

Böhm, Jan; Görl-Rottstädt, Dörte; Wiesner, Gisela

Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern - Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz

Bisherige Versuche, Kompetenzen sichtbar zu machen und anzuerkennen, sollen vergleichend dahingehend betrachtet werden, inwieweit existierende Instrumente dafür genutzt werden können um Kompetenzen, die jenseits von formalen Bildungsprozessen erworben und zertifiziert wurden, auch im Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung zu bilanzieren. Ein weiterführender praktikabler Ansatz zur Kompetenzermittlung in der Erwachsenenbildung soll anschließend vorgestellt und begründet werden.

1. Einleitung - Stand der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Befunde einer Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in der Weiterbildung (vgl. BMBF 2004) zeigen, dass allein im Bereich von Lehrtätigkeiten rund eine halbe Million Menschen beschäftigt sind. Nach Befunden der Untersuchung sind 37% der Weiterbildner hauptberuflich und ca. 62% nebenberuflich tätig. 14% sind sozialversicherungspflichtig beschäftigt, fast drei viertel jedoch arbeiten als Honorarkräfte oder als Selbstständige, 10% arbeiten ehrenamtlich. Die Aussage „Hauptberuf: Nebenberufler“ von Zyburá (1982) ist demnach immer noch aktuell. 73% verfügen über einen akademischen Abschluss, 26% über einen anderen beruflichen Abschluss. Die Lehrenden sind überwiegend auch pädagogisch qualifiziert: fast drei viertel haben ein einschlägiges Studium oder eine spezifische Fortbildung absolviert. Der größte Teil ist überwiegend lehrend tätig (ca. 83%). Ca. 13% sind überwiegend planend/beratend tätig, 3% arbeiten in beiden Bereichen (vgl. BMBF 2004). Die Zahlen belegen die große Heterogenität allein dieses Tätigkeitsfeldes. Das betrifft sowohl die Beschäftigungsverhältnisse als auch das Tätigkeitsspektrum sowie das Berufsprofil (vgl. Faulstich 1996).

Obwohl seit mehr als 30 Jahren Bestrebungen für eine Professionalisierung des Tätigkeitsbereiches der Weiter- und Erwachsenenbildner diskutiert und immer wieder gefordert wurden und werden, hat sich an der grundlegenden Situation nur wenig positiv verändert. Der Zugang zum Arbeitsfeld ist noch immer sehr

vielfältig, was einerseits problematisch und andererseits chancenreich erscheint bezüglich der Zugänge zum Feld und der Flexibilität des Arbeitsfeldes. Eine Einigung über Standards konnte noch nicht erreicht werden. Nach Gieseke (1994: 372) geht es bei Professionalisierung und Professionalität „nicht mehr nur oder vorrangig um Verberuflichung, sondern auch um den differenzierten Umgang mit interdisziplinärem Wissen in einem bestimmten Praxisfeld.“ Dieses ist nicht auf lehrende oder beratende Tätigkeiten begrenzt, sondern umfasst vielfältige planende, leitende, evaluierende u. a. Tätigkeiten (vgl. dazu auch die Ausdifferenzierung von Tätigkeiten bei Peters 2004: 45f).

Die in der Professionalisierungsdebatte verwendeten Begriffe werden teilweise unterschiedlich oder auch synonym gebraucht. Wir verstehen unter den Begriffen Profession, Professionalisierung und Professionalität Folgendes:

- Von Profession kann gesprochen werden, „wenn eine Berufsgruppe in ihrem Handeln die Anwendungsprobleme der für ein Funktionssystem konstitutiven Wissensbestände verwaltet und wenn sie dies in monopolistischer und dominanter Weise tut“ (vgl. Stichweh 1994). Dies kann vom Feld der Erwachsenenbildung nicht konstatiert werden.
- Professionalität meint die Kompetenz, bestimmte Handlungen im Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung erfolgreich bewältigen und reflektieren zu können. Professionalität zeigt sich in kompetentem Handeln, welches Reflektieren über den Handlungsprozess und das Ergebnis einschließt.
- Professionalisierung beschreibt den dynamischen Prozess, der die Anerkennung und Weiterentwicklung einer bestimmten Laientätigkeit zu einer eigenständigen, haupt-, neben- oder freiberuflich ausgeübten sowie hochqualifizierten und rationalisierten Profession beabsichtigt.

Fortschritte auf dem Weg zu einer Professionalisierung von Erwachsenenbildnern sind bisher nur partiell gelungen, da die Tätigen in diesem Bereich vielfältige berufliche Hintergründe aufweisen. Die Frage nach einer Verberuflichung im Sinne von Profession muss unserer Meinung nach negativ beschieden werden.

Im Rahmen von Umstrukturierungen im Weiterbildungssystem und nicht kontinuierlich fließenden Mitteln für Projekte und Maßnahmen könnte es zu einer weiteren De-Institutionalisierung und damit zu verringerten Arbeitsmöglichkeiten von Erwachsenenbildnern kommen. Die vielfach postulierte Bedeutsamkeitslyrik der Erwachsenenbildung im Rahmen lebenslangen Lernens findet noch zu wenig adäquate Umsetzung in konkrete Handlungen.

Somit kann festgehalten werden, dass einerseits eine Abnahme von Hauptberuflichkeit (befristete und unbefristete Arbeitsverträge) stattfindet, andererseits jedoch eine erhöhte Professionalität, bezogen auf wachsende Anforderungen an Kompetenzen, gefordert wird (vgl. Faulstich 1996).

Nach wie vor sind viele Weiterbildner charakterisierbar durch:

- geringe institutionelle Bindung,
- Tätigkeit als selbstständige Dienstleister.

Durch die o. g. heterogenen Beschäftigungsverhältnisse auf dem deutschen Weiterbildungsmarkt wird seit einiger Zeit eine Diskussion um die Anerkennung von nicht-formal erworbenen Kompetenzen geführt (vgl. u.a. BMBF 2004; Erpenbeck/ Heyse 2004; Vonken 2005; Gillen 2006). Dadurch hofft man, eine Professionalisierung im Feld der Erwachsenenbildung zu unterstützen. Verstärkt wird damit auch der Tatsache Rechnung getragen, dass auf Grund einer nicht standardisierten Ausbildung und damit vielfältiger Zugangswege zu sehr differenzierten Tätigkeitsbereichen sehr unterschiedliche Lern- und Arbeitserfahrungen gesammelt und verarbeitet werden.

2. Kompetenzbegriff und Aneignungsformen von Kompetenz

Der Kompetenzbegriff wird im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedlich verwendet. Verschiedene Definitionsversuche zeigen die Uneinheitlichkeit des Verständnisses (vgl. u.a. Arnold 2001; Erpenbeck/ Heyse 2003; Wiesner/ Wolter 2005; Vonken 2006; Gillen 2005; Dehnbestel/ Gillen 2007; Gnahn 2007).

Wir verstehen unter Kompetenz eine Handlungsdisposition, die sich in komplexen Handlungssituationen äußert und damit nur in diesen Handlungssituationen sichtbar werden kann. Weiterhin sind für uns folgende Merkmale bedeutsam:

- Kompetenz umfasst die Einheit von Handeln können (wofür ein profundes Wissen erforderlich ist) und Handeln wollen.
- Kompetenz zeigt sich im kompetenten Handeln einer Person in typischen Arbeitssituationen.
- Eine Kompetenz kann in unterschiedlichen Ausprägungen vorhanden sein.
- Kompetenzen können auf unterschiedlichen Wegen erlangt werden.

Bezüglich des letzten Merkmals werden in der wissenschaftlichen Literatur häufig drei Formen des Kompetenz- bzw. Wissenserwerbs bez. der Wissensaneignung unterschieden: Formales Lernen, non-formales Lernen und informelles Lernen. Diese Unterteilung deutet bereits darauf hin, dass eine Beschränkung auf das formale Lernen zu einer Verengung des Lernbegriffes und der Lernrealität führt und daher weitere Formen anzuerkennen sind. Ein Problem ergibt sich indes aus der nicht einheitlichen Verwendung dieser Begriffe. Zum einen resultiert diese Uneinheitlichkeit daher, dass diese Begriffe auch in der Alltagssprache Verwendung finden und sich dort in ihrer Bedeutung häufig überschneiden bzw. teilweise synonym verwendet werden. Zum anderen gibt es auch in der wissenschaftlichen Literatur keine Einigkeit über die Verwendung dieser Lernformen (vgl. u.a. Dohmen 2001; BMBF 2004). In einer Machbarkeitsstudie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung haben die Autoren eine Kategorisierung von drei Lernwegen vorgeschlagen, an die wir uns anlehnen. Die Autoren behalten die Einteilung in formales, non-formales und informelles Lernen bei. In informelles Lernen beziehen die Autoren der Studie sowohl das Lernen ‚en passant‘ ein als auch „sämtliche Lernaktivitäten, die bewusst mit dem Ziel, etwas zu lernen, unternommen werden. Dabei handelt es sich um beabsichtigte Lernaktivitäten, bei denen informelle Wege eingeschlagen werden, wie beispielsweise beim selbstgesteuerten Lernen. Organisator dieser Lernprozesse ist das Individuum selbst und – im Gegensatz zum formalen und non-formalen Lernen – nicht eine Organisation“ (BMBF 2003: 35). Da das Ziel die Sichtbarmachung und Anerkennung jeglichen Lernens ist, unabhängig von der Art und dem Ort der Aneignung, spielt die Intentionalität eine untergeordnete Rolle. Die vielfältigen Verständnisse von Kompetenz und damit einhergehend die Art des Erwerbs führten zu vielfältigen Bemühungen zur Erfassung von Kompetenzen. In Hinblick auf die Erfassung von Kompetenzen sollen im

Folgenden ausgewählte Kompetenzbilanzierungsverfahren vergleichend betrachtet und bestehende Entwicklungsbedarfe offengelegt werden.

3. Vergleich von Kompetenzbilanzierungsverfahren

In Deutschland gibt es Fortschritte und positive Entwicklungen bei der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen, wobei im Vergleich zu anderen Ländern (siehe u. a. Norwegen, die Schweiz, Frankreich oder Kanada) ein Nachholbedarf besteht. Die BMBF-Studie (2003) analysierte 2003 über 50 Kompetenzbilanzierungsverfahren.

Es besteht damit eine hohe Heterogenität der Passaktivitäten, d. h. eine Vielfältigkeit der Verfahren, die sich in der Vielzahl gesellschaftlicher Funktionsbereiche niederschlagen: Schule, Ausbildung, Beruf, Ehrenamt, Privatbereich. Für die Zielgruppe der Erwachsenenbildner/ Weiterbildner können nur einzelne Ansätze gefunden werden. Bei diesem Vergleich sollen bereits geleistete Vorarbeiten aufgezeigt und gewürdigt werden sowie noch bestehende Entwicklungsbedarfe herausgearbeitet und Anschlussstellen für eine Weiterentwicklung aufgezeigt werden.

Die Vielfalt vorliegender Kompetenzbilanzierungsverfahren macht eine Auswahl der zu vergleichenden Instrumentarien notwendig. Diese Auswahl orientiert sich an den folgenden Kriterien: Machbarkeit, Praktikabilität, Hinweise zur Validität, Methodik/ Vorgehen, Internationalität, Breite der Anwendung und Hinweise auf das Berufsfeld der Erwachsenenbildung. Anhand der genannten Kriterien scheint es sinnvoll, folgende sechs Kompetenzbilanzierungsverfahren auszuwählen: VINEPAC (Validation of Informal and Non-formal psycho-pedagogical Competencies of Adult Educators), TQW (Trainer – Qualifizierung – Weiterbildung), WBA (Weiterbildungsakademie Österreich), Kode® (Kompetenz-Diagnostic und Entwicklung), EUROPASS und Profilpass.

Als „Tertium Comparationis“ werden folgende fünf Kategorien herangezogen:

- Zielgruppen,
- Ziel,
- Vorgehen,

- Kompetenzverständnis/ Zahl der Kompetenzen,
- Zugänglichkeit/ Handhabung.

Diese Kriterien wurden unter der Annahme ausgewählt, dass sie einerseits die Breite der verschiedenen Vorgehensweisen, inklusive des Elaborationsgrades, zeigen, ferner aber einen Blick auf die noch offenen Stellen – speziell auf das Berufsfeld der Erwachsenenbildung – bei der Kompetenzbilanzierung zulassen.

Analyse der ausgewählten Kompetenzbilanzierungsverfahren (siehe Tabelle 1 und 2)

Die Gegenüberstellung zeigt, dass es trotz der großen Breite an Kompetenzbilanzierungsverfahren nur wenige auf erwachsenenbildnerische Belange gerichtete Verfahren gibt.

- Verfahren wie der EUROPASS oder der Profipass sind Hilfen zur Selbstexploration bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie sind nicht berufsfeldspezifisch und somit für den Einsatz in der Erwachsenenbildung nur wenig geeignet, da sie keine spezifisch erwachsenenpädagogischen Kompetenzen erfassen. Das gleiche gilt für Kode®, wobei es bei diesem Instrument um die Erstellung eines psychologischen Persönlichkeitsprofils geht. Verschiedene Versuche, diesen Bereich zu erfassen, sind nur teilweise gelungen.
- Das Vorhaben TQW, durchgeführt vom DIE, wurde leider eingestellt, bevor nutzbare Ergebnisse vorlagen.
- Das europäische Gemeinschaftsprojekt VINEPAC, dessen Ziel es war, ein möglichst für viele Länder valides Instrumentarium zu schaffen, hat durch die Breite und Heterogenität des Berufsfeldes der Erwachsenenbildung in Europa große Zugeständnisse an die Schärfe der zu messenden Kompetenzen machen müssen. Zudem rekuriert das Instrument nicht auf konkrete Arbeitssituationen, was dem Ziel der europäischen Kompatibilität geschuldet ist.
- Sowohl TQW als auch VINEPAC nehmen den Dozenten und die damit zusammenhängenden Tätigkeiten in den Blickpunkt der

Kompetenzerfassung. Andere Tätigkeitsbereiche bleiben weitgehend ausgeblendet.

- Die Weiterbildungsakademie Österreich hat ein zweistufiges Verfahren zur Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen vorgelegt. Dabei handelt es sich um ein Verfahren, bei dem in der Erwachsenenbildung Tätige bestimmte Kompetenzen (diese richten sich nach bestimmten Statusgruppen innerhalb der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit inklusive der Tätigkeit des Bibliothekars), nachweisen müssen. Dies kann auf unterschiedlichen Wegen realisiert werden, z.B. durch den Nachweis einer bestimmten Stundenzahl an Lehrtätigkeit, eigenen Veröffentlichungen oder Praktika. Im einem ersten Schritt kann man den Nachweis „Zertifizierter Weiterbildner“ erlangen, in einem darauf aufbauenden den Titel „Diplomierter Weiterbildner“. Mit diesem Nachweis ist ein weiterführendes Hochschulstudium an kooperierenden Hochschulen Österreichs möglich. Das Verfahren ist jedoch sehr arbeits- und zeitaufwändig und die Kosten sind relativ hoch. Für einen flächendeckenden Einsatz ist das Instrumentarium, trotz aller Vorteile, kaum geeignet.

Nach dieser knappen Darstellung der Analyse ausgewählter Kompetenzbilanzierungsverfahren muss konstatiert werden, dass es trotz der Bemühungen um ein tätigkeitsspezifisches Instrumentarium bisher nicht zufriedenstellend gelungen ist, ein praktikables, valides und breit anwendbares Verfahren zur Ermittlung und Messung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen zu entwickeln. Diesem Ziel wendet sich eine Arbeitsgruppe im Bereich Erwachsenenbildung der TU Dresden zu.

	VINEPAC	TQW	WBA
Zielgruppen	Lehrende in der Erwachsenenbildung	Lehrende in der Weiterbildung	Tätige in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Erstellung eines psychopädagogischen Kompetenzprofils - Standards und Indikatoren für psychopädagogische Kompetenzen - Entwicklung eines Instruments der Validierung von psychopädagogischen Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung und Implementierung eines trägerübergreifenden modularen Qualifikationsrahmen für die Erwachsenenbildung - arbeitsbereichsbezogene Beschreibung der spezifischen Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualifizierungssystem für Erwachsenenbildner - Qualifizierung für den Beruf - Erwerb hochwertiger Abschlüsse - Anrechnung und Zertifizierung von auf vielartige Weise erworbenen Kompetenzen und Praxisanteilen - mehrstufiger Abschluss („Zertifizierter/ Diplomierter Weiterbildner“) - Anschlussfähigkeit zu weiterführenden Hochschulangeboten
Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> - anhand eines Kompetenzprofils/ -clusters werden verschiedene Kompetenzen erfasst - Erstellung von Standards und Indikatoren, inkl. Stufung 	<ul style="list-style-type: none"> - Formulierung von berufsfeldspezifischen Qualifikationsanforderungen und Kompetenzprofilen - Entwicklung eines Verfahrens zur Beurteilung vorhandener Abschlüsse und informeller Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Nachweis formal erworbener Kompetenzen, Nachweis informell bzw. non-formal erworbener Kompetenzen
Zahl der Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - 5 Kompetenzcluster (Knowledge, Training Management, Assessment and Valorisation of Learning, Motivation and Counselling, Personal and Professional Development) 	<ul style="list-style-type: none"> - k. A. 	<ul style="list-style-type: none"> - mindestens sieben Kompetenzen zur Erreichung eines Abschlusses - je nach Spezialisierung im Zertifikat II werden bestimmte Kompetenzen akzentuiert
Zugänglichkeit/ Handhabung	<ul style="list-style-type: none"> - Mix aus Selbst- und Fremdeinschätzung 	<ul style="list-style-type: none"> - k. A. 	<ul style="list-style-type: none"> - relativ kompliziertes und langwieriges Verfahren - relativ teuer

Tab. 1: Berufsfeldspezifische Kompetenzbilanzierungsverfahren

	Kode®	EUROPASS	PROFILPASS
Zielgruppen	Erwerbstätige Personen	Bürgerinnen und Bürger der EU	Personen innerhalb und außerhalb des institutionellen Erwerbslebens
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Erstellung eines Persönlichkeitsprofils für den situationsübergreifenden Einsatz von Kompetenzen als Ist-Größe - Ermittlung von Umsetzungsproblemen der Selbstorganisationsdisposition 	<ul style="list-style-type: none"> - Erhöhung der Transparenz und Vergleichbarkeit in der EU - Erhöhung der Mobilität - Herstellung von beruflicher Chancengerechtigkeit auf europäischer Ebene 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrument zur Selbstexploration von Fähigkeiten und Kompetenzen - gesteuerte Beschreibung informell erworbener Kompetenzen - Unterstützung bei der individuellen Reflexion, Bilanzierung und Gestaltung der Bildungs-, Lern- und Tätigkeitsbiografie
Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnostik außerhalb/ innerhalb des realen Arbeitsprozesses mit Hilfe von Selbst- und Fremdeinschätzungen mittels Bewertungsbögen - Erstellen eines Anforderungsprofils mit vier Kompetenzbereichen als Sollgröße 	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitstellung von fünf Komponenten des EUROPASSES - Europäischer Lebenslauf als Kernstück 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrument zur Selbstexploration - Beratungsangebote können kostenpflichtig in Anspruch genommen werden
Zahl der Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Personale Kompetenz., Aktivitäts- und Handlungskompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz, Fach- und Methodenkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> - Soziale Kompetenz, Organisatorische Kompetenz, IKT-Kompetenz, Künstlerische Kompetenz, sonstige Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> - anschlussfähig durch den Bezug auf die EUROPASS -Kompetenztypen
Zugänglichkeit/ Handhabung	<ul style="list-style-type: none"> - Kompetenzfeststellung kann unter Anleitung externer Experten erfolgen 	<ul style="list-style-type: none"> - alle 5 Bestandteile stehen kostenfrei im Internet zur Verfügung 	<ul style="list-style-type: none"> - Profilpass ist käuflich erwerbbar - Beratungsangebote vorhanden

Tab. 2: Berufsfeldspezifische Kompetenzbilanzierungsverfahren

4. Ein weiterführender praktikabler Ansatz der Kompetenzmessung in der Erwachsenenbildung

Im Fachbereich Erwachsenenbildung der TU Dresden wird seit Mai 2007 ein „Kompetenzpass für WeiterbildnerInnen“ erarbeitet, der die bisherigen Bemühungen um die Erfassung und Bilanzierung von erwachsenenbildnerischen Kompetenzen aufnimmt und weiterentwickelt.

Der Kompetenzpass ist ein Instrumentarium zur Bilanzierung, Anerkennung und Zertifizierung informell und nicht-formal erworbener erwachsenenpädagogischer Kompetenzen. Mit diesem Instrumentarium wird es möglich, erwachsenenpädagogische Kompetenzen der WeiterbildnerInnen in typischen Arbeitssituationen zu bilanzieren und zu bewerten. Es geht also nicht um allgemeine oder fachspezifische Kompetenzen, sondern um erwachsenenpädagogische Kompetenzen, die über Typen von Arbeitssituationen mittels darauf gerichteter Indikatoren erfassbar werden. Durch eine solche Bilanzierung werden die Voraussetzungen für eine objektiv begründete Anerkennung und Zertifizierung solcher Kompetenzen sowie konkrete Ansatzpunkte für Personalentwicklungen und -entscheidungen in Weiterbildungseinrichtungen geschaffen. Verschiedene Instanzen können vom „Kompetenzpass für WeiterbildnerInnen“ profitieren: Tätige in der Erwachsenenbildung, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Zertifizierer, Behörden und andere Entscheidungsträger sowie Weiterbildungsinteressenten.

Der im Rahmen des Projektes zu entwickelnde Kompetenzpass wird sich also auf typische Anforderungssituationen von WeiterbildnerInnen beziehen. Eine zu präzisierende, empirisch abzusichernde und theoretisch zu begründende Typologie kompetenzbasierter Anforderungssituationen stellt einen neuen Ansatz dar und ist die notwendige Voraussetzung für die Formulierung der (Beobachtungs-)Indikatoren zur Bilanzierung, Anerkennung und Zertifizierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen verschiedener Niveaustufen (vgl. Europäischer Qualifikationsrahmen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005 und „ProfilPass“ des Dt. Instituts für Erwachsenenbildung; des Dt. Instituts für Internationale Pädagogische Forschung; des Instituts für Entwicklungsplanung u. Strukturforchung 2006).

In einem ersten Schritt wurden durch Befragungen und Hospitationen typische Arbeitssituationen von Erwachsenenbildnern eruiert. Dabei wurde keine Verengung auf Dozententätigkeiten vorgenommen. Nach jetzigem Forschungsstand können 12 Situationen identifiziert werden (Beratung von Partnern, Controlling, Konzeptentwicklung, Lehrmittelerprobung, Netzwerkarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Personalentwicklung, Projektmanagement, Teilnehmerberatung, Unterricht vorbereiten, Unterricht durchführen, Unterricht nachbereiten).

In einem zweiten Schritt wurden den Arbeitssituationen Kompetenzen zugeordnet. Im Hinblick auf die Erfassung von erwachsenenbildungsspezifischen Kompetenzen haben wir, durch eigene empirische Forschung als auch einer einschlägigen Literaturrecherche, fünf Kompetenzbereiche ermittelt. Diese ergeben sich aus der Auswertung relevanter wissenschaftlicher Vorarbeiten sowie aus eigenen empirischen Forschungen. Folgende Kompetenzen wurden ermittelt:

- Fachliche und gesellschaftliche Kompetenz,
- Pädagogisch-didaktische Kompetenz/ Medienkompetenz,
- Personale/ Soziale/ Reflexive Kompetenz,
- Organisations- und Managementkompetenz,
- Beratungskompetenz/ Begleitungskompetenz.

Unsere Unterteilung in fünf Kompetenzbereiche erweitert eine weit verbreitete Einteilung in drei Kompetenzbereiche von Erpenbeck/ Heyse, da es für die Erfassung von berufsfeldspezifischen Kompetenzen notwendig ist, eine Spezifikation der Kompetenzen auf konkrete Arbeitserfahrungen hin vorzunehmen.

Darauf aufbauend werden Indikatoren zur Feststellung der jeweiligen Kompetenz – und deren Ausprägungsgrad – ermittelt. Bei der Kompetenzbilanzierung wird ein Mix aus Selbst- und Fremdeinschätzung Anwendung finden. Eine ausführliche Handreichung zur Benutzung des Kompetenzpasses wird parallel erarbeitet. Das Verfahren soll in einem hohen Maß praktikabel sein und zugleich wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Derzeit wird an der Zuordnung der Kompetenzen zu den empirisch erhobenen Arbeitssituationen gearbeitet. Eine

Erprobungsphase an vier sächsischen Weiterbildungseinrichtungen ist Teil des Projektes.

5. Zusammenfassung

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass die Erfassung, Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen eine Möglichkeit darstellt, die Professionalisierung im Feld der Weiterbildung zu erhöhen. Zudem können erwachsenenpädagogische Kompetenzen für unterschiedliche Nutzer transparent gemacht werden. Der Vergleich ausgewählter Kompetenzbilanzierungsverfahren hat gezeigt, dass es bisher noch kein Instrument gibt, das den hohen Anforderungen an ein valides und gleichzeitig praktikables Verfahren erfüllt. Ziel des Projektes „Kompetenzpass für WeiterbildnerInnen“ ist die Erstellung eines Instrumentes zur Kompetenzerfassung und -dokumentation im Weiterbildungsbereich, um Kompetenzen auf objektiver Grundlage erfassen und dokumentieren sowie Kompetenzprofile für Weiterbilder erstellen zu können. Ferner das Dokumentieren von Kompetenzen der WeiterbildnerInnen, um einen Vergleich von geforderten und vorhandenen Kompetenzen möglich zu machen und damit die Bildungsinstitutionen in die Lage zu versetzen, die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter/-innen sicherer zu ermitteln. Die Ermittlung von erwachsenenpädagogischen Kompetenzen ist die Voraussetzung für deren Anerkennung und Zertifizierung.

6. Literatur

Arnold, Rolf: Kompetenz. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.)(2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/ Obb.

BMBF (2004): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Bonn.

BMBF (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Bonn.

Dehnostel, Peter/ Gillen, Julia: Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und reflexives Handeln in der Arbeit. In: Gillen, J. (Hrsg.)(2007): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitsorientierter Weiterbildung. Bielefeld, S. 27-42.

- Dohmen, Günther** (2001): Das informelle Lernen. Bonn.
- Erpenbeck, John/ Heyse, Volker et al.** (Hrsg.) (2004): Kompetenzen erkennen, bilanzieren, entwickeln. Münster.
- Faulstich, Peter:** „Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung.“ In: Wolfgang Böttcher (Hrsg.) (1996): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim, S. 50 – 80.
- Gillen, Julia** (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Bielefeld.
- Gieseke, Wiltrud:** „Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung.“ In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1994): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen.
- Gnahn, Dieter** (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld.
- Kaufhold, Marisa** (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Wiesbaden.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften** (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften** (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Kraft, Susanne** (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung.
- Peters, Roswitha** (2004): Erwachsenenbildungsp Professionalität. Bielefeld.
- Stichweh, Rudolf** (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen. Frankfurt am Main.
- Vonken, Matthias** (2005): Handlung und Kompetenz: theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden.

Wiesner, Gisela/ Wolter, Andrä (Hrsg.)(2005): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München.

Zybura, Hans: „Hauptberuf: Nebenberufler.“ In: Dahm, G. et al. (Hrsg.) (1982): Werkstatt Weiterbildung 1. München.