötigte Fähigkeiten antizipieren können
- Weiterbildungsanfragen real bearbeiten
- Organisationsfähigkeit
- Schnelles, effizientes Arbeiten
- Anpassungsfähigkeit in der Interaktion mit den WeiterbildnerInnen und KundInnen
- Bedürfnis Menschen zufrieden zu stellen
- Offenheit, Frustrationstoleranz, Diplomatie
- Pädagogische Kompetenz

Gemeinsam ist den Auflistungen der Befragten vor allem, die Kompetenz Bedarfe zu antizipieren, zu ermitteln und zu analysieren. Danach erst werden Organisationsfähigkeit, Betriebswirtschaftliche Kompetenzen und Einstellungen bzw. Haltungen wie beispielsweise Anpassungsfähigkeit, Offenheit, etc... genannt.

## 6.4 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

### 6.4.1 Auswahlkriterien beim Recruiting

*„Au Luxembourg, les formateurs sont reconnus par 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.

Nur wenige Unternehmen bzw. Institutionen versuchen durch passgenaue Anforderungsprofilen 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.

Die erste Orientierung stellt das sogenannte ‚bouche-à-oreille‘ dar: *„Und hier ist das eher so, es geht so nach der, [...] der Reputation, okay der ist gut, den nehmen wir“ (I4, Z.130, S.42).* Danach geht es um den Lebenslauf mit der Berufserfahrung und um die fachlichen Qualifikationen. Diese werden in manchen Fällen durch Fragetechniken überprüft: *„Mir maachen dat jo och hei am Moment, mir engagéieren jo eis Formateuren, bon, et kann ee soe, n mir maachen eis Entretien. Bon, et huet ee jo emol en CV, domat fänkt et jo mol un, an do gesäit ee wat fir eng Basis huet déi Persoun, wat fir eng Qualifikatiounen huet déi Persoun, dat ass emol dat Éischt. Dann hu mer jo och eis Entretien an do hu mer och di verschidde Kriterien, déi mer eis eben och gesat hunn wou mer gesot hunn ‘dat do sinn Kritären déi sinn eis wichtig‘“ (I1, Z.223, S.7).*

Dabei wird auch zwischen Berufserfahrung des Erstberufs und der Erfahrung als WeiterbildnerIn unterschieden. Beide Arten an beruflicher Erfahrung variieren in ihrem Stellenwert, je nach Institution.

Nach einschlägigen Lehrkompetenzen wird neben der Lehrerfahrung kaum gefragt. Hier wird von einer Interviewpartnerin der Grund genannt, dass insbesondere bei hauptberuflichen WeiterbildnerInnen von einer gewissen didaktischen Kompetenz a priori ausgegangen wird. Manche Weiterbildungsanbieter legen Wert auf die Haltung bzw. Philosophie der WeiterbildnerInnen.

Das Bauchgefühl, der ‚Eindruck‘ übernimmt wiederum eine hochrangige Rolle: *„Also dat ass ganz oft, dat ass oft en Feeling. Ech gesinn dat bei eis, di Formateuren, déi mir recrutéieren, extern fir intern e Cours ze maachen [...], do siche mer wierklech den Expert, da wann d’Persoun nach sympathesch ass, a mir wëssen, dass e gutt seng Matière kennt an op all Dingen kann äntweren, dann ass dat ok, mä zemoools Soft Skills, Management, dat musse wierklech Leit sinn, di op der selwechter Wellelängt sinn“ (I6, Z.203ff, S.62).* Weitere Kategorien bestehen in den Kommunikationsstrategien der sich bewerbenden Person und der Erscheinung an sich.

Nur eine Institution benennt das Probetraining bzw. das Schnuppern als Variante des Auswahlprozesses: *„An dann hu mer en Gespréich a mir kucken, kann dat passen, an dann kann een dat probéieren an dann hu mer eventuell eng Klass an da gött déi Persoun gebrieft, natierlech wéi se Klassen hält, wat mer ganz oft maachen ass, dass d’Persoun mat an de Cours geet“ (I1, Z.241ff, S.8).*

Einig sind sich alle Befragten, dass WeiterbildnerInnen, die den ersten Auftrag nicht zufriedenstellend erfüllen eher rasch ausgetauscht werden. Eine andere Institution, verpflichtet alle ausgewählten WeiterbildnerInnen an einer internen ‚Train the Trainer‘ Ausbildung teilzunehmen.

Die Honorare variieren dabei sehr stark und stehen für die auftraggebenden Institutionen nicht unmittelbar in Bezug zu der zu erwartenden Qualität: *„On peut pas s’y fier, il y a de très bons formateurs qui demandent pas cher et de mauvais formateurs qui demandent très cher. C’est très difficile d’arriver à savoir si finalement un formateur ou un organisme de formation qui se présente est bien ou pas. Si ce n’est pas via le bouche-à-oreille ou sa propre expérience.“* (vgl. I8, Z.227ff, S.82).

Ein Aspekt bleibt hervorzuheben: Einigen Institutionen ist es sehr wichtig, personelle Abwechslung in die Vergabe ihrer Aufträge zu geben – nicht zuletzt um keine zu hohe Routine in die Zusammenarbeit mit den WeiterbildnerInnen zu bringen, da die Befürchtung besteht, dass die Qualität der Weiterbildungen durch eine zu enge Zusammenarbeit mit den WeiterbildnerInnen sinken könnte.

## 6.4.2 Institutionelle Qualitätssicherung der WeiterbildnerInnen

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

Die von den befragten Weiterbildungsanbietern vorgesehene Qualitätssicherung besteht in erster Linie in Evaluationen ‚à chaud‘ – dies entweder persönlich in der Gruppe selbst oder mittels eines Fragebogens. Bemerkenswert ist hier die Unterscheidung zwischen der Zufriedenheit und den Lernergebnissen der TeilnehmerInnen. Besonders hervorzuheben sind folgende Parameter:

- Ausgewogenheit zwischen Theorie und Praxis
- Austauschmöglichkeit
- Niveau der Expertise der/des Lehrenden
- Tempo und Rhythmus
- Praxisbezug und Transfermöglichkeiten
- Transparenz der Lernziele
- Material und Unterlagen
- Raum und Raumausstattung

Auch die Evaluation *à froid* wird als Methode der Qualitätssicherung genannt – wobei hier vor allem privatwirtschaftliche Unternehmen erhöhten Wert darauf legen, die Wirkung einer Weiterbildung mittelfristig zu überprüfen. Dazu gehört erwähnt, dass eine solche Wirkungsüberprüfung nicht in direktem Zusammenhang mit der Kompetenz der Weiterbildungsleitung steht, hängt doch die Wirkung auch sehr stark von der Auswahl der richtigen Weiterbildung zu einem geeigneten Zeitpunkt ab. Auch die Möglichkeit der Einbindung der Lernergebnisse in die Praxis muss unternehmensintern gewährleistet werden

Als besonders erfolgreiches Instrument wird von einer Gesprächspartnerin die Nähe an den tatsächlichen Lehrgeschehnissen selbst genannt: *„Wat och wichtig ass, wou engem awer d’Zäit engem och fehlt, bei der Formatioun ze sinn, bei den Leit an den Pausen, nozelauschteren, ech fannen dat och wichtig, do kritt ee vill mat“* (I10, Z.148, S.104).

In manchen Institutionen wird ein mehr oder weniger elaboriertes Debriefing mit den WeiterbildnerInnen selbst durchgeführt. Dabei werden zum Beispiel Rückfragen zu bestimmten Eindrücken des Ablaufs sowie der Ergebnisse gestellt. Auffallend ist, dass fast alle GesprächspartnerInnen in diesem Zusammenhang auch die hohe Motivation der AuftragnehmerInnen für solchen Gespräche erwähnen.

Viele Institutionen sehen didaktische Ausbildungen, wie z.B. Train the Trainer-Basisausbildungen als Idee für eine Qualitätssteigerung bzw. befinden sich in der Entwicklungsphase solcher internen Angebote. Eine Institution plant die verpflichtende Teilnahme aller beauftragten WeiterbildnerInnen an einer hausinternen ‚Train the Trainer‘ Ausbildung. In privatwirtschaftlichen Unternehmen werden didaktische Aus- und Fortbildungen für interne WeiterbildnerInnen angeboten, nicht zuletzt um deren Selbstwert zu erhöhen.

Ein Mangel an Instrumenten wird genannt, wie zum Beispiel ein Kompetenzprofil von WeiterbildnerInnen oder Kriterienkataloge für die Einschätzung von Qualifikationen. Nur wenige Institutionen lassen sich von Qualitäts-ExpertInnen beraten. Dabei ist den meisten Befragten klar, dass Qualitätssicherung ein fortwährender Prozess bleibt: *„Un processus d’assurance qualité, ce ne sont pas seulement des procédures, c’est pas seulement une politique de qualité, c’est un état d’esprit“* (I11, Z.357, S.122).

### 6.4.3 Qualitätssicherung eigener Weiterbildung der mikro-didaktisch Tätigen

Die Qualität der eigenen Arbeit als WeiterbildnerIn wird durch diverse didaktische und bildungswissenschaftliche Ausbildungen gesichert (z.B.: ‚Train the Trainer‘ – Ausbildungen, pädagogische und bildungswissenschaftliche Studien, Supervisionsausbildungen u.ä.). Daneben spielen aber auch Erfahrungslesen und die autodidaktische Auseinandersetzung mit dem beruflichen Tun eine wichtige Rolle. Austausch unter KollegInnen oder mit MentorInnen wird nur am Rande erwähnt, wohingegen die Auseinandersetzung mit Ergebnissen aus Feedback-Momenten seitens der TeilnehmerInnen und der AuftraggeberInnen wieder hervorgehoben wird. Dabei spielen Reflexionsmomente vor, während und nach den Lehreinheiten eine übergeordnete Rolle.

Besonders das Bedürfnis nach Qualität während den Lehreinheiten wird benannt: *„Là encore, je ne crois pas que ça puisse s’apprendre, c’est vraiment le ressenti par rapport au groupe, on est amené à valoriser la personne, mais il n’y pas de méthode ou de processus à appliquer à chaque fois, chaque cours est différent [...]“* (vgl. I16, Z.214, S.171).

Ein Weiterbildner hob ein Qualitätsmerkmal besonders hervor, nämlich die Fähigkeit die eigenen Angebote einzugrenzen und nicht ‚alles‘ anzubieten.

### 6.4.4 Haltung zu einheitlichen Qualitätsstandards für Lehrende und Indikatoren

*„Ich maße mir an, zu behaupten dass diejenigen, die nach bestimmten Qualitätsstandards arbeiten es wünschenswert finden“* (I17, Z.396f, S.182).

Obwohl die Begriffe ‚Qualitätsstandards‘ und ‚Qualitätsnormen‘ eher widerständige Antworten provozieren, herrscht doch eine große Übereinstimmung über ein Qualitätslabel, das für mehr Transparenz in den Angeboten sorgt: *„J’irais plus vers une personne qui aurait cette certification, ce diplôme, que chez une personne qui ne l’aurait pas, ça c’est clair“* (I16, Z.162ff, S.169). Auch seitens der Bildungspolitik wird eine deutliche Zuneigung zu der Idee eines Labels ausgesprochen: *„Et huet ee vill Schrott, et huet ee vill Gudder. Ech denken dass dat ass wat ech mer géif wënschen, dass een den Marché sech selwer entwéckelen léisst, mä dass de Staat iergendwéi en Label misst kréien, fir déi Gutt ze priméieren an domat automatesch dann déi schwach, soen ech elo mol, uspornen och deen Label ze kréien“* (I5, Z.253ff, S.55).

Viele Befragte haben sogar Umsetzungsszenarien und Indikatoren für das Label angesprochen. Besonders die PraktikerInnen selbst, erkennen hier eine Chance eines ‚Épurement du marché‘ und die Anerkennung der eigenen Qualität ihrer Arbeit.

Auffallend ist dabei, dass Standards und Normen Widerstand und Ablehnung auslösen, ein Label jedoch befürwortet wird – obwohl einem Label auch Standardisierungen zu Grunde liegen.

Besonders die VertreterInnen der auftraggebenden Institutionen sehen in diesen Standardisierungen eine Chance auf mehr Transparenz: *„Hätte mer schon esou en Label, dann kéint ech da vläicht soen, dat ass en professionellen Formateur“* (I8, Z.239f, S.92)

Für einige Befragten sollte dieses Label für ausschließlich alle WeiterbildnerInnen in Luxemburg verpflichtend sein, für die meisten jedoch ein freiwilliges Angebot, um sich nach außen hin abzuheben: *„Donc ça pourrait être effectivement une charte de qualité disant que, voilà, on est d’accord de travailler avec vous à condition que vous remplissiez tous ces critères“* (I8, Z.240ff, S.82). Die WeiterbildnerInnen selbst erwarten sich davon eine höhere Anerkennung ihrer Tätigkeit als Profession und eine Wertschätzung der eigenen Qualifizierungen gegenüber: *„Um wirklich dem Beruf eine Chance zu geben. Jeder kann heute Seminarleiter sein, das wirkt ein bisschen schwach“* (I19, Z.137, S.201).

Demgegenüber wird eine pädagogische Basis-Ausbildung für alle WeiterbildnerInnen als Notwendigkeit genannt: *„An dat ass jo och eng Qualitéit déi en Formateur muss hunn, net ëmmer erwaarden, dass di aner sech weiderbilden oder weiderentwéckelen, hien muss sech och mat entwéckelen“* (I9, Z.472ff, S.97).

**Die Frage nach der Verantwortung von Qualitätssicherung wird hierbei sehr deutlich: Einerseits wird seitens der institutionellen Ebene und damit seitens potentiellen Auftraggebern formuliert, dass WeiterbildnerInnen für die Qualität selbst verantwortlich sind, da ihre Leistung ihre Auftragslage bestimmt. Auch wird angegeben, dass diese Achtung vor qualitativ hochwertiger Arbeit von einem Großteil der WeiterbildnerInnen erfüllt wird. Demgegenüber steht die Aussage, dass die Institutionen verantwortlich sind, sich kompetente WeiterbildnerInnen auszusuchen.** Eine dritte Perspektive wird darin benannt, dass die Qualität einer Weiterbildung nicht allein in Zusammenhang mit den Kompetenzen der LehrveranstaltungsleiterInnen liegt, sondern auch in den institutionellen Rahmenbedingungen (konkrete Zielvereinbarung, Bedarfsanalyse, Räumlichkeiten, etc...)

Auf bildungspolitischer Ebene wird angesprochen, dass durch die ‚agrèements‘ welche von den verschiedenen Ministerien ausgestellt werden, bereits eine erste Kontrollinstanz auf organisatorischer Ebene darstellen: *„[...] dach mir ginn zwar agrèements fir kennen en Institut de Formation opzemaachen. Mir ginn awer kéng Qualitéitsufuerderungen nach stellen un déi Instituter“* (I5, Z.50ff, S.51). Allerdings mangelt es auch auf dieser Ebene an Transparenz. So sind bisher von verschiedenen Ministerien ‚agrèements‘ für Weiterbildungseinrichtungen ausgestellt worden. Auch die Kriterien, nach denen eine solche Dokumentierung von Qualität ausgestellt sind öffentlich nicht zugreifbar. Auf die Frage nach einer Liste solcher Kriterien wurde auf einzelne Personen, als AnsprechpartnerInnen, verwiesen.

Einigkeit besteht auch bei der Frage nach einer notwendigen Staffelung der Anforderungen für die unterschiedlichen Kontexte von Lehrenden (haupt- und nebenberuflichkeit, spezifisch für Zielgruppen): *„J'aimerais bien qu'on développe dans le cadre de ce projet un profil de compétences pour les formateurs de la formation professionnelle continue (I: hmhm), alors qui soit scindé entre formateur occasionnel (I: ouioui, voilà), formateur d'entreprise et formateur où c'est le métier, c'est la profession.“* (I21, Z.258ff, S.222)

Als Herausforderungen werden von den VertreterInnen der Makro- und Meso-Ebene eine gewisse Unwilligkeit der WeiterbildnerInnen genannt, sich formal aus- und weiterbilden zu lassen, nicht zuletzt aus Zeit- und Kostengründen: *„Eben auch wegen den Resistenzen die kommen werden [...]“* (I4, Z.417f, S. 48). Auf die Frage nach der Befürwortung eines Labels und der Bereitschaft sich an Qualitätsstandards anzupassen, waren sich die vier Befragten WeiterbildnerInnen einig: *„Ce serait vraiment une valorisation“* (I16, Z.145, S.169). Allerdings sollte hier auch der Mehrwert für die WeiterbildnerInnen selbst deutlich werden: *„Je ne me placerais jamais au-dessus de la moyenne en disant, c'est tout, donc évidemment, je participerais avec plaisir mais encore une fois, si j'y vois mon compte“* (I15, Z.324, S.165).

So sorgen sie sich um die Anerkennung des Labels seitens der Auftraggeber: *„Cette certification n'aura de valeur que si des gens la reconnaissent“* (I21, Z.134, S.220). Auch auf Ebene von Bildungsexperten wird angesprochen, dass das Label in einem anerkannten Rahmen eingefügt werden sollte: *„[...] aber ich denke das müsste schon an etwas Größeres angebunden werden, nicht eine Zertifizierung à la Luxembourgeoise, ja?“* (I12, Z.248f, S.129). Damit könnte eine bestimmte Glaubwürdigkeit für die WeiterbildungsteilnehmerInnen, die Auftraggeber und die WeiterbildnerInnen selbst gewährleistet werden. .

Daraus ergäbe sich ein weiterer wichtiger Grund für eine Staffelung: Eine Kompetenzzertifizierung in Form eines Labels könne von gelegentlich tätigen WeiterbildnerInnen nicht verlangt werden. Dies wird mit der geringen Tätigkeitsfrequenz, der geringen Verfügbarkeit und dem allgemeinen Mangel an ExpertInnen mit Lehrbereitschaft begründet.

Aus diesen Gründen ist wohl auch oftmals die Idee der Kompetenzanerkennung angesprochen worden, in einem je nach beruflichen Kontexten (haupt- und nebenberuflich, fachspezifisch u.a.) gestaffelten System.: *„Aber ich glaube da müsste man dann sowas machen wie die validation des acquis, dass man sagt, okay, einer der schon seit 20 Jahren mit gutem Feedback und der wirklich belegen kann dass er gut unterrichten kann, braucht das dann nicht zu machen“* (I4, Z.141ff, S.42).

Dabei sollen sich modularisierte Train the Trainer Ausbildungen, Falldokumentationen und Selbstevaluationen sowie die Anerkennung an geleisteter didaktischer Tätigkeit und die Initialausbildungen die Grundlagen einer solchen Kompetenzanerkennung darstellen. Dieser Prozess zielt dementsprechend darauf ab, nach einer abschließenden Test-Präsentation, Zertifikate im Rahmen dieses Qualitätslabels auszustellen: *„Ähm, und du musst dann eben nochmal ein Training vorbereiten und auch praktisch getestet werden, das macht sicherlich Sinn, und vielleicht auch nochmal über gewisse andere Sachen, dass du einfach so einen Test machst oder so“* (I12, Z.444ff, S.133). Dabei wird besonders hervorgehoben, dass ein praktischer Weg der Testierung gefunden werden muss: *„je crois que ce serait dur de faire un examen basé seulement sur des cases à cocher, je crois pas que ce soit faisable, ce serait plus sous forme d'un jury [...]“* (I16, Z.128, S.242).

Auch die Idee eines kleinen Berufspraktikums für BerufseinsteigerInnen wird genannt. Nur am Rande werden andere begleitende Maßnahmen, wie z.B. Supervision und Beratung genannt.

Hervorgehoben wird bei der Gründung eines Labels jedoch eine fortwährende Qualitätsentwicklung: *„Und was ich auch für sinnvoll finde ist dass man das, äh, dass man regelmäßig dann auch Fortbildungen weitermacht, dass man, also, nicht wie in vielen Bereichen, du hast dein Diplom und damit hast du das für immer, sondern dass du einfach nachweisen musst, ich mache 10 Stunden, 20 Stunden im Jahr, keine Ahnung. Auf jeden Fall immer wieder, Fortbildungen in meinem Bereich“* (I12, Z.259ff, S.129).

## 6.5 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 éviter cette impression 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.

Allgemein wurde auch hier mit dem Wunsch nach mehr Transparenz und „Professionalisierung, in jeder Hinsicht“ (I12, Z.459, S.133) geantwortet. Dabei geht es um Transparenz für die TeilnehmerInnen und für die rekrutierenden Institutionen.

Einheitliche Qualitätssicherung, die vom Bildungsministerium initiiert würde, wird ebenso genannt: Dabei sollte eine Lösung zwischen dem Staat und den Weiterbildungsorganisationen gefunden werden. Es steht die Qualitätssicherung im Vordergrund, die nicht auf Diplomen sondern auf Können basiert.: *„Donc ça, c’est une discussion entre le gouvernement et les organismes, qu’on mette en place un système basé sur les critères de contrôle de qualité des formateurs, et pas un contrôle basé sur des diplômes mais un contrôle basé sur la connaissance, [...]“* (vgl. I15, Z.299ff, S.165).

Eine mögliche Umsetzungsstrategie wird in Form einer Grundausbildung für alle WeiterbildnerInnen vorgeschlagen. Auch eine schnellere Reaktion auf (Weiter)bildungsbedarfe wird an dieser Stelle als Wunsch geäußert. 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 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 pouvait le faire. On peut savoir, on peut être très compétent dans un domaine, sans savoir faire passer son savoir correctement.“* (I16, Z.74ff, S.167).

Auch sollte nicht jede Aktivität als ‚Weiterbildung‘ benannt werden. Weiters braucht es Qualitätskontrolle der WeiterbildungsanbieterInnen: *„Pour le moment, n’importe qui peut obtenir une autorisation de commerce à Luxembourg pour devenir formateur“* (I21, Z.340ff, S.224). Dabei soll besonders darauf geachtet werden, dass luxemburgische Eigenheiten und landesinterne Merkmale fokussiert werden. Der Austausch untereinander sollte vermehrt werden, wobei hier oftmals politische und persönliche Agenden als Hindernis beschrieben werden. Auch das Thema fairer Preise wird seitens der Anbieter und der WeiterbildnerInnen selbst angesprochen: *„Moi ce que j’aimerais bien aussi, c’est qu’on arrête de demander des prix qui vont de 500 euros la journée à 4000 euros la journée. Pour le même sujet“* (I8, Z.334ff, S.84)

Viele GesprächspartnerInnen äußern den Wunsch nach mehr Qualität, anstelle der hohen Quantität an WeiterbildnerInnen und Anbietern: *„Vlächicht en bëssche manner Quantitéit a méi Qualitéit“* (I9, Z.543, S.99) Dabei sollte Ordnung in das zerstreute Angebot gebracht werden: *„Après c’est l’adéquation de la formation avec les besoins du marché. Parce que je fais partie des gens pour qui une formation doit avoir un sens pratique.“* (I15, Z.289, S.164).

Nur eine Person ist der Meinung, dass sich der Markt von selbst regle, besonders aufgrund der Tatsache, dass Luxemburg ein solch kleines Land sei. Nicht zuletzt wird der Wunsch nach einer umfassenden, breit angelegten Bedarfs- und Bedürfnisanalyse für unterstützende Weiterbildungsangebote für Lehrende geäußert.





# Teil III

## 7. Conclusio und Ausblick

### 7.1 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.

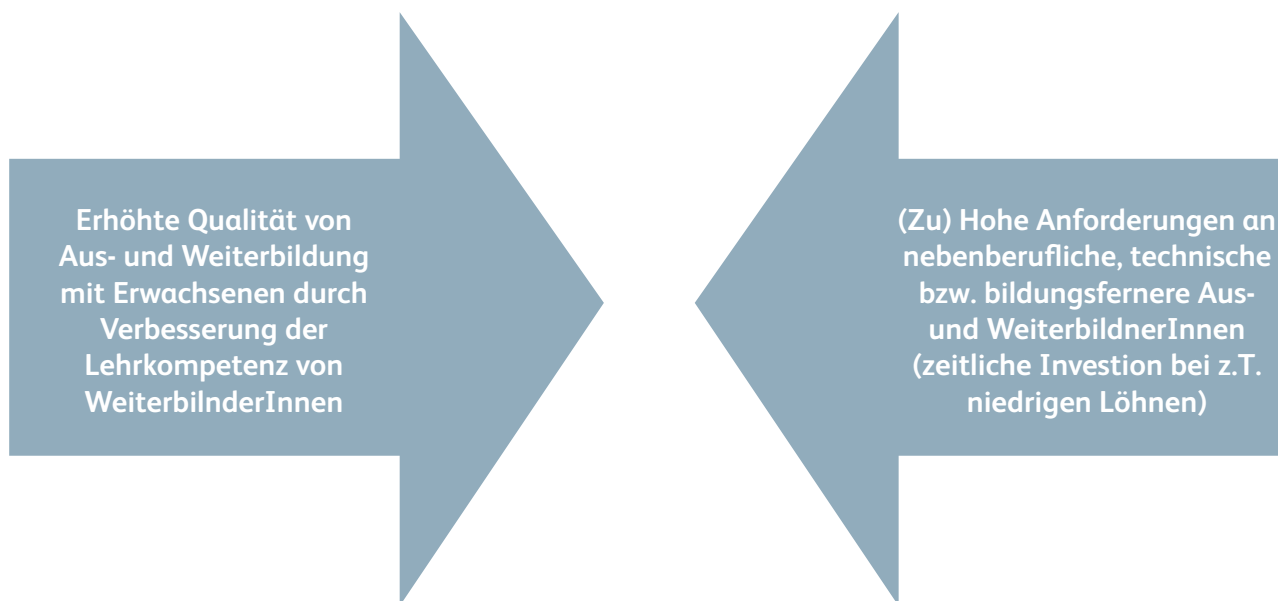
Während der Auswertung der Gespräche wurde folgende Tendenz deutlich: Je höher die bildungstheoretische bzw. didaktische Qualifizierung der befragten Person, desto mehr Wert wird auf didaktische, pädagogische und bildungstheoretische Ausbildungen von WeiterbildnerInnen gelegt.

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 Auszubildende auch mitverantwortlich ist damit das Gelernte eben, in den Arbeitsalltag mit einfließt“* (vgl. 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 überbezahlte 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:



## 7.2 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.

## Wichtige künftige Fragen

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

In der europäischen Kompetenzaufstellung *Key competencies for adult learning professionals* 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.

### 2. Wie könnte eine solche Professionskompetenz gefördert werden, um die berufliche Professionalität von ErwachsenenbildnerInnen zu auszubauen?

Die kompletten Ergebnisse der Studie sowie die wissenschaftliche Vorrecherche sind in Bälde ebenfalls auf [www.trainthetrainer.lu](http://www.trainthetrainer.lu) abrufbar.



## 8. Literatur

**Anefore** (2012): Livre Blanc. Stratégie nationale du Lifelong Learning. Online im Internet [http://www.s3l.lu/livreblanc/Livre % 20blanc/Livre % 20blanc % 20Strat % C3 % A9gie.pdf](http://www.s3l.lu/livreblanc/Livre%20blanc/Livre%20blanc%20Strat%C3%A9gie.pdf) [01.11.2013].

**Birkenbihl, M.** (1999): Train the Trainer. Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten. Verlag Moderne Industrie, Landsberg.

**Dohmen, G.** (1994): Konzeptionelle Überlegungen von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Person und Sache. Festschrift für Hans Tietgens. Opladen, Bad Heilbrunn.

**Faulstich, P./Zeuner, C.** (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Juventa Verlag, Weinheim/München.

**Fellinger, A.** (2008): Berufsbild TrainerIn. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>. ISSN 1993-6818 Erscheinungsort: Wien. 14.068 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

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

**Fuchs-Brüninghoff, E.** (2010): Weiterbildung der Weiterbildner. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 299.

**Fuhr, T.** (1991): Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

**Gieske, W.** (2009): Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In: Vater, S. (Hrsg.): Eine Konferenz der anderen Art. 50 Jahre „Salzburger Gespräche“ für Erwachsenenbildung. VöV, Wien.

**Gieseke, W.** (2010): Professionalität und Professionalisierung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 242-243.

**Heilinger, A.** (2000): Die Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen: Aus- und Weiterbildungsangebote für die unterschiedlichen Gruppen von MitarbeiterInnen der österreichischen Erwachsenenbildung. Forschungsbericht der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle (PAF) des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV). Nr. 6. Bm:bwk, Wien.

**Herr, L./Pauly, M** (2006): Allgemeine Erwachsenenbildung. forum 156. Online im Internet: [http://www.forum.lu/pdf/artikel/5472\\_256\\_Herr\\_Pauly.pdf](http://www.forum.lu/pdf/artikel/5472_256_Herr_Pauly.pdf) [01.11.2013].

Institut de Formation Continue (2013): Formateur d'adultes. Online im Internet: [http://www.formation-continue.lu/documents/10180/49902/Profil % 20et % 20referentiel\\_ % 20Formateur % 20.pdf](http://www.formation-continue.lu/documents/10180/49902/Profil%20et%20referentiel_%20Formateur%20.pdf) [01.11.2013].

**Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.** (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Verlag Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln.

**Kießling-Sonntag, K.** (2003): Trainings- und Seminarpraxis. Cornelson Verlag, Berlin.

**Lenz, W.** (2000): Lernen ist nicht genug. Arbeit – Bildung – Eigen-Sinn. Studienverlag, Innsbruck/Wien/München.

**Nittel, D.** (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

**Peters, R.** (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

**Poschalko, Andrea** (2011): Qualität in der Erwachsenenbildung – ein Thema mit vielen Facetten. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 12, 2011. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf>. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

**Tietgens, H.** (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.) Professionalität und Professionalisierung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 28-75.

**Veltjens, B.** (2008): Pädagogische Qualität im Kontext von Qualitätsmanagement. Themen, empirische Analysen, Forschungs- und Handlungsbedarfe. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/veltjens0801.pdf> [04.02.2013].

**Wittpoth, J.** (2009): Einführung in die Erwachsenenbildung. Verlag Barbara Budrich, Opladen.



# Nachwort: Perspektiven für neue Forschungsprojekte in der Erwachsenenbildung

„Personalentwicklung sind Maßnahmen zur Vermittlung von Qualifikationen, welche die aktuellen und zukünftigen Leistungen von Führungskräften und Mitarbeitern steigern (Bildung), sowie Maßnahmen, welche die berufliche Entwicklung von Führungskräften und Mitarbeitern unterstützen“ (Quelle: Stock-Homburg).

Das eigentliche Ziel der Personalentwicklung ist es, die Kompetenzen der Mitarbeiter auf die aktuellen und künftigen Anforderungen des Unternehmens vorzubereiten. Strategische Personalentwicklung ist demzufolge Teil der Unternehmensstrategie und leitet sich daher von der Unternehmensvision und den Unternehmenszielen ab. Dies geschieht in der Regel durch eine Bedarfsanalyse. Die geforderten Qualifikationen und Kompetenzen werden mit den aktuellen verglichen und so der Schulungs- und Entwicklungsbedarf ermittelt. Die Bedarfsanalyse berücksichtigt dabei nicht nur die fachliche Qualifikation, sondern auch Führungs- und Sozialkompetenzen. Die Beurteilung der Mitarbeiter nach ihren potenziellen zukünftigen Entwicklungschancen heißt Potenzialanalyse.

Das IUIL ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt an mehreren Weiterbildungsprojekten und auch an mehreren angewandten Forschungsprojekten beteiligt um seine bescheidenen Beitrag zur Steigerung der Weiterbildungsqualität in Luxemburg und in den Organisationen zu leisten. Eines dieser Projekte ist das Projekt „Qualiform“ mittels welchem das IUIL versucht eine erste Antwort auf die Frage zu geben, wie man eine qualitativ hochwertige Weiterbildung gewährleisten kann.

Weil, wie bereits gesagt, das Lernen in und für Organisationen ein sehr komplexer Prozess ist, wird daran gedacht in der Folge noch zusätzliche Forschungsprojekte in die Wege zu leiten. Das Lernen in und für Organisationen kann wie folgt systemisch dargestellt werden:

Es stellt sich in diesem Kontext und im Sinne eines „doppelten“ ROI's für den Mitarbeiter die Frage, ob man nicht versuchen sollte neue Forschungsprojekte zum Erwachsenenlernen anzudenken.

Was die individuellen Unterschiede von erwachsenden Lernen angeht, so kann man von der Annahme ausgehen, dass es individuelle Unterschiede zwischen lernenden Erwachsenen gibt und, dass dies auch Auswirkungen auf das Lernen haben und vornehmlich auch auf die Umsetzung des in der Weiterbildung Gelernten in die persönliche Berufspraxis des lernenden Erwachsenen. Die Forschung scheint aber noch nicht über die erforderlichen Instrumente und Methoden zu verfügen, um dies adäquat zu messen und zu untersuchen „Darüber hinaus ist Lernen derart kontextspezifisch und sie transaktionalen Begabungseinflüsse sind so komplex, dass sich kaum konsistente Beziehungen ergeben können, ...“ (Knowles, Holton III, Swanson, Jäger, Hornung).

Nichtsdestoweniger wird daran gedacht ein solches Projekt zu initiieren.

Pol **WAGNER**

Directeur de l'IUIL





## ANHANG I

Leitfaden-Interview mit HR MitarbeiterInnen der Meso-Ebene, welche für die Auswahl von WeiterbildnerInnen verantwortlich sind:

### 1. *Soziale Daten*

- Alter
- Geschlecht
- Herkunft
- Ausbildung/en
- Berufswege
- Institution & wichtige Arbeitsbereiche

Im Folgenden wird der Begriff WeiterbildnerIn im Sinne von mikro-didaktisch Tätigen in der Erwachsenenbildung verwendet.

### 2. *Professionalisierung*

Im Sinne der Pluralität bzgl. Ausbildung, Angestelltenverhältnis, Qualifizierung, wie ist Ihrer Meinung nach der Stand in der luxemburgischen Professionalisierungsdebatte von Erwachsenenbildung/ Weiterbildung? Wie hat sich dies entwickelt?

### 3. *Professionalität & Professionelles Handeln*

- Was bedeutet für Sie Professionalität bzw. professionelles Handeln von WeiterbildnerInnen?
- Über welche Professionalitätsmerkmale sollte ein/e WeiterbildnerIn verfügen?

### 4. *Ausbildungen*

- Welche Ausbildung(en) sollte, Ihrer Meinung nach, ein/e WeiterbildnerIn absolviert haben?
- Für wie wichtig empfinden Sie eine Grundausbildung z.B. mittels einer sogenannten „Train the Trainer“ Ausbildung?
- Welchen Stellenwert nehmen die sogenannten „Train the Trainer“ Ausbildungen bzgl. der Qualifizierung von WeiterbildnerInnen ein?
- Welche Inhalte/Learning Outcomes müssten hier entwickelt/eingeführt werden, damit die Qualifizierung gelingt?
- Wie wichtig schätzen Sie eine erwachsenenbildnerische Ausbildung, im akademischen Sinne, ein?

## 5. *Qualität*

- Welche Qualitätsstandards sollten für die Berufsausübung von WeiterbildnerInnen eingeführt werden?
- Wer profitiert von diesen Qualitätsstandards? Wer sind eventuelle VerliererInnen?
- Welchen Einfluss hat Ihrer Meinung nach, die Kompetenz der WeiterbildnerInnen auf die Qualität der Bildungsveranstaltung und somit auf den Lernerfolg von TeilnehmerInnen?

## 6. *Kompetenzen*

- Welche sind Ihrer Meinung nach, die wichtigsten Kompetenzen, über die WeiterbildnerInnen verfügen sollten? (inkl. soziale Kompetenzen, Eigenschaften, Einstellungen?)
- Welche Differenzierungen würden Sie für die unterschiedlichen Arbeitskontexte von WeiterbildnerInnen vornehmen (bzgl. Stundenausmaß, Themen, Zielgruppen, etc..)?

## 7. *Recruiting*

- Beschreiben Sie bitten einen Recruiting Prozess von WeiterbildnerInnen in Ihrer Institution.
- Worauf wird besonderen Wert gelegt (z.B. neben Erfahrung und Ausbildung)?
- Wer sind die WeiterbildnerInnen, die Sie einstellen bzw. die Sie beauftragen?
- Welche Leistungsevaluierungsinstrumente für die WeiterbildnerInnen gibt es in Ihrer Institution?

## 8. *Vision/Zukunft*

Was wünschen Sie sich für den luxemburgischen Weiterbildungsmarkt? Was müsste hierfür ermöglicht werden?

### 1. **Zusätzliche Informationen**

Haben Sie Unterlagen zu folgenden Themen:

- hauseigene ‚Train the Trainer‘ Ausbildungen,
- interne Weiterbildungsmaßnahmen für WeiterbildnerInnen,
- Best Practice Projekte, die Sie in Ihrer Institution zu dem Thema Kompetenzen von WeiterbildnerInnen anwenden/durchführen,
- sonstige themenrelevante Unterlagen und Informationen, die Sie mir für das Projekt ‚Qualiform‘ zur Verfügung stellen könnten?

## Leitfaden-Interview mit WeiterbildnerInnen der Mikro-Ebene

### 1. Soziale Daten

- Alter
- Geschlecht
- Ausbildung/en
- Berufserfahrungen
- Aktuelle Arbeitsbereiche
- Themenangebot

### 2. Selbstverständnis & Professionalität

- Wenn Sie Ihrer hauptberuflichen Tätigkeit einen Namen geben müssten, welcher wäre das?
- Was bedeutet für Sie professionelles Handeln & Professionalität?
- Haben Sie didaktische – auf Ihre Tätigkeit in Weiterbildung fokussierten – Ausbildungen absolviert?
- Wenn ja, welche Inhalte konnten Sie sich in diesem Rahmen aneignen?
- Wenn nicht, können Sie beschreiben auf welchem Wege Sie sich didaktische Kompetenzen angeeignet haben?

### 3. Kompetenzen und Voraussetzungen

- Über welche Voraussetzungen sollte Ihrer Meinung nach ein/e WeiterbildnerIn verfügen?
- Welche sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Kompetenzen (Können, Wissen, Verständnis), über die WeiterbildnerInnen verfügen sollten?
- Wie können diese Kompetenzen erlernt werden?
- Soziale Kompetenzen, Eigenschaften, Einstellungen?

### 4. Ausbildungen

- Welche Ausbildung(en) sollte, Ihrer Meinung nach, ein/e WeiterbildnerIn absolviert haben?
- Für wie wichtig empfinden Sie eine Grundausbildung z.B. mittels einer sogenannten „Train the Trainer“ Ausbildung?
- Welche Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsformen würden Sie sich für Ihre berufliche Weiterbildung wünschen?
- Wie wichtig schätzen Sie eine erwachsenenbildnerische Ausbildung, im akademischen Sinne ein?

## 5. **Qualität**

- Welche Qualitätsstandards sollten für WeiterbildnerInnen eingeführt werden?
- Welche Voraussetzungen müssen erfüllt werden, damit die Qualitätsstandards den WeiterbildnerInnen nutzen?

## 6. **Aufträge/Institution**

Wie sieht für Sie eine optimale Zusammenarbeit mit einer auftraggebenden Institution aus (von dem Erstkontakt bis zu dem Abschluss des Auftrages)?

## 7. **Vision/Zukunft**

Was wünschen Sie sich für den luxemburgischen Weiterbildungsmarkt? Was müsste hierfür ermöglicht werden?





## Kontakt:



Soutenons l'économie.  
Enrichissons vos compétences.

[www.iuil.lu](http://www.iuil.lu)

### **IUIL**

[info@iuil.lu](mailto: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](http://www.iuil.lu)



