

Ein Kompetenzprofil für Bildungsmanager/innen in privatwirtschaftlichen Unternehmen

Hausarbeit zur Erlangung des Akademischen Grades einer
Magistra Artium

vorgelegt dem Fachbereich 02
– Sozialwissenschaften, Medien und Sport –
Institut für Erziehungswissenschaft
der Johannes Gutenberg–Universität Mainz

von
Kerstin Linn
aus Göttingen

2013

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Regina Egetenmeyer

Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Heide von Felden

Abgabetermin: 28.05.2013

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Hinführung zum Thema	1
1.2 Zentrale Fragestellung der Arbeit	2
1.3 Aufbau der Arbeit	3
2. Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Europa - aktueller Stand -...	5
2.1 Begriffserläuterungen	5
2.1.1 Profession.....	5
2.1.2 Professionalisierung.....	7
2.1.3 Professionalität	9
2.2 Zur Bedeutung der Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung	10
2.3 Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Europa - aktueller Stand -	13
3. Kompetenz und Kompetenzprofil	18
3.1 Was ist Kompetenz?.....	18
3.2 Elemente von Kompetenz	21
3.2.1 Fähigkeiten.....	22
3.2.2 Fertigkeiten	23
3.2.3 Dispositionen	23
3.2.4 Werte	24
3.2.5 Motive/Motivationen	25
3.2.6 Wissen.....	25
3.3 Arten von Kompetenzen	26
3.4 Kompetenz und Qualifikation	28
3.5 Aneignung von Kompetenzen.....	30
3.6 Erfassung und Messung von Kompetenzen	31
3.7 Kompetenzprofil	32
4. Bildungsmanagement	34
4.1 Begriffliche Konkretisierung.....	34

4.1.1	Bildung	34
4.1.2	Management.....	37
4.1.3	Bildungsmanagement	39
4.2	Das Berufsfeld Bildungsmanagement.....	42
4.2.1	Tätigkeitsbereiche und Aufgaben	43
4.2.2	Aktuelle Herausforderungen.....	44
5.	Ein Kompetenzprofil für Bildungsmanager/innen in privatwirtschaftlichen Unternehmen	47
5.1	Die Studie „Key competences für adult learning professionals“ – ein Beitrag zur Identifizierung von Kernkompetenzen für Erwachsenenbildner/innen	48
5.1.1	Ausgangslage, Gegenstand und Methode der Studie.....	48
5.1.2	Ergebnisse und Ziele der Studie	51
5.2	Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba).....	55
5.3	Ein Kompetenzprofil für Bildungsmanger/innen in privatwirtschaftlichen Unternehmen am Beispiel des Modells der Weiterbildungsakademie Österreich (wba)	57
5.4	Zwischenfazit	67
6.	Welche Kompetenzen erwarten privatwirtschaftliche Unternehmen von Bildungsmanager/innen?	71
6.1	Methodisches Vorgehen	72
6.2	Analyse aktueller Stellenanzeigen	73
6.2.1	Sozialstatistische Grunddaten.....	73
6.2.2	Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder.....	76
6.2.3	Erwartete Kompetenzen von und Anforderungen an Bildungsmanager/innen aus Sicht der Unternehmen	80
6.3	Zwischenfazit	88
7.	Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem sich aus dem Modell der wba ergebenden Kompetenzprofil für Bildungsmanger/innen und den Ergebnissen der Stellenanzeigenanalyse	90
7.1	Formale Qualifikationen und berufliche Erfahrung	90
7.2	Kompetenzen	92
7.2.1	Personale Kompetenz	92
7.2.2	Soziale Kompetenz	92
7.2.3	Bildungstheoretische Kompetenz	93

7.2.4	Didaktische Kompetenz	93
7.2.5	Beratungskompetenz	94
7.2.6	Fremdsprachenkompetenz	94
7.2.7	Methodenkompetenz	94
7.2.8	Managementkompetenz.....	95
7.2.9	Branchenspezifische Fachkompetenz	95
7.3	Fazit.....	96
8.	Schlussbetrachtung.....	98
8.1	Zusammenfassung	98
8.2	Ausblick	100
	Literaturverzeichnis.....	101

Abbildung 1: Kompetenz und Performanz	21
Abbildung 2: Kompetenzarten	26
Abbildung 3: Differenzierung des Bildungsbegriffs.....	36
Abbildung 4: Neues St. Gallener Management-Modell nach Rüegg-Stürm	38
Abbildung 5: Bildungsmanagement als didaktisches Handeln	39
Abbildung 6: Bildungsmanagement als Unterstützungsprozess (Quelle: Müller 2007, S. 118)	41
Abbildung 7: Tätigkeitsfelder und Aufgaben im Bildungsbetriebsmanagement.....	43
Abbildung 8: Repertoire an Aktivitäten, die auf institutioneller Ebene ausgeübt werden	51
Abbildung 9: Anwendbarkeit der Key Competences.....	54
Abbildung 10: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/innen mit Schwerpunkt Bildungsmanagement.....	59
Abbildung 11: Branchengliederung der Stellenanzeigen (eigene Darstellung).....	74
Abbildung 12: Hierarchische Positionen (eigene Darstellung).....	76
Abbildung 13: Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche (eigene Darstellung)	79

1. Einleitung

In der hier vorliegenden Arbeit greift die Verfasserin aktuelle Inhalte der Professionalisierungsdebatte innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf. Untersucht und thematisiert werden sowohl die Relevanz von Kompetenzprofilen für eine weitere Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Lattke/Sgier 2012, S. 7) als auch die Entwicklung neuer Berufsfelder innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, hier speziell die des Bildungsmanagements.

Die Einleitung liefert eine Hinführung zum Thema, erläutert die zentrale Fragestellung und beschreibt den Aufbau der Arbeit.

1.1 Hinführung zum Thema

Das Interesse an der Thematik dieser Arbeit beruht u. a. auf persönlichen Erfahrungen, die die Verfasserin vor ihrem Pädagogikstudium und während ihrer Tätigkeit als Dipl.-Verwaltungsbetriebswirtin bei der Deutschen Bahn AG gesammelt hat. Ein Tätigkeitsfeld bzw. ein Professionsprofil Bildungsmanagement und dessen potentieller Nutzen sowohl für eine nachhaltige (Weiter)Bildung und Zufriedenheit der Mitarbeiter/innen als auch für einen langfristigen Unternehmenserfolg waren in der Zeit ihrer Tätigkeit, in den neunziger Jahren, im unternehmerischen Alltag noch weitgehend bis gänzlich unbekannt. Professionelles Bildungsmanagement, wie es sich derzeit herausbildet, kann und soll auch in privatwirtschaftlichen Unternehmen einen Beitrag u. a. dazu leisten, die Mitarbeiter/innen bei der Herausbildung bzw. Erweiterung ihrer Kompetenzen durch (Weiter)Bildung und Qualifizierung zu unterstützen und damit zum einen zufriedeneren Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen mehr Teilhabe und zum anderen eine langfristige, erfolgreiche Unternehmensentwicklung zu ermöglichen (vgl. Kühn 2012, S. 30). Die Bildung Erwachsener gewinnt auch vor dem Hintergrund eines zunehmenden Fachkräftemangels und eines demografischen Wandels an Bedeutung. Die Beschäftigten im Bildungsmanagement privatwirtschaftlicher Unternehmen müssen

deshalb über umfangreiche und weitreichende Kompetenzen verfügen, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erlangen und sichern (vgl. Marburger/Griese 2011, S. 10).

In Anlehnung an Sorg-Barth kommen als Bezugswissenschaft für ein Tätigkeitsfeld Bildungsmanagement (von ihr als betriebliche Weiterbildung bezeichnet) neben der Pädagogik auch die Betriebswirtschaftslehre, die Psychologie oder die Soziologie in Frage. Innerhalb der Pädagogik beschäftigt sich als eine Teildisziplin die Erwachsenenbildung mit diesem Tätigkeitsbereich (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 17ff).

Vor dem Hintergrund, dass die in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen generell höchst unterschiedliche und schwer vergleichbare Qualifikationen und Zugänge vorweisen, sind die benötigten Kompetenzen von großer Bedeutung für eine Strukturierung und weitere Professionalisierung in diesem Feld (vgl. Kraft 2010, S. 413). Im Kontext aktueller Professionalisierungsbestrebungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Europa stellt Egetenmeyer fest:

„As the European Union, in the Maastricht treaty, has agreed not to harmonise the educational systems of its member states, national differences tend to become more pronounced; thus qualifications cannot bring transparency and comparability to European education. Competence, in contrast, is a concept that can be used to compare people's knowledge and skills across national education and training systems.“ (Egetenmeyer 2012, S. 9)

Aus der beschriebenen Thematik bzw. Problematik ergibt sich für die Verfasserin die zentrale Fragestellung, mit der sich diese Arbeit auseinandersetzt.

1.2 Zentrale Fragestellung der Arbeit

Das Tätigkeitsfeld Bildungsmanagement ist, insbesondere wenn es um Bildungsmanagement in privatwirtschaftlichen Unternehmen geht, verhältnismäßig jung, die Entwicklung eines Berufsbildes ist im Gang. Eine zunehmende Anzahl von Veröffentlichungen, u. a. in Fachzeitschriften wie „Weiterbildung“ oder „wirtschaft+weiterbildung“ gibt Hinweise auf die mögliche zukünftige Bedeutung dieses Berufsbildes vor dem Hintergrund eines gesamtgesellschaftlichen Konsenses über ein Konzept für das lebenslange Lernen. Welche Anforderungen es an dieses Berufsfeld aus Sicht der Wissenschaft und aus Sicht der Unternehmen gibt und welche

Kompetenzen ein Bildungsmanager/eine Bildungsmanagerin mitbringen muss, darüber wird aus verschiedenen Perspektiven diskutiert, einen „gleichlautenden Studien-oder Berufsabschluss“ besitzen jedenfalls die wenigsten (vgl. Kühn 2012, S. 30).

Einen möglichen Weg zu einer professionellen Weiterentwicklung des Berufsbildes Bildungsmanager/Bildungsmanagerin bietet die Weiterbildungsakademie Österreich (wba), die als „kompetenzorientiertes Anerkennungsverfahren“ (Heilinger 2012, S. 74, Hervorhebungen im Original) den Erwerb des wba-Diploms *Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Bildungsmanagement* anbietet.

Im Hinblick auf die mögliche Relevanz eines ausformulierten Kompetenzprofils für eine weitere Professionalisierung des Berufsfeldes Bildungsmanagement innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geht die Verfasserin deshalb in dieser Arbeit der Frage nach, welche Unterschiede und welche Gemeinsamkeiten es zwischen dem sich aus den Curricula der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) ergebenden Kompetenzprofils für Bildungsmanager/Bildungsmanagerinnen auf der einen Seite und den Anforderungen und Erwartungen seitens privatwirtschaftlicher Unternehmen an Bildungsmanager/Bildungsmanagerinnen auf der anderen Seite gibt. Um einen Überblick über die Anforderungen und Erwartungen der Unternehmen zu erhalten, werden aktuelle Stellenanzeigen analysiert und ausgewertet.

1.3 Aufbau der Arbeit

Da die Arbeit in den wissenschaftlichen Diskurs über die Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eingebettet sein soll, wird zunächst in Kapitel 2 der aktuelle Stand der Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung¹ in Europa thematisiert, basierend auf den notwendigen Begriffsklärungen Profession, Professionalisierung und Professionalität. In Kapitel 3 erfolgt eine differenzierte Betrachtung des Kompetenzbegriffs, abschließend wird in diesem Kapitel die

¹ Die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden im Folgenden synonym verwendet basierend auf der Definition des Rats der Europäischen Union: „In diesem Text umfasst der Begriff „Erwachsenenbildung“ das gesamte Spektrum formalen, nicht formalen und informellen Lernens Erwachsener im allgemeinen wie im beruflichen Bildungsbereich nach Abschluss ihrer ursprünglichen allgemeinen und beruflichen Bildung.“ (Rat der Europäischen Union 2011, S. C 372/1)

grundsätzliche Bedeutung von Kompetenzprofilen für eine weitere Professionalisierung der Erwachsenenbildung näher beleuchtet.

Kapitel 4 leitet über zu einer begrifflichen Konkretisierung des Tätigkeitsfeldes Bildungsmanagement und den Besonderheiten des Bildungsmanagements in privatwirtschaftlichen Unternehmen, wobei u. a. die Begriffe Bildung und Management aus der Perspektive Müllers betrachtet werden, der hierzu die Frage stellt: „Kann man Bildung managen?“ (Müller 2010, S. 13). Abschließend werden in diesem Kapitel die aktuellen Herausforderungen dargestellt, vor denen dieses neue Berufsfeld steht.

Vor dem Hintergrund der EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“ wird in Kapitel 5 exemplarisch das sich aus dem Curriculum für das wba-Diplom ergebende Kompetenzprofil für Bildungsmanager/Bildungsmanagerinnen, auf dem die kompetenzbasierte und lernergebnisorientierte Zertifizierung von Bildungsmanger/innen durch die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) basiert, vorgestellt. Die Suche nach einem geeigneten und anerkannten Kompetenzprofil gestaltete sich schwierig. An dieser Stelle sei deshalb ein herzliches Danke für die freundliche Kooperation gerichtet an Frau Dr. Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Österreich), Frau Mag. Karin Reisinger und Frau Mag. Petra Steiner (Weiterbildungsakademie Österreich) und Frau Prof. Dr. Christiane Griesse (TU Berlin).

In Kapitel 6 werden aktuelle Stellenanzeigen dahingehend analysiert, welche Kompetenzen seitens der Unternehmen erwartet werden. In Kapitel 7 werden die zentralen Erkenntnisse aus den Kapiteln 5 und 6 einander kritisch gegenübergestellt. Die Schlussbetrachtung (Kapitel 8) umfasst eine Zusammenfassung des Themenkomplexes und einen kurzen Ausblick auf mögliche zukünftige Entwicklungen.

2. Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Europa - aktueller Stand -

Das Thema einer (weiteren) Professionalisierung der Erwachsenenbildung wird seit langem diskutiert und bearbeitet. Kraft verortet den Beginn der Debatte in die Mitte der 1970er Jahre (vgl. Kraft 2006, S. 4). Auch Frey sieht hier den Beginn einer Professionalisierung respektive einer Verberuflichung der Erwachsenenbildung infolge der Einführung eines erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs im Jahr 1970 (vgl. Frey 2007, S. 23). Bevor der aktuelle Stand der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung dargestellt wird, werden notwendigerweise die Schlüsselbegriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität erläutert.

2.1 Begriffserläuterungen

2.1.1 Profession

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff Profession ist traditionell in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen verankert (vgl. Demszky von der Hagen/Voß 2008, S. 56ff). In der Soziologie bezeichnet die Profession als Sonderform des Berufs solche Berufe, die „sich durch besondere Erwerbs-, Qualifikations- und Kontrollchancen auszeichnen und deshalb oft ein ausgeprägtes Sozialprestige genießen.“ (ebd., S. 762) Diese recht eng gefasste Definition deckt sich mit jener von Büschges (vgl. Büschges 2007a, S. 514) und lässt tatsächlich zunächst einmal nur an Berufsgruppen wie Ärzte, Juristen etc. denken. Demszky von der Hagen/Voß erweitern aber das Feld anschließend u. a. auf „Akademische Berufe, hochqualifizierte Experten aller Art“ (Demszky von der Hagen/Voß 2008, S. 762), um dann festzustellen, dass die notwendigen Merkmale, die für das Vorliegen einer Profession erfüllt sein müssen, im Fluss sind (vgl. ebd., S. 762). Von besonderer Bedeutung für eine mögliche Profession Erwachsenenbildung sind Demszky von der Hagen/Voß zufolge die häufig genannten

Merkmale „lange (akademische) Ausbildungszeiten und eine sogenannte ‚Gemeinwohlorientierung‘“ (ebd., S. 762).

Klimperle verweist ebenfalls auf die Tradition professionstheoretischer Ansätze seitens der Berufssoziologie, über die lange Zeit fast ausschließlich der theoretische Zugriff auf die Thematik Profession und Professionalität erfolgte (vgl. Klimperle 2008, S. 15).

Auf diese Ansätze, exemplarisch seien der systemtheoretische Ansatz Stichwehs, der strukturtheoretische Ansatz Oevermanns sowie der Ansatz des symbolischen Interaktionismus genannt, kann in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Peters hält - die verschiedenen Ansätze gegeneinander abwägend und zusammenfassend - folgendes Verständnis von Profession, das für diese Arbeit übernommen werden soll, für sinnvoll:

- „Eine Profession bearbeitet in spezifischer Weise wesentliche und komplexe Belange von Personen, oft gemeinsam mit diesen in direkter Interaktion.
- Die professionelle Dienstleistung ist zugleich von hoher gesellschaftlicher Bedeutung, weil die bearbeiteten wesentlichen Belange wie Gesundheit, Gerechtigkeit oder Bildung zugleich gesellschaftlich zentrale Werte darstellen.
- Aus dem Zentralwertbezug professioneller Arbeit ergibt sich die jeweilige professionelle Aufgabe von Professionen, zu deren Realisierung sie durch ihre Leistung in spezifischer Weise beizutragen haben.
- Professionen nehmen ihre jeweiligen Aufgaben und daraus resultierende Rollen- und Machtverhältnisse bewusst wahr und kontrollieren die Art der professionellen Aufgaben- und Rollenwahrnehmung kollegial.
- Sie gewährleisten und erweitern durch spezifische Berufsvorbereitung und berufliche Weiterbildung ständig das für die Wahrnehmung ihrer Aufgabe notwendige komplexe, allgemeine und spezifische Wissen und Können.
- Als für Personen und die Gesellschaft zugleich wichtige Dienste Leistende, die sich demokratischer Kontrolle teilweise entziehen, verfügen Professionen über eine je aufgabenspezifische Handlungs-Ethik, an der sie ihr Handeln orientieren.
- Im Interesse eines adäquaten, in erster Linie an der Professions-Aufgabe orientierten professionellen Handelns verfügen Professionen über eine relative Autonomie gegenüber ihrer Klientel und gegenüber ihren Auftrag-, Arbeit- und Geldgebern.“ (Peters 2004, S. 74)

Der Zusammenhang zwischen Profession und Professionalisierung ergibt sich aus der nachfolgenden Begriffserläuterung „Professionalisierung“.

2.1.2 Professionalisierung

Professionalisierung ist von den drei hier erläuterten Begriffen der Terminus, dem man in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur und in aktuellen Debatten zur Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung am häufigsten begegnet. Was ist darunter zu verstehen?

Der Begriff Professionalisierung taucht in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur in einem engeren und einem weiteren Bedeutungszusammenhang auf. Im engeren Sinne wird darunter eine Verberuflichung, d. h. eine Professionsentwicklung verstanden. Eine solche Verberuflichung beinhaltet die Entwicklung der für das Vorliegen einer Profession maßgeblichen Kriterien (vgl. Kraft 2006, S. 6). Auch Nittel beschreibt dieses „Konzept einer teleologischen Verberuflichung“. Professionalisierung wird von ihm als „ein auf einen Endzustand hinsteuender Prozess der Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen“ beschrieben (Nittel 2000, S. 51). Wie Nittel sieht auch Wittorski die Ursprünge des Begriffs in der amerikanischen Soziologie und beschreibt dessen ursprüngliche Bedeutung so: „the process by which an activity becomes an independent profession driven by a service-oriented ideal“ (Wittorski 2012, S. 32), wobei seinen Ausführungen zufolge berücksichtigt werden muss, dass schon der Terminus Profession im englischsprachigen Raum eine andere Bedeutung hat als in einigen europäischen Ländern: „the word *profession* appears in a free-market context, where economic players feel the need to develop a rhetoric concerning their contribution to the market to establish and enhance their place in it.“ (Wittorski 2012, S. 32, Hervorhebungen im Original) Welche Bedeutung der Terminus Profession hingegen in europäischen Ländern hat, beschreibt er wie folgt:

„In some European countries (such as France), it appears in different context, characterised by a hierarchical state: in this case, the idea of a *profession* is based not so much on the model of the independent profession but more on a central government model.“ (Wittorski 2012, S. 32, Hervorhebungen im Original)

Dementsprechend bietet sich für die von Kraft und Nittel beschriebene Bedeutung des Begriffs Professionalisierung im engeren Sinn (Stichwort Verberuflichung) für den deutschsprachigen Raum in Abgrenzung zu der nachfolgend zu erläuternden Bedeutung

im weiteren Sinn tatsächlich eher der Begriff Professionsentwicklung an (vgl. Kraft 2006, S. 5).

Was die Bedeutung des Begriffs Professionalisierung im weiteren Sinn angeht, spricht Kraft hier von Professionalisierung als Entwicklung von Professionalität (vgl. Kraft 2006, S. 6). Nittel beschreibt in diesem Verständnis Professionalisierung als einen sozialen Prozess, der im Gegensatz zur Professionsentwicklung nicht auf einen eindeutigen Endzustand hinsteuert. Aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive kann man deshalb auch von Professionalisierung sprechen, wenn von den allgemein anerkannten Phasen, bzw. Sequenzen, in denen eine Professionsentwicklung abläuft, nur *eine* bearbeitet wird. Nittel schlussfolgert, dass Professionalisierung eine Variante von Verberuflichung bzw. Professionsentwicklung darstellt mit einer Betonung des Aspekts einer Verwissenschaftlichung (vgl. Nittel 2000, S. 49ff). Diese Position wird von Peters nicht geteilt, da sie ihrer Meinung nach auf einer fehlenden Unterscheidung zwischen qualifizierten Experten-Berufen und tatsächlichen Professionen beruht. Eine Verwissenschaftlichung sieht sie nicht als besonderes Merkmal von Professionalisierung, da diese generell für Experten-Berufe, nicht nur für Professionen notwendig ist (vgl. Peters 2004, S. 93f). Ein hervorstechendes Merkmal, das einen Experten-Beruf aber von einer Profession unterscheidet, ist die fehlende oder herabgesetzte Handlungsautonomie in Bezug auf die Klienten (vgl. Peters 2004, S. 69). Peters, auf die sich auch Kraft bezieht, definiert Professionalisierung in der hier angesprochenen Bedeutung im weiteren Sinne zunächst allgemein sowohl als Entwicklung eines Berufs zu einer Profession als auch als Entwicklung einer beruflichen Tätigkeit zu einer professionellen Tätigkeit (vgl. ebd., S. 90). Basierend auf den Vorstellungen, was Professionen von Berufen und professionelle Tätigkeit von beruflicher Tätigkeit unterscheidet, lassen sich ihrer Meinung nach zum einen machtorientierte (Zugänge, Profile, Titel, Einkommen, Einfluss, Status etc.) und zum anderen qualitätsorientierte Professionalisierungsstrategien (Entwicklung von Standards für Ausbildung, Fortbildung, Qualität etc.) unterscheiden. Kern aller Professionalisierungsbemühungen muss Peters zufolge das alltägliche berufliche Handeln sein, dessen Qualität - von ihr als Professionalität bezeichnet - ein

entscheidendes Merkmal gelingender Professionalisierung im Hinblick auf die mögliche Herausbildung einer Profession ist (vgl. ebd., S. 90ff). Diese Beschreibung liegt dem Verständnis von Professionalisierung in dieser Arbeit zugrunde, da sie nicht - wie bei Nittel - Professionalisierung auf die Funktion einer Variante von Verberuflichung beschränkt, sondern Professionalisierung sowohl als Weg zu einer möglichen Profession als auch zu Professionalität sieht (vgl. ebd., S. 17). Auch den Begriff „Professionalität“ gilt es deshalb näher zu erläutern.

2.1.3 Professionalität

Für den Begriff der Professionalität liegen unterschiedlichste Betrachtungsweisen vor.

Zwei Definitionen bietet Nittel an:

„Vom Standpunkt des aufgeklärten Alltagsverständnisses aus kann man Professionalität in einem ersten Anlauf als einen spezifischen Modus im Vollzug des Berufshandeln definieren, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der berufsbezogenen Dienstleistung als auch auf die Kompetenz des beruflichen Rollenträgers erlaubt. (Nittel 2000, S. 71)

Als Basis für Professionalität identifiziert er sowohl Wissen als auch Können, die beide eine Schnittmenge bilden (vgl. Nittel 2000, S. 71). Bei der zweiten Definition bezieht er sich auf Tietgens, wonach unter Professionalität Folgendes zu verstehen ist:

„auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit, nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können.“ (Tietgens zit. nach Nittel 2000, S. 71)

Nittel folgert daraus, dass „die von den Berufspraktikern mobilisierte Professionalität als eine geglückte Form der Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und situativen Bewältigungsmustern begriffen werden“ kann (Nittel 2000, S. 72).

Peters beurteilt Nittels Ausführungen kritisch, insbesondere die von ihm beschriebenen zwei möglichen Verständnisvarianten (kompetenzbezogen bzw. differenztheoretisch). Beide liefern ihrer Meinung nach kein klares Verständnis von Professionalität (vgl. Peters 2004, S. 124). Nach Betrachtung verschiedenster Vorstellungen von Professionalität geht Peters davon aus, dass „Professionalität eine besondere Qualität professionellen Handelns darstellt, diese also ein Handlungsphänomen ist“ (ebd., S. 11), wobei sie professionelles Handeln beschreibt als „Leistung eines spezifischen Beitrags

zur Realisierung eines gesellschaftlichen Zentralwertes (z. B. Bildung, Gesundheit, Gerechtigkeit)“, bzw. als „der Realisierung des jeweiligen gesellschaftlichen Zentralwertes entsprechendes spezifisches Handeln, z. T. unter Mitwirkung der Klientel (z. B. didaktisches, therapeutisches, juristisches Handeln)“ (ebd., S. 89). Dieses Verständnis von Professionalität schließt sich an Peters` Definition von Professionalisierung an und soll eine bessere Erforschung und Bestimmung der Qualität des erwachsenenbildnerischen Handelns und der Qualität der Professionalisierung ermöglichen (vgl. ebd., S. 227).

Auf die spezifische Bedeutung der Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung wird im nächsten Kapitelabschnitt eingegangen.

2.2 Zur Bedeutung der Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung

In der Fachliteratur verfestigt sich die Überzeugung, dass die Erwachsenenbildung aus verschiedensten Gründen den Anforderungen, die aus professionstheoretischer Sicht an eine Profession gestellt werden, nicht genügt. Kraft fasst die wichtigsten Gründe zusammen. Hierzu zählt die Nichterfüllung definierter Kriterien, wie z. B. eindeutige Zugangsregelungen, das Fehlen von „Mandat“ (einem gesellschaftlichen Auftrag) und „Lizenz“ (einer gesellschaftlichen Legitimation) oder das Fehlen eines eindeutigen beruflichen Selbstverständnisses sowie eines Berufsverbandes (vgl. Kraft 2006, S. 5f und Klimperle 2008, S. 16). Nittel ist der Überzeugung, dass diese Entwicklung auch im Zusammenhang mit den bisher erfolgten Professionalisierungsbestrebungen zu sehen ist, die er nicht als Schritte auf dem Weg zu einer Profession identifizieren kann (vgl. Nittel 2000, S. 18). Desgleichen spricht Nuissl der Erwachsenenbildung ab, bisher den Aufbau einer Profession betrieben zu haben (vgl. Nuissl 2005, S. 51). Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Feststellung von Peters: „Eine Profession muss mit ihren Aufgaben und Wirkungen einen gewissen Bekanntheitsgrad haben und öffentlich

wahrgenommen werden können, um sich als solche gesellschaftlich etablieren zu können.“ (Peters 2004, S. 99) Darüber hinaus konstatiert sie, dass selbst die in der Erwachsenenbildung Tätigen weit davon entfernt seien, sich als Angehörige einer Profession zu betrachten (vgl. Peters 2004, S. 225).

Was Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung angeht, fasst Peters die Entwicklungen seit den 70er Jahren bis zum Jahr 2005 nachvollziehbar zusammen: In dem Maße, in dem die Bildung und Weiterbildung Erwachsener nicht mehr Aufgabe von Ehrenamtlichen war, sondern zunehmend von haupt-, bzw. zumindest nebenberuflich Tätigen wurde, entwickelte sich das Bedürfnis einer Professionalisierung im Rahmen der angestrebten Etablierung von Erwachsenenbildung als vierter Säule im Bildungswesen. Noch in den 80er Jahren bestand Einigung darüber, dass man von einer gelingenden Professionalisierung nach berufssoziologischen Kriterien weit entfernt und die wichtigste Dimension von Professionalisierung und Professionalität, die Qualität, bisher vernachlässigt worden war (vgl. Peters 2004, S. 20ff). Zunehmend entwickelte sich Erwachsenenbildung weg von der politischen und hin zu einer kommerziellen und betrieblichen Ausrichtung. Obwohl zwar infolgedessen von Seiten der Wirtschaft in den 90er Jahren Konzepte für Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in die Erwachsenenbildung gelangten, die nebenbei mit professioneller Handlungsqualität nicht gleichzusetzen sind, waren kaum Fortschritte zu verzeichnen, da die Bildung und das Lernen Erwachsener weiterhin nicht als gesamtgesellschaftlicher Zentralwert betrachtet wurden, sondern lediglich als bloße Qualifikations- und Kompetenzentwicklung im Rahmen von Angebot und Nachfrage (vgl. ebd., S. 29ff). Peters gelangt zu der Auffassung, dass die in diesem Bereich Tätigen sich als „Bildungs-Manager“ begreifen jedoch ohne Anspruch auf Professionalität (vgl. ebd., S. 41). Qualifikationsanforderungen auch seitens der Gesetzgebung werden niedrig und unspezifisch gehalten und können somit nicht professionalitätsfördernd sein. Gemeinsame Bezugspunkte in Richtung einer Profession sind kaum auszumachen - auch aufgrund der immer zahlreicher werdenden verschiedenen Handlungsfelder - bzw. fallen einer Ökonomisierung der Bildung zum Opfer. Die verschiedenen Handlungsfelder mit ebenfalls heterogenen und nicht

formalisierten Zugangswegen lassen ein klares Qualifikations- und Kompetenzprofil für die Erwachsenenbildung nicht entstehen und erschweren den Prozess der Professionalisierung (vgl. ebd., S. 47ff). Peters gelangt im Anschluss an ihre empirische Untersuchung zu dem Schluss, dass Professionalisierung in der Erwachsenenbildung auch bisher nicht gelungen ist und somit sich auch keine Erwachsenenbildungs-Professionalität entwickelt hat (vgl. ebd., S. 228). Entscheidend ist für Peters` spezifisches Verständnis von Erwachsenenbildungs-Professionalität der Qualitätsaspekt:

„Handeln also Erwachsenenbildner/innen entsprechend ihrer spezifischen Aufgabe, indem sie einen *didaktischen* Beitrag zur Bildung Erwachsener leisten und gelingt es ihnen dabei, individuelle und gesellschaftliche Bildungsinteressen sinnvoll zu verknüpfen sowie dabei partielles und allgemeines, wissenschaftliches und berufliches Wissen und Können einschließlich deren jeweiliger Rationalitäten so in Relation zu bringen, dass dabei Lernen und Bildung Erwachsener möglich wird, dann entsteht eine Qualität, die als Erwachsenenbildungs-Professionalität bezeichnet werden kann. (ebd., S. 124f, Hervorhebungen im Original)

Nuissl sieht die Problematik 2005 ähnlich, er vermisst eine Debatte zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung und kritisiert, dass man Kompetenzen für einzelne Tätigkeitsfelder festlegt, anstatt weiterbildungsübergreifend verbindlich Kompetenzen zu definieren, was zu einem Professionalisierungsprozess gehört und dem Qualitätsaspekt Rechnung tragen würde (vgl. Nuissl 2005, S. 49ff). Warum trotz aller Probleme und Hindernisse ein steigendes Interesse an Professionalisierung in der Erwachsenenbildung festzustellen ist, fasst Kraft zusammen. Die sich ständig und in hohem Tempo verändernden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verlangen von den an der Gesellschaft Teilhabenden das, was als lebenslanges Lernen bezeichnet wird und sich zu einem neuen Leitbild entwickelt. Bei diesem Prozess müssen die Menschen professionell unterstützt und begleitet werden, mehr noch, die Erwachsenenbildung hat hier (mit-)gestaltende Funktion. Qualität und Qualitätsentwicklung von Erwachsenenbildnern/Erwachsenenbildnerinnen sind in den letzten Jahren zu Leitbegriffen geworden, wenn von Professionalisierung in der Erwachsenenbildung gesprochen wird. Leitbegriffe gilt es inhaltlich auszufüllen, d. h. es ist zu definieren, worin diese Qualität besteht, welche Anforderungen und Kompetenzen notwendig sind, und wie diese sich nachweisen lassen (vgl. Kraft 2006, S. 7ff).

Ferner unterstützt Gieseke aufgrund der sogenannten „Wissensexplosion“ weitere Professionalisierungsbestrebungen in der Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungsprofessionalität als zu verfolgendes Ziel, „wenn die lebensbegleitende Bildung weiterhin ein gesellschaftliches Ziel bleiben soll.“ (Gieseke 2010, S. 398)

Wie sich der Stand der Professionalisierung von Erwachsenenbildung in Europa angesichts dieser Problematik aktuell darstellt, wird nachfolgend erläutert.

2.3 Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Europa - aktueller Stand -

Vor dem Hintergrund eines europaweit zu verzeichnenden demografischen Wandels und der Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit Europas haben die verantwortlichen Organe der Europäischen Union die Erwachsenenbildung als einen Schlüsselfaktor erkannt und entsprechende Initiativen ergriffen. Diese Initiativen verhalfen auch den nationalen Professionalisierungsbestrebungen innerhalb der Erwachsenenbildung eingebettet in den europäischen Rahmen zu neuer Intensität. Als Startpunkt hierfür wird u. a. die Mitteilung der EU-Kommission „Man lernt nie aus“ aus dem Jahr 2006 gesehen (vgl. Egetenmeyer/Lattke 2009, S. 63 und Lattke/Sgier 2012, S. 7). Zentrale These dieser Mitteilung ist es, die Qualität der Erwachsenenbildung sicherzustellen. Der Erwachsenenbildung wird eine wichtige Rolle bei der Bewältigung der o. g. (ökonomischen) Herausforderungen zugeschrieben, gleichzeitig wird aber festgestellt, dass ihr Potential bisher nicht ausgeschöpft wird und die Zuständigkeit für eine Verbesserung der Qualität bei den Mitgliedsstaaten liegt (vgl. Europäische Kommission 2006, S. 7ff).

Die eingeforderten Professionalisierungsbestrebungen als Prozess hin zu mehr erwachsenenpädagogischer Professionalität erweisen sich Gruber/Wiesner zufolge als sehr schwieriges Themenfeld, so dass man nicht von einer Professionalisierung im klassischen Sinn (aus berufssoziologischer Perspektive) sprechen kann. Auf der einen Seite entstehen zunehmend neue und vielfältige Angebote und Tätigkeitsfelder, hierzu

zählt z. B. auch das Bildungsmanagement. Diese Entwicklung bezeichnen Gruber/Wiesner als Tendenz zur Entberuflichung der Erwachsenenbildung. Andererseits existiert aber die oben beschriebene Erwartung an eine Verberuflichung aufgrund der anerkannten Wichtigkeit des lebenslangen Lernens verbunden mit der Vergrößerung des Berufsfeldes. Als Kern oder Schnittmenge beider teilweise gegenläufiger Tendenzen ergibt sich die Forderung und Notwendigkeit nach mehr Qualität sowohl aus Anbieter- als auch aus Nachfragersicht (vgl. Gruber/Wiesner 2012, S. 14f). Gruber/Wiesner sehen die wissenschaftlich fundierte Entwicklung von Kernkompetenzen für alle in der Erwachsenenbildung Tätigen als Weg an, die gegenläufigen Tendenzen zu bewältigen (vgl. ebd., S. 15). Sie beziehen sich dabei auf Seitter, der eine „berufsbiographische Kompetenzaufschichtung“ einfordert (Seitter zit. nach Gruber/Wiesner 2012, S. 10) und dies als „Professionalitätsentwicklung“ begreift (Seitter zit. nach Egetenmeyer/Schüßler 2012b, S. 10). Dem schließen sich auch Egetenmeyer/Schüßler an und sehen Professionalitätsentwicklung als einen Prozess bestehend aus verschiedenen Phasen: der zentralen Phase eines erwachsenenpädagogischen Studiums und den darauf folgenden Phasen der Berufspraxis und der kontinuierlichen Weiterbildung (vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012b, S. 10).

Aufgrund der länderspezifischen Besonderheiten (Bildungspolitik etc.) entwickeln sich in Europa verschiedenste Professionalisierungsansätze. Um deren mögliche Auswirkungen besser einschätzen und beurteilen zu können, scheint eine Systematisierung bzw. Kanalisierung von Nutzen zu sein. Egetenmeyer/Schüßler benennen verschiedene Dimensionen, mit Hilfe derer die aktuellen Professionalisierungsansätze systematischer verortet werden können:

- den Formalisierungsgrad der Aneignungswege (formale, non-formale, informelle Lernwege)
- den Akademisierungsgrad (eher wissenschaftliche oder eher anwendungsbezogene Perspektive)
- die Reichweite und Anerkennung (Ziel europäischer Bildungspolitik ist eine träger- und länderübergreifende Anerkennung)

- die Zielgruppe und der Lernort (Berufstätige ohne und mit Studienabschluss, Studierende ohne Praxiserfahrung etc.)
- die Inhalts- und/oder Kompetenzorientierung

Es gilt nach Egetenmeyer/Schüßler, Übergänge zwischen den verschiedenen Ansätzen herzustellen. Denn Ansätze, die aus verschiedensten länderspezifischen Kontexten entstanden sind, lassen Spannungsfelder entstehen, wenn träger- und länderspezifische Transparenz und Vergleichbarkeit erzielt werden sollen. Die erforderlichen Übergänge können durch (Qualifikations-) Rahmen ermöglicht werden, für welche die europäische Bildungspolitik wichtige Impulse geben kann (vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012a, S. 21ff).

Die aktuellen Professionalisierungsstrategien zielen - darüber besteht Einigkeit - in Richtung Kompetenz- und Qualitätsorientierung, wobei die Kompetenzen in Form von Lernergebnissen (Outcomeorientierung) beschrieben werden (vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012a, S. 19). Strauch/Pätzold stellen dazu fest:

„Um das Kompetenzkonzept für Professionalisierungszwecke nutzbar zu machen, sind Operationalisierungsschritte unabdingbar. Es müssen Wege gefunden werden, Kompetenzen hinsichtlich ihres Bezugs vor allem qualitativ zu charakterisieren.“ (Strauch/Pätzold 2012, S. 69)

Gemeint sind damit geeignete Instrumente bzw. wie oben bereits erwähnt Rahmen, die eine Anerkennung und Vergleichbarkeit von Kompetenzen länderübergreifend ermöglichen (vgl. Nuissl/Lattke/Pätzold 2010, S. 81ff).

Die Entwicklung geeigneter Instrumente gestaltet sich schwierig und kann durchaus kritisch betrachtet werden. Ein solcher bereits existierender „Meta-Rahmen“ ist der EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen), der auf der einen Seite über die Schwerpunktsetzung auf die Lernergebnisorientierung umfassend die Anerkennung von Kompetenzen ermöglicht, auf der anderen Seite aber die Inhaltsorientierung, die z. B. in Deutschland im Kerncurriculum Erwachsenenbildung zum Ausdruck kommt, vernachlässigt. Ein möglicher Pluspunkt des EQR liegt in der besseren Vergleichbarkeit der verschiedenen Ausbildungen über die Lernergebnisfeststellung (vgl. Egetenmeyer 2011, S. 7).

Mit dem DQR wurde 2011 auch in Deutschland ein nationaler Qualifikationsrahmen verabschiedet, der auf Basis des EQR Besonderheiten des deutschen Bildungssystems berücksichtigt. Dazu zählt z. B. ein weiter gefasstes Bildungsverständnis. Solche nationalen Qualifikationsrahmen sollen die Kernstücke des Europäischen Rahmens bilden (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 1ff).

Vogt sieht im DQR die Stärke, dass er die in Deutschland bislang vorherrschende Trennung zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung überwindet. Wenn berücksichtigt wird, dass es sich bei den Qualifikationsrahmen nicht um Ordnungs- sondern um Orientierungsrahmen handelt, können diese Rahmen dazu beitragen, mehr Transparenz und Vergleichbarkeit herzustellen. Allerdings hängt dies nicht zuletzt von der Qualität der Verfahren ab, mit Hilfe derer die Einordnung zu den vorgesehenen Kompetenzniveaus erfolgt (vgl. Vogt 2012, S. 6f). Eine Überwindung der Trennung zwischen beruflicher Ausbildung und akademischer Qualifikation sieht Kossack durchaus kritischer. Er identifiziert die Problematik im DQR insbesondere in der Gegenüberstellung der in Deutschland traditionellen Orientierung an Qualifikationen mit all ihren Konsequenzen (Zugänge zu bestimmten Tätigkeitsfeldern, Einkommensansprüche) und der definierten Kompetenzniveaus, insbesondere, wenn die Anerkennung non-formaler und informell erworbener Kompetenzen hinzukommt (vgl. Kossack 2012, S. 12ff). Er konstatiert: „Insofern stellt sich der DQR zwar „kompetenzorientiert“ dar, bleibt aber eigentlich „qualifikationsorientiert“.“ (Kossack 2012, S. 13, Hervorhebungen im Original)

Wenn also der Leitgedanke der Lernergebnisorientierung in Deutschland konsequent verfolgt werden soll, müssten Konsequenzen in der Strukturierung der Bildungsgänge folgen, da hier bisher kaum kompetenzorientierte Beschreibungen vorliegen (vgl. Frank 2012, S. 10).

Die hier dargestellte, unter dem Einfluss der Europäischen Union entstandene „Hinwendung zur Kompetenz“ (Nuissl/Latke/Pätzold 2010, S. 77) und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Professionalisierungsbestrebungen der Erwachsenenbildung machen in Bezug auf die Forschungsfrage dieser Arbeit eine

eingehende Beschäftigung mit dem Kompetenzbegriff sowie dem Instrument Kompetenzprofil notwendig, die im folgenden Kapitel erfolgt.

3. Kompetenz und Kompetenzprofil

Der Begriff „>Kompetenz< jedenfalls hat es in den letzten Jahren in den Olymp der Modebegriffe geschafft“, so sieht es Burchardt in seiner Betrachtung über die stetig steigende Popularität des Kompetenzbegriffs (Burchardt 2012, o. S., Hervorhebungen im Original). Seine kritischen Fragen und Thesen werden mit in die Betrachtung des Begriffs Kompetenz in diesem Kapitel einfließen, basierend auf den Ausführungen von Geißler/Orthey, die behaupten: „Wer im Diskurs um unsere Zukunft nicht abgehängt werden will, darf beim Trend zur Kompetenz nicht abseits stehen.“ (Geißler/Orthey 2002, S. 69)

Kompetenz als Basisbegriff des Instruments Kompetenzprofil bedarf also zunächst einer Erläuterung, die die theoretische Grundlage bildet für das Verständnis von Kompetenz, das dieser Arbeit zugrunde liegt. Anschließend erfolgt eine Abgrenzung zu verwandten, bzw. teils auch synonym verwendeten Begriffen.

3.1 Was ist Kompetenz?

Die verwirrende Vielzahl von Definitionen, Erklärungen und auch Vereinnahmungen des Begriffs Kompetenz seitens verschiedenster Fachdisziplinen und Autoren lässt zunächst einen kurzen Rückblick auf die „Wurzeln“ des Begriffs sinnvoll erscheinen.

Seinen Ursprung hat die Vokabel Kompetenz in dem lateinischen Verb *competere*, welches mit *zusammen treffen* übersetzt wird. Mit dem Substantiv Kompetenz bezeichnete man im Mittelalter das, was jemandem zusteht (Einkünfte etc.). Das damals zugehörige Adjektiv *competens* wurde im Sinne von *zuständig* oder *befugt* verwendet. Hieraus entwickelte sich später im Rechtswesen die Verwendung des Begriffs Kompetenz für Zuständigkeit - einer bestimmten Behörde etc. - (vgl. Behse 1976, S. 918ff). Behse stellt auch die im 20. Jahrhundert erfolgten und bis heute kontrovers diskutierten Interpretationen des Kompetenzbegriffs durch White, Chomsky und Habermas vor, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann (ebd.,

S. 922ff). Bemerkenswert ist dabei zumindest aber Gnahs zufolge die von Chomsky vorgenommene Unterscheidung von Kompetenz und Performanz, wobei mit Performanz die tatsächliche und beobachtbare Nutzung des oben erwähnten zur Verfügung stehenden Potenzials gemeint ist (vgl. Gnahs 2007, S. 20, unter Bezugnahme auf Chomsky 1973).

Gnahs übersetzt das Adjektiv *competens* mit *angemessen* und schlägt zusammenfassend als Einstieg in die Begriffsdebatte vor: „Kompetenz zeigt sich offenbar, wenn beim *Zusammentreffen* situativer Erfordernisse und dem individuell zur Verfügung stehenden Potenzial an Kenntnissen, Fertigkeiten etc. *angemessen* gehandelt werden kann.“ (Gnahs 2007, S. 20, Hervorhebungen im Original)

Als Meilenstein auf dem Weg zum heutigen eher subjektorientierten Begriffsverständnis von Kompetenz kann auch die von Heinrich Roth in die Pädagogik eingebrachte Interpretation von Kompetenz als Mündigkeit gesehen werden:

Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als *Kompetenz* zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“ (Roth 1976, S. 180, Hervorhebungen im Original)

Dieses anspruchsvolle ganzheitliche Verständnis von Kompetenz im Sinne von „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Roth 1976, S. 180) scheint unter der zunehmenden Ökonomisierung unserer Gesellschaft mit einer Ausrichtung auf die Verwertbarkeit des „Humankapitals“ zu leiden: „Alltagsprachlich wird kalkuliert, dass mit Kompetenz bestimmte Fähigkeiten gemeint sind, die ein besseres, hochwertigeres, angemessenes Handeln zur Erreichung von vorgegebenen Zielen ermöglichen – und dies immer wieder neu.“ (Geißler/Orthey 2002, S. 70)

Nachfolgend werden exemplarisch einige aus der Perspektive der Pädagogik in den letzten Jahren teilweise unter dem „Paradigma des Lebenslangen Lernens“ (Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 12) entstandene Definitionsangebote von Kompetenz vorgestellt, um die unterschiedlichen Akzentuierungen zu verdeutlichen:

„Kompetenz ist die Fähigkeit bzw. das Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt einen angemessenen Einsatz von Wissen und Fertigkeiten sowie Werten, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften des Individuums ein und wird durch äußere Umstände und Rahmenbedingungen einer Situation beeinflusst.“ (Strauch/ Jütten/ Mania 2009, S. 17)

„Kompetenzen gehören zu den individuellen inneren Bedingungen und umfassen ein Potenzial aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Einstellungen (z. B. Motivation). Jedes Individuum entwickelt ein Kompetenzprofil entsprechend den Anforderungen der gestellten Aufgaben, welche in den Bereich der äußeren Bedingungen fallen. Nur die Performanz, also die konkrete Handlung in einer bestimmten Situation, kann allerdings beobachtet werden.“ (Bechtel 2008, S. 36)

„Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und -> *Fertigkeiten* sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden. (AK DQR 2011, S. 8, Hervorhebungen im Original)

„Im Sinne der Empfehlung bezeichnet der Ausdruck: [...] i) „Kompetenz“ die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“ (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2008, S. C 111/4)

„Kompetenzen sind in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen (Pfade).“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007b, S. XI, unter Bezugnahme auf Kappelhoff 2004)

„Für die weitere Arbeit wird eine Differenz zwischen Kompetenz und Qualifikation angenommen, wonach Kompetenz als situationsgebundene Handlungsoption zu sehen ist, die das „Verstehen“ (Vergangenheit) und die möglichen Folgen (Zukunft) einer Situation betrifft.“ (Kaufhold 2006, S. 55, Hervorhebungen im Original)

Gnahn hat unter Bezugnahme auf die Ergebnisse des OECD-Projekts **DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies)** eine umfassende Definition vorgestellt, die die unterschiedlichen begrifflichen Akzentuierungen nachvollziehbar vereinigt, ebenso die Performanz (kompetentes Handeln) berücksichtigt, und für diese Arbeit übernommen werden soll:

„Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das.“ (Gnahn 2007, S. 21f, unter Bezugnahme auf OECD 2003, S. 2 und Rychen/Saganik 2003 b, S. 41ff)

3.2 Elemente von Kompetenz

Einige Begriffe kommen in den vorgestellten Definitionen von Kompetenz durchgehend vor. Hierzu zählen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Dispositionen, Werte, Motive/Motivationen und Wissen. In Bezug auf den Kompetenzbegriff sind sie als Elemente von Kompetenz anzusehen, deren gelingendes Zusammenspiel Kompetenz ausmacht und die Voraussetzung für das Sichtbarwerden (Performanz) von Kompetenz ist (vgl. Gnahs 2007, S. 25). Teilweise werden diese Begriffe aber auch synonym für den Begriff Kompetenz verwendet, wodurch die „Gefahr“ besteht, dass der Kompetenzbegriff eine Umdeutung (vgl. Burchardt 2012), ggf. sogar eine Entwertung erfährt. Das erforderliche Zusammenspiel der Elemente auf Basis der Kompetenzdefinition von Gnahs unter Berücksichtigung einer Trennung des Begriffspaares Kompetenz und Performanz macht folgendes Schaubild deutlich:

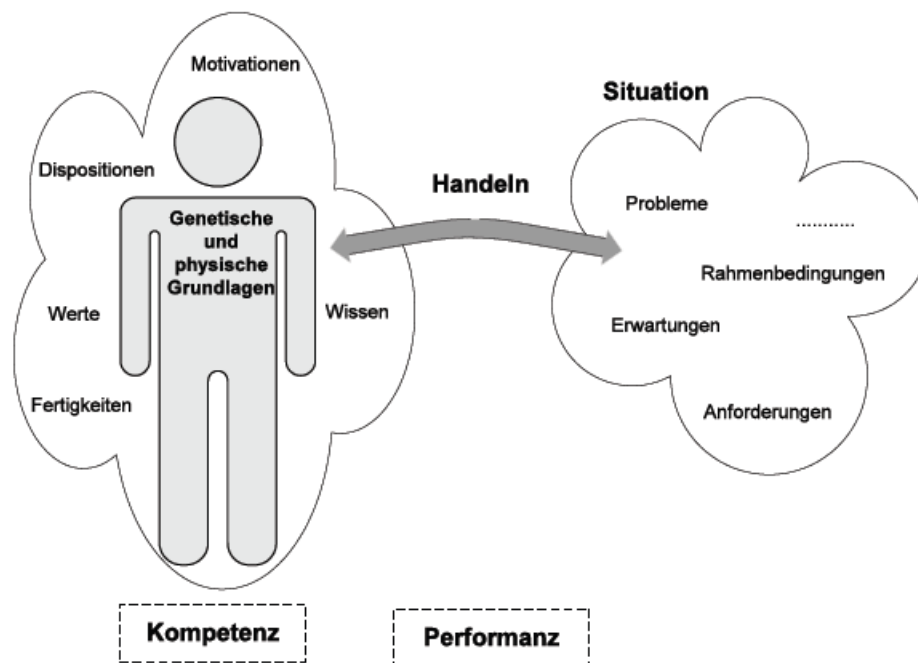


Abbildung 1: Kompetenz und Performanz

(Quelle: Gnahs 2007, S. 24 und Gnahs 2012, S. 6)

Die dargestellten Elemente bzw. Bausteine von Kompetenz bedürfen einer inhaltlichen Erläuterung, die gleichzeitig einer Abgrenzung zum Kompetenzbegriff dient.

3.2.1 Fähigkeiten

Fähigkeiten ist wohl der Begriff, der am häufigsten synonym mit dem Begriff Kompetenz(en) gebraucht wird. Aus diesem Grund fehlt er auch in Abbildung 1. Das DQR-Glossar verzichtet sogar auf eine gesonderte Aufführung dieses Begriffs (vgl. AK DQR 2011, S. 8). Ebenso wenig ist er in den Begriffsbestimmungen in der Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen enthalten (vgl. Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2008, S. C 111/4), wobei allerdings zu berücksichtigen ist, dass es im internationale Kontext grundsätzlich schwierig ist, einheitliche Begriffsbestimmungen zu erhalten.

Kaufhold deutet Fähigkeiten allgemein als „Voraussetzungen für das Ausführen von Handlungen“ (Kaufhold 2006, S. 111), wobei sie die Begriffe Fähigkeiten und Fertigkeiten als ein Element versteht (vgl. ebd., S. 111), das verschiedene Entwicklungsstufen durchlaufen kann. Jedoch scheint eine Differenzierung zwischen Fähigkeiten und Fertigkeiten speziell mit Bedacht auf eine Abgrenzung zum Kompetenzbegriff angebracht, die Kirchhöfer vornimmt:

„Unter Fähigkeiten werden im Sprachgebrauch der Psychologie alle angeborenen und erworbenen psychischen Bedingungen verstanden, die zur Erlangung einer Leistung notwendig sind. Danach sind Fähigkeiten relativ verfestigte und mehr oder weniger generalisierte Besonderheiten des Verlaufs der psychischen Tätigkeit, die das Individuum für eine bestimmte Art menschlicher Tätigkeit besonders geeignet machen.“ (Kirchhöfer 2004, S. 61)

Entsprechend seinem Schaubild (s. o., S. 21) beschreibt Gnahn Fähigkeiten verkürzend als „so etwas wie ein Oberbegriff von Kenntnissen und Fertigkeiten“ (Gnahn 2007, S. 27), wodurch eine Abgrenzung zum bzw. Unterordnung unter den Kompetenzbegriff erreicht werden soll, wenn dies auch sehr vereinfacht dargestellt ist.

Einen möglichen Ansatz zur Abgrenzung des Begriffs Fähigkeiten vom Kompetenzbegriff liefert die Kompetenzdefinition in der Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (s. o., S. 20), in der

Kompetenz als „nachgewiesene Fähigkeit“ dargestellt wird (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2008, S. C 111/4).

3.2.2 Fertigkeiten

Um bei einer Differenzierung zwischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bleiben, sei zunächst Kirchhöfers Definition von Fertigkeiten angeführt: „Unter Fertigkeiten soll eine durch Übung und Gebrauch ausgebildete und verfügbare weitgehend automatisierte und stabilisierte manuelle, technische oder geistige Handlungsform verstanden werden.“ (Kirchhöfer 2004, S. 61) Es geht hier also eher um „sensomotorische Aspekte des individuellen Leistungsvermögens“ (Gnahn 2007, S. 25). In diesem Sinne werden auch im Europäischen Qualifikationsrahmen „Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben“ (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2008, S. C 111/4). Erpenbeck betont diesbezüglich, dass bei Fertigkeiten der Übungs- bzw. Trainingsaspekt dominiert (vgl. Erpenbeck 2010, S. 49).

3.2.3 Dispositionen

Unter Dispositionen versteht man das, was die Persönlichkeit eines Menschen ausmacht, d. h. die Eigenschaften bzw. Einstellungen, die er im Laufe seines Lebens erworben hat, und die die inneren Voraussetzungen für sein Handeln bilden (vgl. Gnahn 2007, S. 25f und Kirchhöfer 2004, S. 61). Gnahn stellt fünf Dimensionen vor, die in ihrer Gesamtheit die Persönlichkeit eines Menschen ausmachen und verschiedene Ausprägungen annehmen:

- Neurotizismus (beschreibt, wie emotional stabil ein Mensch ist)
- Extraversion (beschreibt, wie offen bzw. verschlossen ein Mensch ist)
- Verträglichkeit (beschreibt, ob ein Mensch eher vertrauensvoll oder eher misstrauisch agiert)

- Gewissenhaftigkeit (beschreibt, wie organisiert oder nachlässig ein Mensch handelt)
- Offenheit für neue Erfahrungen

(vgl. Gnahs 2007, S. 26)

Den Begriff Disposition nutzen auch Erpenbeck/von Rosenstiel als zentrales Element für ihre Kompetenzdefinition (Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, s. o., Erpenbeck/von Rosenstiel 2007b, S. XI). Kirchhöfer bietet ergänzend folgende Erklärungen an: „Kompetenz bringt im Unterschied zu anderen Lernresultaten/Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten die als Disposition vorhandenen Selbstorganisationspotentiale eines Individuums zum Ausdruck.“ bzw. „Kompetenz bringt danach als Dispositionen vorhandene Selbstorganisationspotentiale zum Ausdruck, die sich in Tätigkeiten zeigen, bilden und verändern.“ (Kirchhöfer 2004, S. 63f)

In Abgrenzung zu der für diese Arbeit gewählten Kompetenzdefinition, die eine Unterscheidung von Kompetenz und Performanz beibehält, umfasst die Definition von Erpenbeck/von Rosenstiel also nach Kirchhöfer sowohl Kompetenz als auch Performanz in einem „weiteren Kompetenzbegriff“ (vgl. Kirchhöfer 2004, S. 64). Auch eine solche Ausweitung des Kompetenzbegriffs hat ihre Berechtigung, wenn die „Zusammenhänge zwischen Kompetenz als „Potenzial“, der konkreten Situation und kompetentem Handeln als „Performanz““ deutlich werden (Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 17, Hervorhebungen im Original).

3.2.4 Werte

Bei dem Element Werte handelt es sich ebenfalls um Einstellungen, die ein Mensch im Laufe seines Lebens entwickelt. Allerdings sind dies nicht innere - „psychische“ - Persönlichkeitseigenschaften, sondern Einstellungen, die sich aufgrund äußerer Einflüsse (Familie, Beruf, Kultur, Religion, Politik) entwickeln (vgl. Gnahs 2007, S. 26).

Erpenbeck versteht Werte sogar als Kompetenzkerne (vgl. Erpenbeck 2010, S. 41 und S. 59). Solche Werte sind „Ordner von sozialer Komplexität“ (ebd., S. 43) und müssen, sollen sie Wirkung entfalten, „*interiorisiert*, d. h. zu eigenen Emotionen und Motivationen umgewandelt“ werden (ebd., S. 43, Hervorhebungen im Original). Er beschreibt vier entscheidende Grundwerte bzw. Wertklassen, auf deren Elementen in verschiedener Ausprägung auch jede Grundkompetenz beruht:

- Genusswerte (sie entscheiden mit darüber, welche Handlungen ein Mensch bevorzugt oder ablehnt je nach dem Genuss, den sie ihm verschafft)
- Nutzenswerte (welchen Nutzen verschafft eine Handlung, sei es geistiger, ökonomischer etc.)
- Ethische Werte
- Politische Werte

(vgl. Erpenbeck 2010, S. 56f)

3.2.5 Motive/Motivationen

Gnahn zufolge sind Motivationen bzw. Motive die „emotionalen Antriebskräfte und Interessen“, die Handeln bewirken (Gnahn 2007, S. 26f). Kaufhold unterscheidet begrifflich zwischen Motiven und Motivation. Motive sind Kaufhold zufolge „latente Dispositionen“, die zur Bewertung bestimmter Sachverhalte führen. Das tatsächliche Handeln in einer bestimmten Situation wird aber durch die situationsbezogene Motivation bestimmt (vgl. Kaufhold 2006, S. 113).

3.2.6 Wissen

Der DQR definiert Wissen als „die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem -> Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen wird synonym zu „Kenntnisse“ verwendet.“ (AK DQR 2011, S. 10, Hervorhebungen im Original)

Nach Kaufhold bietet sich an, hierbei die klassische Unterscheidung von implizitem Wissen (Erfahrungswissen, das dem Menschen nicht unbedingt bewusst ist) und

explizitem Wissen (bewusstes Wissen) zu berücksichtigen (vgl. Kaufhold 2006, S. 110).

Nachdem nun die Elemente des Kompetenzbegriffs beschrieben sind, ist es für eine spätere Ausdifferenzierung bzw. Einordnung von Teilkompetenzen sinnvoll und notwendig, basierend auf dem Metabegriff Kompetenz im Sinne von Handlungskompetenz, zwischen grundlegenden Arten von Kompetenzen, z. T. in der Literatur auch als Kompetenzklassen bezeichnet, zu unterscheiden.

3.3 Arten von Kompetenzen

Weit verbreitet ist die grundlegende Unterscheidung zwischen Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und personalen Kompetenzen (vgl. Gnahn 2007, S. 27f). Das folgende Schaubild von Strauch/Jütten/Mania verdeutlicht die Differenzierung:

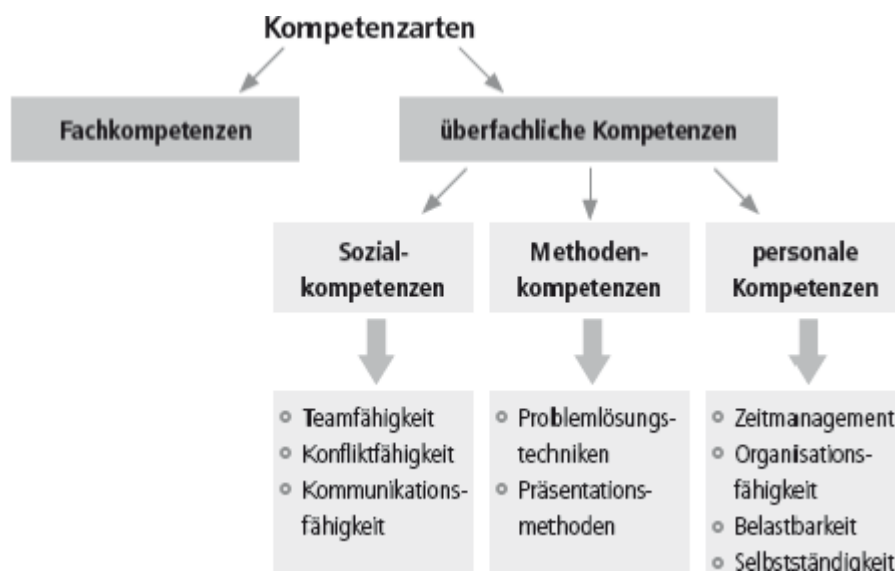


Abbildung 2: Kompetenzarten

(Quelle: Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 18)

Bei den Fachkompetenzen handelt es sich, wie der Name schon sagt, um fachbezogene bzw. fachspezifische Kompetenzen, die sich auf bestimmte sachliche oder gegenständliche Gebiete beziehen (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007a, S. XXIV), während die anderen drei Arten auch als überfachliche Kompetenzen bezeichnet werden, die also nicht nur in einem bestimmten „Fach“ notwendig bzw. einsetzbar sind, sondern „prinzipiell in allen Lebenslagen“ (Gnahs 2007, S. 28). Solche überfachliche Kompetenzen werden oft auch gemeinhin als Schlüsselkompetenzen bezeichnet.

Nach Sorg-Barth stellt die fachliche Kompetenz „die entscheidende Kompetenz dar, welche als Basis zu den (extrafunktionalen) Schlüsselqualifikationen hinzukommen muß, damit berufliche Handlungsfähigkeit erreicht wird.“ (Sorg-Barth 2000, S. 36) Sorg-Barth führt bereits 2000 aus, dass in Bezug auf professionelle Handlungskompetenz in der Erwachsenenbildung das im Schaubild dargestellte Modell um die Kernkompetenz „pädagogische Kompetenz“, die auch als erwachsenenbildnerische Kompetenz bezeichnet werden kann, zu ergänzen ist (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 34ff). Was unter erwachsenenbildnerischer Kompetenz bzw. erwachsenenbildnerischen Kompetenzen verstanden werden kann, wird in Kapitel 5.1 im Rahmen der Vorstellung der Studie „Key competences for adult learning professionals“ näher beschrieben.

Die in der Fachliteratur - wenn auch mit unterschiedlichen Begriffen - anerkannte Unterscheidung der o. g. Kompetenzarten (s. Schaubild) findet nicht überall Eingang, so unterscheidet z. B. der DQR nur zwischen zwei Kompetenzkategorien: „Fachkompetenz“ und „Personale Kompetenz“. Die Sozialkompetenzen sind dabei in den personalen Kompetenzen enthalten. Sozialkompetenz ist demnach

„die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.“ (AK DQR 2011, S. 9).

Personale Kompetenz wird als Metakompetenz im Sinne einer eigenständigen und verantwortlichen Lebensgestaltung gesehen.

Die Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden (vgl. AQ DQR 2011, S. 4). Der DQR definiert Methodenkompetenz als „die Fähigkeit, an Regeln

orientiert zu handeln. Dazu gehört auch die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden.“ (AK DQR 2011, S. 9) Im DQR ist die Methodenkompetenz sowohl in der personalen als auch in der Fachkompetenz enthalten.

Die vom Deutschen Qualifikationsrahmen in Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen angestrebte Einordnung von Qualifikationen anhand vorliegender Kompetenzen erfordert darüber hinaus eine Gegenüberstellung der Begriffe Qualifikation und Kompetenz, die im „Alltag“ oft uneinheitlich verwendet werden.

3.4 Kompetenz und Qualifikation

Kompetenz und Qualifikation sind zwei Begriffe, die im Kontext der Professionalisierungsbestrebungen der Erwachsenenbildung oftmals in einem Atemzug genannt, teilweise synonym verwendet werden, gerade auch in Komposita wie Qualifikationsrahmen/Kompetenzrahmen oder Qualifikationsprofil/Kompetenzprofil. Kirchhöfer spricht diesbezüglich von einem derzeit zu verzeichnenden Übergang vom „Qualifikationslernen zum Kompetenzzernen (Kirchhöfer 2004, S. 67). Kontrovers diskutiert wird in der Fachliteratur, ob die entstehenden Konstrukte dasselbe meinen, oder ob durch den Kompetenzbegriff eine begriffliche Erweiterung des Qualifikationsbegriffs vorgenommen wird, oder ob zwischen beiden Begriffen weiterhin unterschieden werden soll (vgl. Kaufhold 2006, S. 50ff).

Nach Kirchhöfer werden auch heute noch durch Qualifikationen Berufe und Berufsfelder definiert, was die Einführung des Begriffs in die Erwachsenenbildung in den 70iger Jahren bezweckte. Qualifikation löste dabei den Bildungsbegriff im Hinblick auf die gesellschaftliche und ökonomische Wertschöpfung unter Vernachlässigung der Subjektorientierung ab (vgl. Kirchhöfer 2004, S. 66).

Gnahs definiert Qualifikation wie folgt:

„Im Gegensatz zu Kompetenzen werden unter **Qualifikationen** definierte Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten, die in organisierten Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozessen vermittelt werden, verstanden. Der Erfolg dieser Vermittlungsbemühungen wird gewöhnlich durch Prüfungen evaluiert und testiert.“ (Gnahs 2007, S. 22, Hervorhebungen im Original)

Der entscheidende Unterschied zwischen Kompetenz und Qualifikation ist laut Erpenbeck, dass Kompetenz Selbstorganisationsfähigkeit beinhaltet und subjektbezogen ist, während Qualifikation fremd organisiert wird und sich auf bestimmte Anforderungen bezieht (vgl. Erpenbeck 2010, S. 50).

Eine Zwischenstellung nimmt laut Kirchhöfer der Begriff „Schlüsselqualifikation“ ein. Er ist nicht auf bestimmte Anforderungen eines Berufs oder eines Berufsfeldes bezogen, sondern leitet seit den 80iger Jahren sozusagen eine „Funktionsintegration zwischen Subjekt- und Sachorientierung“ (Kirchhöfer 2004, S. 67) ein, weshalb die auch als Schlüsselkompetenzen bezeichneten oben beschriebenen überfachlichen Kompetenzen synonym als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden können: „Als Schlüsselqualifikationen bezeichnet man Persönlichkeitsdispositionen, die von den Fähigkeiten zur konkreten Arbeitsverrichtung abgehoben und in unterschiedlichen Handlungssituationen einsetzbar sind.“ (Kirchhöfer 2004, S. 67)

Diese Begriffsverschiebung wird durchaus kritisch betrachtet. So dient laut Geißler/Orthey der Begriff der Schlüsselqualifikationen eher „der Beschwichtigung von Interessengegensätzen und weniger einem substantiellen Konsens.“ (Geißler/Orthey 2002, S. 71) und in dessen Fußstapfen bietet sich

„zur Bezeichnung des gewünschten (Lern-)Prozesses und Effektes [...] der Kompetenzbegriff als neue, noch weitgehend faltenfreie, praxisrelevante und problemlösende Sprachform an. Er scheint auch deshalb besonders attraktiv, weil Kompetenz, im Gegensatz zur Qualifikation, *an das Subjekt gekoppelt* wird.“ (Geißler/Orthey 2002, S. 71)

Die Subjektorientierung von Kompetenz wird, so befürchten Geißler/Orthey, verwässert und führt mit Unterstützung der Bildungspolitik zu einer „umfassenden Vereinnahmung der Subjekte“ und einer „Ökonomisierung der eigenen Arbeitsfähigkeit“ (ebd., S. 71ff).

Um eine „Umetikettierung“ (Burchardt 2012, o. S.), die möglicherweise zu Lasten der Inhalte geht, zu vermeiden, ist eine Beibehaltung der Unterscheidung zwischen Qualifikation und Kompetenz also weiterhin empfehlenswert.

Qualifikationen werden in der Regel „in organisierten Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozessen vermittelt“ (Gnahn 2007, S. 22). Bei Kompetenzen hingegen spricht

man aus der Subjektperspektive von Aneignung oder Entwicklung. Dabei lassen sich verschiedene Aneignungsweisen unterscheiden, die nachfolgend beschrieben werden.

3.5 Aneignung von Kompetenzen

Kompetenzen werden in unterschiedlichen Kontexten und auf unterschiedlichen Lernwegen entwickelt. Gnahs unterscheidet fünf grundlegende Aneignungsweisen:

- Sozialisation
- formales Lernen
- nicht-formales Lernen
- informelles Lernen
- Lernen „en passant“

(vgl. Gnahs 2007, S. 31f)

Der Sozialisationsprozess beeinflusst vor allem Einstellungen und Haltungen (Werte, Motive, Interessen etc.) und kann in eine primäre (Eltern-Kind-Beziehung) und eine sekundäre Sozialisation (Zusammenspiel mit anderen Instanzen wie Schule etc.) unterschieden werden.

Das formale Lernen umfasst institutionalisierte Lernwege (Schule, Universität etc.) und wird in der Regel durch Prüfungen evaluiert und zertifiziert.

Organisierte Lern- bzw. Bildungsprozesse, die sich aber außerhalb institutionalisierter Lernwege vollziehen, werden als nicht-formales Lernen bezeichnet. Hierzu zählen z. B. Weiterbildungsfelder wie Volkshochschulen, Vereine, aber auch die außerschulische Jugendbildung etc.

Informelles Lernen ist auch intentioniert, d. h. das Lernen findet bewusst statt und ist beabsichtigt, allerdings ist es nicht einem bestimmten Rahmen organisiert sondern vollzieht sich in „Alltagsvollzügen“. In Abgrenzung dazu spricht man vom Lernen „en passant“, wenn es zwar zu Lernprozessen kommt, diese aber unbewusst, unbeabsichtigt und unorganisiert stattfinden.

Die Aneignungsweisen sind nicht immer klar voneinander zu trennen und können sich überlappen. So findet z. B. das Lernen „en passant“ in allen Lebenszusammenhängen, auch während des institutionalisierten Lernens statt (vgl. Gnahs 2007, S. 31f).

So verschieden wie die Wege der Aneignung von Kompetenzen sind auch die Instrumente, mittels derer man Kompetenzen erfassen und messen möchte und können muss, wenn sie als „Ergebnisse von Lernprozessen“ (Egetenmeyer/Schüßler 2012a, S. 19) „unabhängig davon, wo und wie sie angeeignet wurden, eine gleichwertige Anerkennung erfahren sollen“. (ebd., S. 20)

3.6 Erfassung und Messung von Kompetenzen

Nicht organisierte Lernprozesse werden nicht durch Prüfungen, Zeugnisse, Zertifikate etc. testiert. Im Zuge der bereits angesprochenen von der europäischen Bildungspolitik intendierten Kompetenzorientierung wird auch den auf diesem Wege erworbenen Kompetenzen mehr Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Gnahs 2007, S. 31ff und Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 22). Dies gilt insbesondere für den Bereich der Erwachsenenbildung und wird deutlich in der erneuerten europäischen Agenda für Erwachsenenbildung, die u. a. Folgendes begrüßt: „Nicht formales und informelles Lernen, die in der Erwachsenenbildung einen großen Raum einnehmen, werden zunehmend anerkannt und validiert, die Validierungsmöglichkeiten jedoch noch immer zu wenig wahrgenommen.“ (Rat der Europäischen Union 2011, S. C 372/2)

In den letzten Jahren werden in verschiedenen Bereichen und Ländern Ansätze und Instrumente entwickelt und erprobt, mit deren Hilfe Kompetenzen erfasst, bewertet und anerkannt werden sollen. Hierzu zählen u. a. Zertifizierung, Validierung, Beurteilung, Bescheinigung, Testierung und Selbsteinschätzung, wobei sich die Bezeichnungen teilweise unterscheiden (vgl. Gnahs 2007, S. 51). Auf die Inhalte, insbesondere den Nutzen und die Grenzen einzelner Instrumente, kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Abschließend soll in diesem Kapitel jedoch auf einen Begriff eingegangen werden, der im Rahmen der Professionalisierungsbestrebungen der Erwachsenenbildung immer

häufiger auftaucht und im Weiteren der Arbeit eine zentrale Rolle spielt, der Begriff des Kompetenzprofils.

3.7 Kompetenzprofil

Wie zuvor erörtert, ist die Erwachsenenbildung im Kontext eines europäischen Konzepts des lebenslangen Lernens ein an Bedeutung zunehmendes Berufsfeld mit jedoch unterschiedlichsten Tätigkeitsbereichen und Zugängen. Um den Erwachsenenbildungssektor zu stärken, fordert die erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung eine „Verbesserung der Qualität des Erwachsenenbildungspersonals, beispielsweise durch Festlegung von Kompetenzprofilen“ (Rat der Europäischen Union 2011, S. C 372/5).

Unter einem Kompetenzprofil versteht Bechtel „ein Bündel von Kompetenzen, die für die Erfüllung einer spezifischen Aufgabe in einem definierten Feld benötigt werden.“ (Bechtel 2008, S. 36) Lattke/Sgier formulieren dies ähnlich:

„**Kompetenzprofile** beinhalten Beschreibungen derjenigen Kompetenzen, die zur Ausübung einer bestimmten Berufsrolle, etwa eines Kursleiters oder einer Einrichtungsleiterin in der Weiterbildung erforderlich sind. Sie können sich auf eine konkrete Berufsposition in einer einzelnen Einrichtung beziehen oder auch auf eine einrichtungsübergreifend relevante Berufsrolle.“ (Lattke/Sgier 2012, S. 8)

Kraft beschreibt Kompetenzprofile als ein Modell zur Beschreibung aller für ein bestimmtes Aufgaben- und Tätigkeitsfeld notwendiger Kompetenzen. Sie sieht ebenfalls für die Erwachsenenbildung einen grundlegenden Bedarf an Strukturierung und fordert, die Aufgaben- und Tätigkeitsfelder in „tätigkeitsbezogene Kompetenzprofile zu übersetzen“, welche entweder funktionsbezogen (z. B. für Bildungsmanager/innen) oder bereichsspezifisch sein können (vgl. Kraft 2010, S. 413f).

Nuissl bestätigt ebenfalls, dass Kenntnisse über Tätigkeitsfelder von Erwachsenenbildnern/bildnerinnen rar sind, ebenso wie Kenntnisse über die Kompetenzen, die benötigt werden. Er setzt sich allerdings kritisch mit der offenen Frage auseinander, ob die Festlegung von („joborientierten“) Kompetenzprofilen im

Interesse einer weiteren übergreifenden Professionalisierung der Erwachsenenbildung ist (vgl. Nuissl 2005, S. 50ff).

Egetenmeyer/Schüßler sehen die europäischen Strategien hinsichtlich einer Kompetenzorientierung ebenfalls kritisch, da sich auf spezifische Tätigkeitsfelder bezogene Kompetenzprofile in erster Linie an „beruflich nutzbaren Kompetenzen“ orientieren. Hier sehen sie eine mögliche Gefahr, dass ganzheitliche Bildungsziele, die traditionell inhaltlicher Kern der bundesdeutschen Erwachsenenbildung waren, aus dem Blickfeld geraten (vgl. Egetenmeyer/Schüssler 2012a, S. 19f).

Gleichwohl stellen sie fest, dass es Lösungsansätze dafür gibt, hier einen Konsens zu finden:

„Eine Synthese zwischen einer inhaltsorientierten und einer kompetenzorientierten Professionalisierungsstrategie ist im wba-Zertifikat gelungen. Hier werden sowohl Kompetenzen als auch Inhalte formuliert und zueinander in Bezug gesetzt“ (Egetenmeyer/Schüssler 2012a, S. 29, unter Bezugnahme auf Egetenmeyer 2011).

Die Meinungen über die zukünftige Bedeutung von Kompetenzprofilen, die im Rahmen von Kompetenzkonzepten in sogenannte Kompetenzrahmen (Zusammenstellung von grundlegenden Kompetenzen für einen Handlungsbereich) zusammengefasst werden können, gehen also auseinander (vgl. auch Strauch/Pätzold 2012, S. 67ff). Dennoch sind für Strauch/Pätzold Kompetenzrahmen und Kompetenzprofile schon jetzt ein „wesentlicher Baustein in der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals“, vorausgesetzt diese Konzepte/Instrumente enthalten die „Vorstellung eines auch zukünftig geltenden Maßstabs solcher qualitativ hochwertigen Beruflichkeit“, worunter sie Professionalität verstehen (Strauch/Pätzold 2012, S. 71).

Wie es einigen Beiträgen in der Fachliteratur zu entnehmen ist (vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012a, 2012b und Arnold 2002) gerät ein Traditionsbegriff bei zunehmender Kompetenzorientierung ins Hintertreffen: die Bildung. Ob die Begriffe Bildung und Kompetenz als Gegensätze zu verstehen sind, sich gegenseitig bedingen oder in ein Verhältnis zueinander setzen lassen, ist strittig (vgl. Gnahn 2007, S. 22). Bewusst wurde deshalb der Bildungsbegriff bisher in dieser Arbeit außen vorgelassen, auch um ihm im nächsten Kapitel „Bildungsmanagement“ ausreichend eigenen Raum zu geben.

4. Bildungsmanagement

„Bildungsmanagement ist ein Begriffskonzept, das zunehmend Verbreitung findet“, betont Diesner (Diesner 2008, S. 4), sei es in entsprechenden Studiengängen, Weiterbildungsangeboten für Erwachsenenbildner/innen, aber auch in der Philosophie großer Unternehmen. Dennoch fehlt dem Begriffskonzept noch eine „klare Identität“ (vgl. Diesner 2008, S. 5). Da das Themenfeld Bildungsmanagement im Zentrum des Forschungsinteresses dieser Arbeit steht, soll in diesem Kapitel dargelegt werden, was Bildungsmanagement ist, um welche Tätigkeitsfelder und Aufgabenbereiche es geht und wozu es Bildungsmanagement braucht.

Bildungsmanagement ist zunächst einmal ein Kompositum zweier Begriffe, das schon ein Spannungsfeld in sich birgt, was auch Müller zu den Fragen veranlasst: „Kann man Bildung managen“ (Müller 2010, S. 13) bzw. ob bereits hier „ein unüberbrückbarer Interessengegensatz vorliegt“ (Müller 2010, S. 16).

Bildung ist zugleich ein Leitbegriff der Pädagogik und somit der Erwachsenenbildung. Eine Beschäftigung mit dem Begriffskonzept Bildungsmanagement setzt deshalb die Festlegung auf ein Verständnis der Begriffe Bildung und Management voraus.

4.1 Begriffliche Konkretisierung

4.1.1 Bildung

Eine historische Herleitung des Begriffs Bildung mit all seinen Facetten, Ausprägungen und seiner Bedeutungsvielfalt zu verschiedenen Zeiten kann und soll an dieser Stelle nicht erfolgen.

Von dem eigentlichen umfassenden, pädagogisch begründeten Bildungsbegriff ist indes zunächst der Systembegriff bzw. der „terminus technicus“ Bildung zu differenzieren. Das Wort Bildung wird dabei zunehmend für die Beschreibung von institutionalisiertem

Lernen in Komposita wie z. B. Bildungsorganisation oder auch Bildungsmanagement verwendet (vgl. Weber 1999, S. 384 und Müller 2010, S. 15).

Für die Inhalte und Ziele dessen, was organisiert bzw. gemanagt werden soll, braucht es aber eine „ethische Begründung“ durch den zweiten umfassenderen Bildungsbegriff (vgl. Müller 2010, S. 15).

Der Einzug des Bildungsbegriffs als Grund-, und später als Leitbegriff in die Pädagogik begann im späten 18. Jahrhundert über die humanistisch-klassische Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts, die sich zum einen am Bildungsideal des klassischen Griechentums orientierte und zum anderen materiale (d. h. die bildende Bedeutung eines Gegenstands) mit formalen (Ausbildung der individuellen Fähigkeiten) Elementen verband. Die von Humboldt konzipierten Leitprinzipien menschlicher (Selbst)Bildung - Individualität, Totalität und Universalität - haben ihre grundsätzliche Bedeutung bis heute nicht verloren (vgl. Focali 2010, S. 21ff und Weber 1999, S. 383ff).

Klafki versteht Bildung im Kontext seiner Überlegungen zu einer modernen Bildungstheorie „als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten“ (Klafki 2007, S. 52), wobei er unter den Grundfähigkeiten die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Mitbestimmungsfähigkeit und die Solidaritätsfähigkeit versteht (vgl. ebd., S. 52). Klafki betont, dass auch weiterhin auf einen Leitbegriff Bildung nicht verzichtet darf, wenn pädagogisches Bemühen - auch im Kontext lebenslangen Lernens - „begründbar und verantwortbar“ bleiben und nicht eine Ansammlung von „Einzelaktivitäten“ werden soll (vgl. ebd., S. 44).

Zu verantworten hat pädagogisches Bemühen das, was an den einzelnen Menschen an Erwartungen und Anforderungen seitens der Gesellschaft herangetragen wird, „Pädagogik hat also die Aufgabe, zwischen den *Anforderungen an das Individuum* und den *Ansprüchen des Individuums* zu vermitteln“. (Müller 2010, S. 16, Hervorhebungen im Original)

Die Einhaltung dieses Grundsatzes erfordert besondere Aufmerksamkeit, wenn pädagogisches bzw. individuelles auf betriebswirtschaftliches „Bemühen“ um den Menschen trifft. Aus betriebswirtschaftlicher oder ökonomischer Sicht zielt Bildung

vornehmlich auf die bessere Verwertbarkeit der Arbeitskraft, aus pädagogischer Sicht zielt Bildung auf die ganzheitliche Entwicklung von Individualität und Persönlichkeit.

Dieses Spannungsgefüge versucht Diesner zu überbrücken, indem sie eine Differenzierung des Bildungsbegriffs vorschlägt, die im folgenden Schaubild verdeutlicht wird:



Abbildung 3: Differenzierung des Bildungsbegriffs

(Quelle: Diesner 2008, S. 34)

Sie unterscheidet dabei Bildung im weiten und Bildung im engen Sinn. Die Bildung im engeren Sinn meint die Entwicklung von Individualität und Persönlichkeit. Die Bildung im weiteren Sinn schließt die Entwicklung von Sozialverantwortung mit ein. Sozialverantwortung bedeutet nach Diesner auch berufliche Qualifizierung und die Fähigkeit zu Solidarität (vgl. Diesner, 2008, S. 33ff). Dieses Verständnis von Bildung deckt sich weitgehend mit den Ausführungen Klafkis (s. o., S. 35) und kann als prozessbezogene Sichtweise interpretiert werden (vgl. Diesner, S. 35). Gleichwohl erweckt das Schaubild den Eindruck, dass der Bildungsprozess „zerlegt“ werden kann und letztlich auf die Bewältigung betrieblicher Lebenssituationen ausgerichtet ist. Es stellt sich somit die Frage, wann nach diesem Verständnis ein Mensch als gebildet gelten kann und ob Bildung als ganzheitlich geprägter pädagogischer Leitbegriff in humanistischer Tradition teilbar ist.

Vor dem Hintergrund eines solchen Spannungsgefüges soll deshalb, was den Bildungsbegriff angeht, für diese Arbeit Müllers Arbeitshypothese zugrundegelegt

werden. Sie besagt, dass Bildung „unteilbar“ ist (vgl. ebd., S. 15ff). Nach Müller kann Bildung als lebenslange Aufgabe demnach verstanden werden „als der Prozess, in dem Menschen sich Wissen, Haltung und Können aneignen, um ihr Leben selbständig und verantwortlich bewältigen und gestalten zu können.“ (ebd., S. 15) Dieses Begriffsverständnis von Bildung liegt auch der weiteren Betrachtung des Themenfeldes Bildungsmanagement zugrunde.

Kirchhöfer spricht in diesem Zusammenhang von der Zweckfreiheit der Bildung bzw. von Bildung als einem ganzheitlichen Kompetenzanspruch und schlägt damit eine Brücke vom Bildungs- zum Kompetenzbegriff:

„Die Betonung der sozialen und personalen Kompetenzen weist auf einen solchen Bildungsbegriff hin, der einerseits sich von der unmittelbaren Brauchbarkeit in einer spezifischen Tätigkeit löst, andererseits aber einen Zweck in der Persönlichkeitsentwicklung findet.“ (Kirchhöfer 2004, S. 33)

4.1.2 Management

Zurückführen lässt sich die Vokabel Management auf den lateinischen feststehenden Ausdruck „manum agere“, zu deutsch „an der Hand führen“. In deutschsprachigen Ländern wird der aus dem englischsprachigen Raum entlehnte Begriff Management oftmals synonym mit den Begriffen Führung oder Leitung gebraucht (vgl. Müller 2010, S. 17).

Generell versteht man unter Management im Allgemeinen „zielorientiertes Gestaltungs- und Lenkungs Handeln in Betrieben als organisierten, kontinuierlich zweckgerichteten menschlichen Handlungsgemeinschaften.“ (Jung/Bruck/Quarg 2011, S. 6)

Führen und Leiten wird heute in der modernen Managementlehre nur mehr als Teilaspekt des Managements gesehen. Weite Verbreitung haben Managementkonzepte gefunden, die sich ganzheitlich auf Institutionen beziehen, dazu zählt z. B. das anerkannte St. Gallener Management-Modell als systemorientierter Ansatz (vgl. Diesner 2008, S. 37f). Danach ist „Management = Gestalten und Lenken von zweckorientierten sozialen Systemen“. (Diesner 2008, S. 38, zitiert nach Ulrich, H. 2001) Besondere Betonung, die auch für den Begriff Bildungsmanagement von Bedeutung ist, erfährt in diesem Modell der ethische Aspekt: „Es liegt in der individuellen Verantwortung jedes Einzelnen, die eigenen Wertungen und Entscheide mit Hilfe eines höherrangigen

Wertsystems zu begründen.“ (Diesner 2008, S. 39) Der ethische-normative Aspekt wurde im neuen St. Galler Management-Modell, das 2002 veröffentlicht wurde, neben der stärker prozessorientierten Sichtweise noch weiter betont (vgl. Diesner 2008, S. 42).

Das prozesshafte Ineinandergreifen der verschiedenen Dimensionen zwecks Darstellung der Funktionsweise einer Institution zeigt nachfolgende Abbildung:



Abbildung 4: Neues St. Galler Management-Modell nach Rüeegg-Stürm

(Quelle: Diesner 2008, S. 43, nach Rüeegg-Stürm 2004, S. 70)

Die wesentlichen Aussagen des Modells, die auch in dieser Arbeit das Verständnis von Management leiten sollen, fasst Diesner wie folgt zusammen:

- „Management umfasst das Gestalten, Lenken und (Weiter-)Entwickeln von zweckorientierten sozialen Systemen.
- Management ist eine Funktion, die vom Menschen erfüllt wird und ethisch-normative Aspekte aufweist, dabei ist Führung ein Teilaspekt des Managements.
- Management bezieht sich auf die integrative Ausgestaltung der normativen, strategischen und operativen Management-Ebene.
- Das normative und das strategische Management haben eine gestaltende, das operative eine lenkende Funktion.“ (Diesner 2008, S. 44 unter Bezugnahme auf Ulrich, H. 2001, S. 66ff, Bleicher 2004, S. 60ff und Rüeegg-Sturm 2004, S. 70)

Nachdem nun ein grundlegendes Verständnis der Begriffe Bildung und Management für diese Arbeit definiert ist, soll eine Erläuterung dessen erfolgen, was unter Bildungsmanagement zu verstehen ist.

4.1.3 Bildungsmanagement

Vor dem Hintergrund des Verständnisses von Bildung, das dieser Arbeit zugrundeliegt, gilt es zu betonen, dass der Mensch sich selbst bildet, d. h. den Bildungsprozess selbst anstößt und steuert. Deshalb kann auch Bildungsmanagement kein „Produkt“ Bildung zur Verfügung stellen sondern bei Bildungsprozessen unterstützend und helfend tätig werden (vgl. Müller 2007, S. 105). Müller versteht Bildungsmanagement insofern vom Grundsatz her als didaktisches Handeln. Dieses umfasst „Prozesse der *unmittelbaren Einwirkung auf Lehr-Lernprozesse* (wie z. B. Unterricht) und Prozesse der *mittelbaren Einflussnahme* durch die Gestaltung der Umfeld- bzw. Bedingungsfaktoren von Bildungsprozessen.“ (Müller 2007, S. 106, Hervorhebungen im Original) Müller unterscheidet vier Handlungsebenen, in denen sich didaktisches Handeln vollzieht: Bildungspolitik, Institution, Didaktik und Kommunikation. Folgendes Schaubild verdeutlicht seinen Modellentwurf:

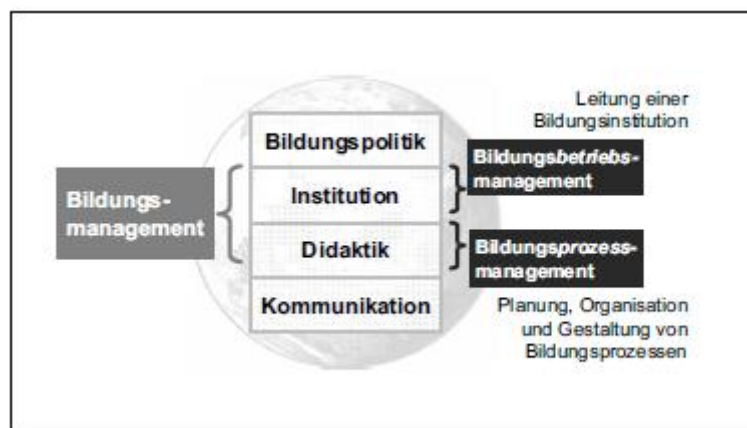


Abbildung 5: Bildungsmanagement als didaktisches Handeln

(Quelle: Müller 2007, S. 108)

Bildungsmanagement als didaktisches Handeln vollzieht sich demnach hauptsächlich auf der Institutionsebene (Steuerung und Gestaltung der Institution) und auf der Didaktikebene (Planen und Organisieren von Lehr- und Lernprozessen). Hieraus resultieren zwei Handlungsformen des Bildungsmanagements: das Bildungsbetriebsmanagement (Ebene der Institution) und das Bildungsprozessmanagement (Ebene der Didaktik), wobei der Einfachheit halber zunächst nur von Bildungsinstitution und nicht von unternehmerischen Bereichen gesprochen wird (vgl. Müller 2007, S. 106ff).

Müllers Ausführungen basieren auf folgender Vorstellung von Bildungsmanagement, die für diese Arbeit übernommen wird, da sie den Bildungsbegriff ins Zentrum stellt und - wie Müller anfügt – anschlussfähig an die Kompetenzdebatte ist (vgl. Müller 2007, S. 106):

„Bildungsmanagement bezeichnet die Gestaltung, Steuerung und Entwicklung von sozialen Systemen, die dem Zweck der Bildung von Menschen mit dem Ziel der Urteils- und Handlungsfähigkeit dienen.“ (Müller 2007, S. 106, Hervorhebungen im Original)

Was Müllers Vorstellungen von Bildungsbetriebsmanagement angeht, bezieht er sich auf das neue St. Gallener Management-Modell, das die verschiedenen Elemente einer Unternehmung bzw. allgemeiner ausgedrückt eines Systems (Anspruchsgruppen, Themen, Prozesse etc.) zueinander in Beziehung setzt und deren Abhängigkeiten und Wechselwirkungen beschreibt. Im Kern dieses Modells finden sich drei Arten von Prozessen. Als Managementprozesse bezeichnet das Modell „alle Aufgaben, die mit der Gestaltung, Steuerung und Entwicklung einer Organisation zu tun haben.“ (Müller 2007, S. 111). Mit Geschäftsprozessen sind die unmittelbar kundenbezogenen Aktivitäten gemeint. Unterstützungsprozesse dienen dazu, die notwendigen internen Voraussetzungen zu schaffen, damit Management- und Geschäftsprozesse vollzogen werden können, hierzu gehört u. a. die Bildung (vgl. Müller 2007, S. 109ff).

In Bezug auf ein Unternehmen als „branchenfremde Organisation“ zielt Bildungsbetriebsmanagement nach Marburger/Griese auf die „Steuerung und

Gestaltung von organisationalen, personalen und finanziellen Rahmenbedingungen [...] einer mit Bildungsaufgaben befassten Organisationseinheit“ (Marburger/Griese 2011, S. 9).

Das Bildungsprozessmanagement stellt sich je nachdem, um welches System es sich handelt, unterschiedlich dar. Grundsätzlich sieht Müller Bildungsprozessmanagement als einen Handlungszyklus, der von einer Bildungsbedarfsanalyse bis hin zu einer Programmrevision alles beinhaltet, was zu einer didaktischen Handlungsebene gehört. Bei einem Unternehmen geht es dabei im Kern „um eine langfristige und proaktive „Vorsorge“ im Hinblick auf künftige Herausforderungen und die zu ihrer Bewältigung notwendigen Kompetenzen der Mitarbeiter“ (Müller 2007, S. 113, Hervorhebungen im Original). In einem weiteren Schaubild (s. u.) hat Müller verdeutlicht, wie das eigene Modell des Bildungsprozessmanagements (Handlungszyklus) in das für die Beschreibung des Bildungsbetriebsmanagements adaptierte neue St. Galler Management-Modell integriert ist. Während bei Bildungsorganisationen das Bildungsprozessmanagement sowohl in den Unterstützungsprozessen als auch in den Geschäftsprozessen verortet ist, gilt dies nicht für Bildungsmanagement in Unternehmen, deren primärer Zweck nicht Bildung und Bildungsprozessmanagement deshalb auch nicht als Geschäftsprozess, sondern ausschließlich als Unterstützungsprozess zu sehen ist (vgl. Müller 2007, S. 112ff).



Abbildung 6: Bildungsmanagement als Unterstützungsprozess (Quelle: Müller 2007, S. 118)

Diesner komplettiert das Verständnis von Bildungsmanagement für diese Arbeit wie folgt:

- „Bildungsmanagement beschäftigt sich sowohl mit den Ansprüchen des Unternehmens an Qualifizierung als auch mit den Ansprüchen des Einzelnen nach Bildung/individueller Entwicklung.
- Im Bildungsmanagement stehen die Personalentwicklung und die Persönlichkeitsentwicklung gleichermaßen im Mittelpunkt. Bildungsmanagement nimmt beide Aspekte in den Managementprozess mit auf.
- Es ist eine Aufgabe des Bildungsmanagements das Verhältnis zwischen individuellen Ansprüchen und institutionellen Anforderungen zu gestalten.
- Bildungsmanagement ist als komplexe Managementaufgabe Teil des unternehmensübergreifenden Managementsystems.
- Bildungsmanagement ist ein breites und handlungsorientiertes Konzept, welches sich auf vielfältige Einstellungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten bezieht und sich nicht nur auf Wissensaspekte konzentriert.
- Bildungsmanagement ist eine Grundlage und Basis für eine Lernende Organisation.“ (Diesner 2008, S. 59)

Ergänzend sei hinzugefügt, dass auch Marburger/Griese die Lernende Organisation als „Zielkategorie“ von Bildungsmanagement sehen (vgl. Marburger/Griese 2011, S. 8).

„Kann man Bildung managen?“ lautete Müllers Frage (s. o., S. 34). Bildung im Sinne von Selbstbildung, d. h. der Prozess einer selbständigen Aneignung durch das Subjekt, kann direkt nicht von außen „gemanagt“ werden. Gemanagt, d. h. gestaltet, organisiert und geplant werden, können die „Räume“, die einen Bildungsprozess unterstützen, und in denen sich ein Bildungsprozess entfalten kann (vgl. Müller 2010, S. 24). Für diese Tätigkeit braucht es Bildungsmanagement. Eine nähere Beschreibung der Tätigkeitsfelder und Aufgaben des Berufsfeldes Bildungsmanagement folgt im nächsten Abschnitt.

4.2 Das Berufsfeld Bildungsmanagement

Die Herausbildung eines beruflichen Selbstverständnisses von Bildungsmanagement ist im Zuge der Professionalisierungsbestrebungen notwendig (vgl. Griese/Marburger 2010, S. 12). Griese/Marburger erkennen aber auch, dass das Berufsbild eines

Bildungsmanagers/einer Bildungsmanagerin sowie die Tätigkeitsbereiche und Aufgaben noch wenig bekannt sind (vgl. Marburger/Griese 2011, S. 8). Ebenso wenig gibt es eine Festlegung auf eine einheitliche bzw. sogar geschützte Berufsbezeichnung Bildungsmanager/in, die sich erst in jüngerer Zeit zu verfestigen beginnt. Sorg-Barth z. B. hat sich noch für die Bezeichnung „betriebliche/r Weiterbildner/in“ entschieden (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 24ff).

4.2.1 Tätigkeitsbereiche und Aufgaben

Marburger/Griese unterscheiden Tätigkeitsbereiche und Aufgaben hinsichtlich ihrer Verortung im Bildungsbetriebs- bzw. im Bildungsprozessmanagement. Im Bildungsprozessmanagement fallen die bereits unter 4.1.3 angesprochenen Handlungszyklen als Tätigkeitsfelder und Aufgaben im Hinblick auf die Planung von Lehr-/Lernprozessen an. Zu deren Bestandteilen zählen Bildungsbedarfsanalyse, Produkt- und Programmplanung, Durchführung, Evaluation und Revision (vgl. Marburger/Griese 2011, S. 8).

Einen Überblick über die Tätigkeitsbereiche und Aufgaben innerhalb des Bildungsbetriebsmanagements gibt die nachfolgende Grafik.

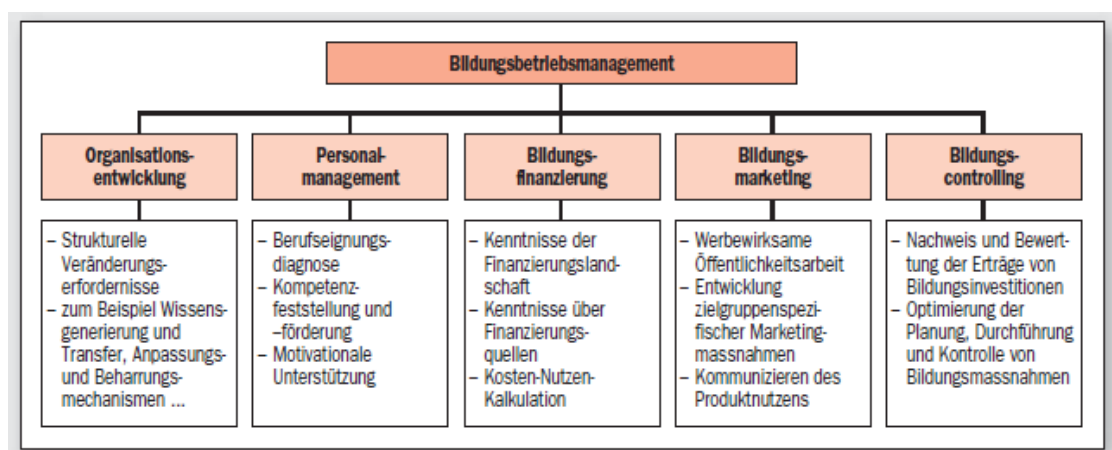


Abbildung 7: Tätigkeitsfelder und Aufgaben im Bildungsbetriebsmanagement

(Quelle: Marburger/Griese 2011, S. 9)

In der beruflichen Praxis überlappen sich die verschiedenen Tätigkeitsbereiche wie auch das Bildungsprozessmanagement und das Bildungsbetriebsmanagement und stehen in einem „Interdependenzverhältnis“ (vgl. Griesse/Marburger 2010, S. 16). Teilweise synonym verwendet wird immer noch der Begriff der Personalentwicklung (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 15). Sorg-Barth beschreibt Personalentwicklung so:

„Allgemein formuliert, umfaßt die Personalentwicklung alle Maßnahmen, die ein Mitarbeiter in seinem beruflichen Entwicklungsprozeß im Unternehmen mit dem Ziel durchläuft, durch die Bildung und Förderung eine optimale Aufgabenerfüllung und Handlungsfähigkeit im Beruf (und darüber hinaus) sicherzustellen.“ (Sorg-Barth 2000, S. 15)

Zusammenfassend skizziert Diesner den stetig wachsenden Verantwortungsbereich im Bildungsmanagement im weiteren Sinn als „die Gestaltung, Entwicklung und Lenkung von Bildung im Unternehmen“ und die Aufgabe von Bildungsmanagern/Bildungsmanagerinnen im engeren Sinn „als Prozessbegleiter, Berater oder Coach die jeweiligen Akteure in ihrem Handeln zu unterstützen und sie in das Management der Bildungsprozesse zu integrieren“ (Diesner 2008, S. 186). Hierarchisch ist diese Berufsrolle unter den Weiterbildnern nach Diesner deshalb an höchster Stelle angesiedelt (vgl. Diesner 2008, S. 183f, unter Bezugnahme auf Arnold/Müller 1999).

4.2.2 Aktuelle Herausforderungen

Wenngleich in der Fachliteratur generell von einer steigenden Bedeutung des Bildungsmanagements auch für privatwirtschaftliche Unternehmen die Rede ist, vermissen die jeweiligen Autoren eine angemessene Erforschung und Entwicklung von entsprechenden Konzepten und Profilen für dieses Berufsbild, die einen Beitrag zur Professionalisierung leisten könnten.

„Und dies in einer Situation, in der Lernen in den Unternehmen zu einem immer stärkeren Faktor wird, wo Lernen und Kompetenzentwicklung operativ, strategisch und normativ eine in den Unternehmen nie zuvor erreichte Bedeutung und Schlüsselstellung bekommen haben.“ (Dehnbostel 2012, S. 3).

Dehnbostel befürchtet, dass die Entwicklung eines professionellen *Bildungsmanagements* in den Unternehmen unter Verbreitung allgemeiner

Managementtheorien leidet, welche möglicherweise den ökonomischen Nutzen über die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten- und interessen stellen (vgl. ebd., S. 3).

Einen Hinweis darauf, dass derartige Befürchtungen nicht unberechtigt sind, gibt z. B. der Beitrag von Kühn im Magazin wirtschaft+weiterbildung. Danach soll ein Bildungsmanager/eine Bildungsmanagerin zuallererst „strategisch denken und arbeiten können und die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmen erhöhen.“ (Kühn 2012, S. 30) Das Wissen und die Fähigkeiten des Personals zählen als „Erfolgsfaktoren“ und das Berufsbild, für das sich der TÜV Rheinland einsetzt und das Kühn beschreibt, ist klar betriebswirtschaftlich fokussiert. Quasi ergänzend fügt er hinzu, dass „pädagogische Aspekte nicht vernachlässigt werden“ dürfen (vgl. ebd., S. 30).

„Wirtschaft und Bildung im Widerstreit?“ ist deshalb auch die Frage, der Molzberger in ihrem Beitrag nachgeht. Dieses Spannungsgefüge lässt sich Molzberger zufolge nicht durch einseitige bzw. starre Positionen und Konzeptionalisierungen auflösen. Tatsächlich müsste idealerweise „die Einführung von Bildungsmanagement in Wirtschaftsunternehmen mit einer Steigerung von Handlungssouveränität des Subjektes, von beruflicher Autonomie der Beschäftigten, einhergehen.“ (Molzberger 2012, S. 23) Eine Balance zwischen den Interessen von Wirtschaft und Bildung kann und muss sich aber in der Praxis auch gerade in der Auseinandersetzung beider Interessensfelder miteinander und durch „wechselseitige Konstitution von betrieblichen Strukturen und individuellem Lernhandeln entwickeln: „Pädagogische Professionalität bedeutet dann, ambivalente Gestaltungsanforderungen immer wieder neu auszuloten.“ (Molzberger 2012, S. 24) Nach Gütl/Orthey ist deshalb das Leitziel der Ausbildung von Bildungsmanagern/Bildungsmanagerinnen die „*Entwicklung professioneller Handlungskompetenz*“ (Gütl/Orthey 2006, S. 26, Hervorhebungen im Original).

Für die Entwicklung von Professionalität im Bildungsmanagement braucht es eine „äußere Rahmung“, eine „fachdisziplinäre Verortung“ und eine „innere Ausdifferenzierung“ (vgl. Griesse/Marburger 2011, S. 18). Aufgrund der unterschiedlichen Handlungsfelder und der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (betriebswirtschaftlich/ bildungswissenschaftlich) glauben Griesse/Marburger nicht, dass ein aus akademischer Perspektive formuliertes professionelles Kompetenzprofil

über die Beschäftigungsfähigkeit von Bildungsmanagern/Bildungsmanagerinnen entscheidet (vgl. Griesse/Marburger 2011, S. 18). Diese Ansicht deckt sich mit den Ausführungen Schläflis aus Schweizer Perspektive, der von einem „Graben“ zwischen Wissenschaft und Praxis spricht, da die „Professionalisierungsdebatte weitgehend ohne die Praktikerinnen und Praktiker stattfindet“ (Schläfli 2012, S. 147).

Inwiefern es einen solchen „Graben“ gibt und welche Relevanz er ggf. auf die Etablierung eines professionellen Kompetenzprofils als möglichen Beitrag zu einer weiteren Professionalisierung der Erwachsenenbildung hat, soll in den nachfolgenden Kapiteln anhand der Vorstellung des exemplarisch ausgewählten Kompetenzprofils für Bildungsmanager/Bildungsmanagerinnen, auf dem das Anerkennungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) basiert bzw. der Analyse von Anforderungen und Erwartungen seitens privatwirtschaftlicher Unternehmen geklärt werden.

5. Ein Kompetenzprofil für Bildungsmanager/innen in privatwirtschaftlichen Unternehmen

Einleitend ist festzustellen, dass die Verfasserin der Arbeit trotz intensiver Literatur- und Internetrecherche auf der Suche nach einem abgerundeten, ausformulierten, wissenschaftlich fundierten und anerkannten Kompetenzprofil für Bildungsmanager/innen - speziell oder auch in privatwirtschaftlichen Unternehmen - nicht fündig geworden ist (s. auch Anhang 1).

Es gibt zum einen aber Ansätze und Vorschläge aus Sicht der Wissenschaft, z. T. basierend auf Studien, die in diesem und im folgenden Kapitel auch Berücksichtigung finden werden (vgl. Kraft 2010, S. 415f, Marburger/Griese 2011, S. 9f und Sorg-Barth 2000, S. 132ff).

Zum anderen ergaben die Recherchen der Verfasserin, dass die Weiterbildungsakademie Österreich (wba)² mit dem Instrument Kompetenzprofil arbeitet. Die wba ist ein kompetenzorientiertes Anerkennungsverfahren, zu deren Konzept auch die Entwicklung eines Kompetenzprofils „Erwachsenenbildner/in“ durch Experten gehörte. Ein explizit ausformuliertes Kompetenzprofil für den Schwerpunkt Bildungsmanagement gibt es zwar noch nicht, implizit ergibt sich dieses Kompetenzprofil jedoch aus dem entsprechenden Curriculum und den Anforderungen seitens der wba an die erwachsenenbildnerische nachzuweisende Praxis (s. Anhang 1, Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 54 und erwachsenenbildung.at o. J. b) . Die Leiterin der wba-Geschäftsstelle, Frau Mag. Reisinger, hat diesbezüglich bestätigt, dass sich das wba-Diplom mit Schwerpunkt Bildungsmanagement auch an Bildungsmanager/innen in privaten Unternehmen richtet (s. Anhang 1). Das faktisch also einem Kompetenzprofil entsprechende Modell wba schien der Verfasserin der Arbeit deshalb geeignet, es im Hinblick auf mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit den Anforderungen und

² Im Weiteren wird für die Weiterbildungsakademie Österreich die Abkürzung wba verwendet.

Erwartungen an Bildungsmanager/innen von Seiten der privatwirtschaftlichen Unternehmen zu vergleichen. Ein solcher Vergleich erhält zusätzliches Gewicht durch die Feststellung des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur: „Es sind die beruflichen Erfahrungen und die damit zusammenhängenden Fähigkeiten, also die erworbenen Kompetenzen, die darüber entscheiden, ob man in einer Runde von BewerberInnen vorgereicht wird.“ (erwachsenenbildung.at o. J. d)

Die wba wurde als Geschäftsfeld des österreichischen Bundesinstituts für Erwachsenenbildung konzipiert und orientiert sich somit an österreichischen Bedarfen und Anforderungen. Um den angestrebten Vergleich in einen europäischen Kontext zu stellen, wird darum zunächst die von der Europäischen Union in Auftrag gegebene Studie „Key competences for adult learning professionals“ präsentiert. Anschließend erfolgt ein Einblick in die Strukturen der wba, bevor die im wba-Zertifikat und dem darauf aufbauenden wba-Diplom definierten Kompetenzanforderungen für Bildungsmanager/innen beschrieben werden.

5.1 Die Studie „Key competences for adult learning professionals“³ – ein Beitrag zur Identifizierung von Kernkompetenzen für Erwachsenenbildner/innen

5.1.1 Ausgangslage, Gegenstand und Methode der Studie

Die Key Competence Studie ist eine europaweite, im Auftrag der Europäischen Kommission durchgeführte Studie mit dem Ziel, Kernkompetenzen von Erwachsenenbildnern/Erwachsenenbildnerinnen zu ermitteln (vgl. Buiskool/Broek 2012, S. 87f). Die Ergebnisse wurden 2010 im Final Report vorgestellt. Durchgeführt wurde sie vom Forschungsinstitut Research voor Beleid, von dessen Mitarbeitern Bert-Jan Buiskool und Simon Broek unter Mitwirkung von Experten der Universitäten Leiden, Glasgow und Thessanoliiki (vgl. Research voor Beleid 2010, S. 125). Das

³ Im Folgenden der Einfachheit halber Key Competence Studie genannt

Interesse an einer solchen Studie geht zurück auf die Mitteilung der Europäischen Kommission „Man lernt nie aus“ (vgl. Europäische Kommission 2006) und deren Forderungen nach mehr Qualität in der Erwachsenenbildung (vgl. ebd., S. 7f) und ist eingebettet in die in Kapitel 2.3 beschriebene auf europäischer Ebene initiierte Kompetenz-, bzw. Lernergebnisorientierung.

Das von Buiskool/Broek so bezeichnete „Set“ an Kernkompetenzen (vgl. Buiskool/Broek 2012, S. 88) kann als Kompetenzrahmen aufgefasst werden. Als Kompetenzrahmen charakterisieren Strauch/Pätzold nämlich „eine bestimmte Zusammenstellung von Kompetenzen, die für einen bestimmten Sektor oder Handlungsbereich als grundsätzlich relevant erachtet werden.“ (Strauch/Pätzold 2012, S. 69). Ein Kompetenzprofil besteht dann - wie bereits erläutert - in einer weiter gehenden differenzierteren Beschreibung von Kompetenzen, die für eine bestimmte Berufsrolle (z. B. Bildungsmanager/Bildungsmanagerin) innerhalb eines Handlungsbereichs (alle in der Erwachsenenbildung Tätigen) notwendig sind, und kann einem Kompetenzrahmen zugeordnet werden (vgl. Strauch/Pätzold 2012, S. 69 und Research voor Beleid 2010, S. 10).

Als Basis für ihre Studie definieren Buiskool/Broek Kompetenz folgendermaßen:

„Wir verstehen Kompetenzen als komplexe Kombinationen von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, welche benötigt werden, um eine spezifische (oder komplexe) Aufgabe in einem bestimmten Kontext so auszuführen, dass sie Resultat erzielt. *Wissen (knowledge)* ist in diesem Zusammenhang als Ansammlung von Fakten, Konzepten, Ideen, Prinzipien, Theorien und Praktiken zu verstehen, welche zu einem Praxisfeld, einer Arbeit oder einem Lerngebiet in Bezug stehen; *Fertigkeiten (skills)* sind ein durch Übung erlerntes oder erworbenes Vermögen (capacity), Handlungen durch die Anwendung von Wissen auszuführen; *Fähigkeiten/Haltungen (abilities/attitudes)* sollen hier als physisches, geistiges oder emotionales Vermögen zur Erfüllung einer Aufgabe verstanden werden.“ (Buiskool/Broek 2012, S. 88, unter Bezugnahme auf Research voor Beleid 2010, Hervorhebungen im Original)

Dieses Kompetenzverständnis erweckt durch seine begriffliche Akzentuierung den Eindruck, Kompetenz sei mehr oder weniger eine Kombination von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen. In Kapitel 3 wurde jedoch auf der Basis eines für diese Arbeit gewählten ganzheitlichen subjektorientierten Begriffsverständnisses von Kompetenz deutlich, dass Kompetenz erst durch ein gelingendes Zusammenspiel

aller Elemente, speziell auch persönlicher (Selbstorganisations)Dispositionen, in der Performanz sichtbar wird.

Erarbeitet wurde der Kompetenzrahmen in drei Schritten: der „Competence identifikation“ (Sammeln aller Informationen und Identifizieren der Kompetenzen), des „Competence modelling“ (Erstellen von Kompetenzprofilen, Bildung größerer Kompetenzeinheiten für jeweils zentrale Aufgaben) und des „Competence assessment“ (Bewertung der erarbeiteten Kompetenzeinheiten auf Konsistenz und Verwendbarkeit).

Das methodologische Vorgehen umfasste neben dem Auswerten zahlreicher verschiedenster Dokumente, Präsentationen, Arbeitsgruppen und Interviews die Einbeziehung von Experten ebenso wie die Auswertung von Stellenbeschreibungen und Kompetenzprofilen (vgl. Research voor Beleid 2010, S. 9f und Buiskool/Broek 2012, S. 90ff).

Die in der Studie beschriebenen Kernkompetenzen beziehen sich auf ein breites Spektrum an Tätigkeitsfeldern innerhalb der Erwachsenenbildung. Da es schwer möglich ist, sich - aufgrund der Heterogenität und auch aufgrund des Wandels von Tätigkeitsfeldern - auf spezifische/individuelle Arbeitskontexte bzw. Positionen zu beziehen, konzentriert sich der Kompetenzrahmen auf Tätigkeiten auf institutioneller/organisationaler Ebene. Es geht also um eine Zusammenfassung der notwendigen Kompetenzen für das Personal einer Einrichtung als Ganzes. Das bedeutet in seiner Konsequenz auch, dass sich nicht alle Kompetenzen in einer Person vereinigen müssen, sondern je nach Tätigkeitsschwerpunkt unter verschiedenen Beschäftigten einer organisationalen Einheit aufgeteilt sein können (vgl. Research voor Beleid 2010, S. 11). In Anlehnung an Kraft (2006) und Latke (2008) wurden die in der folgenden Grafik dargestellten Tätigkeitsfelder identifiziert. Besondere Bedeutung für das Thema dieser Arbeit hat die Identifizierung von „Financial Management“, „Human resource management“ (was die Autoren mit Personalmanagement übersetzen) und „Management of the quality“ (allgemeine Managementaufgaben) als Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung. Diese Bereiche reflektieren speziell Tätigkeitsschwerpunkte des Bildungsmanagements.

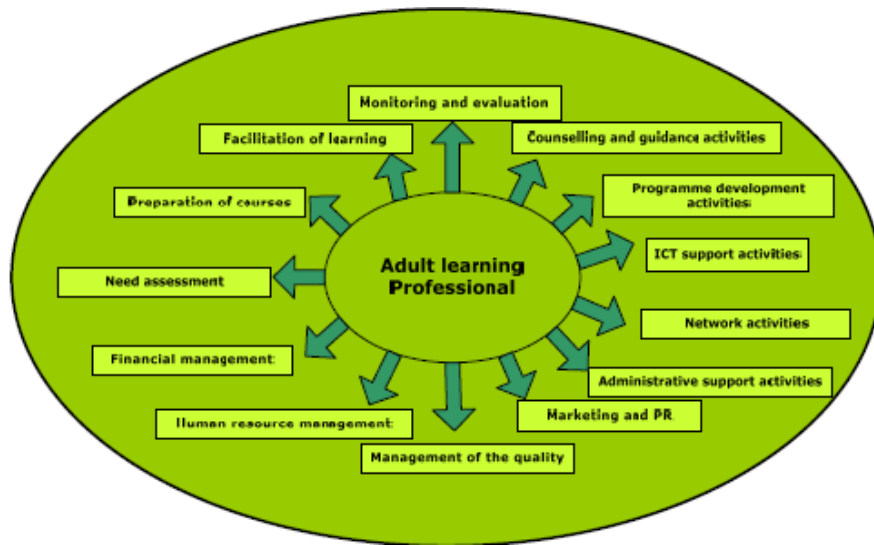


Abbildung 8: Repertoire an Aktivitäten, die auf institutioneller Ebene ausgeübt werden

(Quelle: Research voor Beleid 2010, S. 35 und Buiskool/Broek 2012, S. 92)

5.1.2 Ergebnisse und Ziele der Studie

Prinzipiell wird im Ergebnis der Studie zwischen allgemeinen und spezifischen Kompetenzen unterschieden. Über die identifizierten allgemeinen Kompetenzen sollten alle in der Erwachsenenbildung Tätigen verfügen, da sie auch für alle Tätigkeiten benötigt werden. Über die jeweiligen spezifischen Kompetenzen müssen nur diejenigen verfügen, die auch in dem entsprechenden Bereich (z. B. im Management) tätig sind.

Der entwickelte Kompetenzrahmen, der auf organisationaler Ebene benötigte Kernkompetenzen von Erwachsenenbildnern/Erwachsenenbildnerinnen beinhaltet, stellt sich im Einzelnen wie folgt dar:

Allgemeine Kompetenzen (A1 - A7)

A1 - A3 (Grundvoraussetzungen für ein professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln):

- **A1** Persönliche Kompetenzen (ein/e autonom/e lebenslang Lernende/r sein)
- **A2** Interpersonelle Kompetenz (kommunikativ, teamorientiert, vernetzt sein)

- **A3** Professionsbezogene Kompetenz (sich für die Weiterentwicklung der Profession Erwachsenenbildung verantwortlich fühlen)

A4 - A7 (pädagogisch-didaktische Kompetenzen):

- **A4** Expertise (theoretisches und praktisches Fachwissen besitzen=Experte sein)
- **A5** Didaktische Kompetenz
- **A6** Kompetenz, Erwachsene beim Lernen zu fördern
- **A7** Kompetenz im Umgang mit Heterogenität und Diversität in Gruppen

Spezifische Kompetenzen (B1 – B12)

B1 – B6 (direkt mit dem Lernprozess verbundene Kompetenzen):

- **B1** Kompetenz zur Erfassung von früheren Erfahrungen, Lernbedürfnissen, Erwartungen, Motivationen und Wünschen der Lernenden
- **B2** Kompetenz zur Gestaltung von Lernprozessen
- **B3** Kompetenz zur Anleitung und Unterstützung von Lernprozessen
- **B4** Kompetenz, den Lernprozess systematisch zu beobachten und zu evaluieren
- **B5** Kompetenz zur Beratung
- **B6** Kompetenz zur Programmplanung

B7 – B12 (Kompetenzen zur Unterstützung des Lernprozesses):

- **B7** Kompetenz im Finanzmanagement
- **B8** Kompetenz im Personalmanagement
- **B9** Kompetenz im Leiten und Führen (allgemeine Managementverantwortung)
- **B10** Kompetenz in Marketing und Public Relations
- **B11** Kompetenz in administrativen Angelegenheiten
- **B12** Kompetenz, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lernprozesse zu integrieren

Ziel der Studie war es, mit diesen Kernkompetenzen einen europäischen Referenzrahmen zu liefern, der einen Beitrag zu einer besseren Vergleichbarkeit der

Systeme, zu einer Erhöhung der Qualität des Personals und damit letztlich einen Beitrag zu einer weiteren Professionalisierung der Erwachsenenbildung leistet. Für die Erstellung der Studie wurden eine Vielzahl von Quellen und Informationen ausgewertet, die aufgrund ihrer Diversität und Heterogenität dazu geführt haben, dass eine Abstraktion von der individuellen auf die organisationale Ebene vorgenommen wurde (vgl. Buiskool/Broek 2012, S. 87ff). Das bedeutet Egetenmeyer zufolge: „Professionalität wird teilweise weg von den Personen hin auf die Organisationsebene verlagert, was einer Logik des Qualitätsmanagements und nicht einer Professionalitätslogik entspricht“ (Egetenmeyer 2011, S. 07-6 unter Bezugnahme auf Egetenmeyer/Käpplinger 2010).

So kommen letztlich auch die Autoren der Studie zu der Feststellung, dass die Studie einen „Überblick über die Praxis in Europa“ gibt und damit einen Informationsaustausch anregen kann. Das gilt besonders hinsichtlich der Frage, welches die tatsächlich besonders wichtigen Kernkompetenzen eine(r)s Erwachsenenbildners/Erwachsenenbildnerin sind und für welchen typischen Berufskontext dies gilt (vgl. Buiskool/Broek 2012, S. 102ff). Insbesondere die speziellen Kompetenzen **B7 - B12** finden sich auch in anderen (Bildungs)Bereichen und können deshalb nicht ohne Weiteres als „Abgrenzungsmerkmal“ für eine Profession Erwachsenenbildung dienen. Besonderes Augenmerk vor dem Hintergrund der Professionalisierungsbestrebungen verdienen deshalb offensichtlich die Kompetenzen, die sich mit den Grundvoraussetzungen erwachsenenpädagogischen Handelns befassen (**A1 - A3**), die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen (**A4 - A7**) und die direkt mit dem Lernprozess verbundenen Kompetenzen (**B1 - B6**).

Die Autoren haben schlussendlich 19 Instrumente definiert, für welche dieser Kompetenzrahmen genutzt werden kann. Weiterhin wurden 6 Interessengruppen/Ebenen identifiziert, die den Kompetenzrahmen anwenden können. Im Ergebnis zeigt sich, dass die meisten Instrumente unter Zuhilfenahme des Kompetenzrahmens auf der Ebene der Arbeitgeber eingesetzt werden können, die somit in der Qualitätsentwicklung ihres Personals eine Schlüsselrolle einnehmen. Einige Instrumente können von allen Interessengruppen genutzt werden. Für diese Instrumente

bietet sich eine übergeordnete Organisation und Bündelung an (vgl. Research voor Beleid 2010, S. 109ff). Die möglichen Konstellationen und Ebenen sind in nachfolgendem Schaubild dargestellt (die orangefarbenen Boxen kennzeichnen, von welcher Interessengruppe/Ebene welches Instrument unter Zuhilfenahme der „Key Competences“ genutzt werden kann und zeigen damit den möglichen Nutzen der Studie auf.

#	Instruments	Stakeholders					
		Professionals	Employers	Training providers	Sector	National	European
1	Self assessment and evaluation						
2	Selection of training courses						
3	Action research and action learning						
4	Network of professionals						
5	Professional associations						
6	Peer learning						
7	Labour agreements						
8	Development of qualification structures						
9	Development of educational programmes						
10	Probation/Induction of new staff						
11	Assessment of competences						
12	Continuous professional development						
13	Implementing institutional self evaluation						
14	Developing institutional accreditation criteria						
15	Implementing benchmarks and external evaluation						
16	Developing quality certificates and standards						
17	Legislation or sector agreements						
18	National and European Qualifications Frameworks (NQF and EQF)						
19	European tools (ECTS, ECVET, and EQAVET)						

Abbildung 9: Anwendbarkeit der Key Competences

(Quelle: Research voor Beleid 2010, S. 119)

5.2 Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba)

Die wba wurde 2007 als Modell für die Bilanzierung und Anerkennung von Kompetenzen für Erwachsenenbildner/innen auf der Basis österreichweit anerkannter Curricula (vgl. Gruber/Wiesner 2012, S. 11) entwickelt. Das Modell besteht aus zwei Stufen: In der ersten Stufe kann ein Basiszertifikat „Erwachsenenbildner/in“ erworben werden, in der zweiten Stufe darauf aufbauend ein Diplom für einen Tätigkeitsschwerpunkt. Das Modell basiert auf einem von Experten erarbeiteten Kompetenzprofil für Erwachsenenbildner/innen (vgl. auch Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 54).

Die wba bildet das Kernstück eines kooperativen Systems der Erwachsenenbildung in Österreich in der Trägerschaft des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung (vgl. Brünner/Gruber/Huss, S. 98).

Die Entwicklung des Modells erfolgte in der Überzeugung, dass die Erwachsenenbildung in Österreich als „non-formaler“ Bildungssektor bezeichnet werden kann, da der österreichische Staat sich weitgehend außen vor hält, was das Bildungsangebot angeht. Die zunehmend unübersichtlichen Bildungsangebote, zunehmend seitens privater Anbieter vor dem Hintergrund einer Ökonomisierung der Gesellschaft, orientieren sich deshalb oft in reaktiver Form an gesellschaftlichen Bedürfnissen (vgl. Heilinger 2012, S. 59f). Heilinger konstatiert: „Zukunftsweisend, innovativ und die Gesellschaft mitgestaltend ist der Weiterbildungssektor dort, wo dies speziell gefragt ist oder bildungspolitisch darauf Wert gelegt und Geld dafür aufgewendet wird.“ (Heilinger 2012, S. 60) Nach Heilinger führten die steuernden Elemente des EQR als Metarahmen und die Debatten um den NQR u. a. zur Gründung der wba mit dem Ziel einer weiteren Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung (vgl. ebd., S. 62ff). Bei der wba handelt es sich um eine „virtuelle Akademie und ein Anerkennungsverfahren von Kompetenzen“ (ebd., S. 73). Curricula und Standards sind vorgegeben (Berufsprofile). Die darin definierten Kompetenzen sind für das Erwerben von entsprechenden Zertifikaten nachzuweisen. Es werden sowohl

Kompetenzen anerkannt, die auf formalem Weg erworben wurden, wie auch Kompetenzen non-formalen oder informellen Ursprungs.

Die wba richtet sich mit ihrem Angebot, aufbauend auf dem Zertifikat ein Diplom zu erwerben an:

- Lehrende/Trainer/-innen
- Bildungsmanager/innen
- Berater/innen
- Bibliothekare/-innen

Mit ihren Konzepten entspricht die wba dem Anliegen des EQR hinsichtlich einer besseren Vergleichbarkeit von Qualifikationen mithilfe der Beschreibung einzelner Niveaus über die Formulierung von Lernergebnissen⁴.

Zusammenfassend stellt sich die wba-Konzeption wie folgt dar:

- Es werden Berufsprofile für Erwachsenenbildner/innen erstellt, welche dann in Curricula umgesetzt werden, basierend auf den verlangten Kompetenzen.
- Die Curricula sind seit dem 01.01.2013 lernergebnisorientiert.
- Die wba ist ein kompetenzorientiertes Anerkennungsverfahren.
- Es werden sowohl formal, nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen anerkannt.
- Die wba ist ein Validierungsprozess.

(vgl. Heilinger 2012, S. 76f)

Die Erwachsenenbildung in Österreich hat theoretisch anerkannte Berufsprofile für vier wichtige Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung formuliert, u. a. für Bildungsmanager/innen. Die hierfür jeweils benötigten bzw. geforderten Kompetenzen sind in den Curricula der wba definiert und beschrieben. Das wba-Zertifikat und das wba-Diplom stellen Qualifikationen dar, die auch identitätsstiftend und verbindend für Erwachsenenbildner/innen wirken können. Die Anerkennung auch non-formal und

⁴ Lernergebnisse werden differenziert in Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz, wobei alle drei Kategorien zusammen wahrgenommen werden sollen (vgl. Europäische Kommission 2008, S. 5f).

informell erworbener Kompetenzen macht den wertschätzenden Umgang mit menschlichen Ressourcen, auch im Sinne des EQR, deutlich und könnte bestenfalls auch Signalwirkung für andere Beschäftigungssektoren entfalten (vgl. Heilinger 2012, S. 77ff).

Auch Brünner/Gruber/Huss schreiben der wba zu, einen Qualifizierungs- und Professionalisierungsschub der österreichischen Erwachsenenbildung ausgelöst zu haben. Am deutlichsten ist dies erkennbar auf der Ebene des Berufsfeldes. Die Vorgaben und definierten Standards bewirken eine Qualitätsentwicklung und eine Qualitätssicherung sowie eine Weiterentwicklung der „Landschaft“ Erwachsenenbildung (vgl. Brünner/Gruber/Huss 2012, S. 109ff).

5.3 Ein Kompetenzprofil für Bildungsmanager/innen in privatwirtschaftlichen Unternehmen am Beispiel des Modells der Weiterbildungsakademie Österreich (wba)

Am Anfang des Konzepts der wba stand die Frage „Was müssen Erwachsenenbildner/-innen wissen, können und in der Lage sein tun?“ (Heilinger 2012, S. 73) Es wurden in mehrjähriger Arbeit unter Beteiligung von wissenschaftlichen Experten und Berufsvertretern Berufs- und Qualifikationsprofile für das Berufsfeld der Erwachsenenbildung entwickelt. In Anlehnung daran können die in den Curricula für das wba-Zertifikat bzw. das wba-Diplom definierten und beschriebenen Kompetenzen auch im Sinne der bereits vorgestellten Definitionen des Begriffs Kompetenzprofil (s. o., S. 32) als Kompetenzprofile interpretiert werden. Es werden jedoch nicht nur notwendige Kompetenzen formuliert, sondern auch Ziele in Form von Lernergebnissen beschrieben, die erreicht werden sollen. Außerdem ist festgelegt, mit welchen Inhalten sich die Teilnehmer/innen verpflichtend bzw. im Wahlbereich auseinandersetzen müssen und auf welche Art und Weise die Kompetenzen nachgewiesen werden können. Die Curricula sind also im Kern kompetenz- und lernergebnisorientiert im Sinne des EQR. Die Kompetenzen werden in der Darstellung verknüpft mit Inhalten, dadurch

orientiert sich die wba auch am „klassischen Professionsverständnis der Erwachsenenbildung“ (vgl. Egetenmeyer 2011, S. 07-6).

Das Kompetenzverständnis der wba nimmt folgerichtig eine ganzheitliche subjektorientierte Perspektive ein:

„Sie versteht unter Kompetenz das Ensemble von Kenntnissen, Fertigkeiten, Haltungen sowie von reflexivem Vermögen bis hin zum Grad der Selbstständigkeit und Verantwortung im berufsfeldbezogenen Handeln.[...]Sie schreibt der Kompetenz eine potenzielle und eine von anderen wahrnehmbare, erkennbare Seite zu.[...]Im professionellen Handeln der wba-Studierenden muss sich – wiederholbar und gleichzeitig veränderten Umständen entsprechend wandelbar – deren Kompetenz zeigen.“ (Heilinger 2012, S. 74)

Zusammengefasst sind Kompetenzen nach Heilinger „das innere Vermögen einer Person und speisen sich bei weitem nicht nur aus organisierten Lernarrangements.“ (Heilinger 2012, S. 66) Dies zeigt zudem den hohen Stellenwert, den in den Curricula der wba Kompetenzen einnehmen, die auf non-formalem bzw. informellem Weg erworben wurden, insbesondere die reflexive Fähigkeit (vgl. Heilinger 2012, S. 74).

Das Curriculum für das wba-Zertifikat formuliert im Hinblick auf die vier Tätigkeitsfelder, in denen anschließend eine Diplomierung erfolgen kann, zum einen allgemeine Kompetenzen. Zum anderen fordert das Curriculum, da sich in der Praxis Aufgaben der vier Tätigkeitsfelder oftmals überlappen, aber zusätzlich bereits den Nachweis spezieller Kompetenzen.

In der nachfolgenden Zusammenstellung wird das sich aus den Curricula (wba-Zertifikat *Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in* und wba-Diplom *Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Bildungsmanagement*) ergebende Kompetenzprofil für Bildungsmanager/innen veranschaulicht (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012a und b). Dabei werden die im Kompetenzprofil des wba-Zertifikats geforderten Kompetenzen in eine Gesamtdarstellung basierend auf dem Curriculum für das wba-Diplom *Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Bildungsmanagement* integriert und es wird versucht, eine Unterscheidung in Basiskompetenzen (über die alle Erwachsenenbildner/innen verfügen sollen) und Schwerpunktkompetenzen (Kompetenzen, über die Bildungsmanager/innen auf den Basiskompetenzen aufbauend verfügen sollen) vorzunehmen. Bezüglich der Basiskompetenzen ist festzuhalten, dass

diese, je nachdem ob „nur“ ein Zertifikat oder zusätzlich ein Diplom erworben wird, in grundlegender oder vertiefter Ausprägung nachzuweisen sind.

Ein Kompetenzprofil für Bildungsmanager/innen anhand des Curriculums für das wba-Diplom *Diplomiert/r Erwachsenenbildner/in Bildungsmanagement*

Das wba-Diplom *Diplomiert/r Erwachsenenbildner/in Bildungsmanagement* geht von folgendem grundsätzlichen Verständnis von Bildungsmanagement aus:

Diplomierte Erwachsenenbildner/Innen mit Schwerpunkt Bildungsmanagement

Bildungsmanager/innen setzen den Bildungsauftrag der Einrichtung in das Bildungsprogramm um und sorgen für die Rahmenbedingungen gelungener Lehr- und Lernprozesse auf institutioneller Ebene. Ihr Tätigkeitsbereich reicht in der Praxis von der Übernahme von Leitungsfunktionen über die Zuständigkeit für die Lehrenden bis zur Koordination von organisatorisch-administrativen Belangen. Kennzeichnend sind jedenfalls ein vorausschauendes und strategisches Handeln sowie der Blick auf das Ganze. Zu dieser Gruppe zählen auch Leitungspersonen von Bildungseinrichtungen, die für die Steuerung von Geschäftsbereichen und Projekten zuständig sind und über die gängigen Managementkompetenzen einer Führungskraft verfügen sollen. Die schwerpunktmäßige Qualifizierung dient der professionell gestalteten Managementtätigkeit im Erwachsenenbildungsbereich.

Abbildung 10: Diplomiert/r Erwachsenenbildner/innen mit Schwerpunkt Bildungsmanagement

(Quelle: Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 3)

Die Tätigkeitsbereiche in der Praxis sind vielfältig und nehmen stetig zu. Wie bereits erwähnt, richtet sich das wba-Diplom auch an Bildungsmanager/innen in privatwirtschaftlichen Unternehmen, z. B. die in der Personalentwicklung tätig sind (s. Anhang 1). So kommen die wba-Teilnehmer zu 50% aus den Erwachsenenbildungseinrichtungen der KEBÖ (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs) und zu 50% aus Bildungsabteilungen von Firmen oder des öffentlichen Dienstes, aus Beratungsstellen, Schulungseinrichtungen und Universitäten (vgl. Heilinger 2012, S. 78).

Folgende formale Qualifikationen bzw. Voraussetzungen müssen vorhanden bzw. erfüllt werden:

- Abgeschlossene Berufsausbildung oder höherer Schulabschluss
- Absolviertes wba-Zertifikat
- Vierjährige erwachsenenbildungsrelevante Praxis mit mindestens 900 Stunden (inkl. der Praxis für das wba-Zertifikat, mind. 400 Stunden müssen sich auf Managementpraxis in der Erwachsenenbildung beziehen)

(vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012a, S. 4 und Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 3)

Nachstehende Kompetenzen werden verlangt und müssen nachgewiesen werden:

Basiskompetenzen

❖ Personale Kompetenz

Bei allen Tätigkeiten wird auf persönliche Potenziale zurückgegriffen. Erwachsenenbildner/innen müssen in der Lage sein, sich selbst - eigene Potenziale und Fähigkeiten - und ihr Tätigsein in unterschiedlichen Rollen zu beurteilen und zu reflektieren. Das bedeutet, Erwachsenenbildner/innen kennen ihr eigenes Kompetenzprofil und können dies in Beziehung setzen zu den für ihr Tätigkeitsfeld geforderten Kompetenzen. Ihre berufsethische Haltung beinhaltet Engagement, Interesse, Toleranz, Lösungsorientiertheit und Weiterbildungsbereitschaft. Weiterhin benötigt werden Techniken des Zeit-, Arbeits- und Selbstmanagements. Erwachsenenbildner/innen sollen in der Lage sein, ihr Verhalten, ihre Werte, Haltungen, Normen und ihr Rollenverständnis (in diesem Fall das des/der Bildungsmanagers/in) zu reflektieren und weiterzuentwickeln (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012a, S. 24f und Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 22f).

❖ Soziale Kompetenz

Erwachsenenbildung steht im Dienste pädagogischer Zielsetzungen und verlangt bewusst gestaltetes soziales Handeln. Soziale Kompetenz bedeutet auch eine

positive Haltung in Form von Zugewandtheit, wertschätzender Akzeptanz und respektvollem Umgang. Im Kern beinhaltet soziale Kompetenz Kommunikation in Theorie und Praxis, konstruktiven Umgang mit Konflikten sowie alle Dimensionen von Sprache (Gesprächsführung, Rhetorik, Körpersprache etc.).

Erwachsenenbildner/innen in herausragenden Positionen, hier im Bildungsmanagement, müssen über eine hohe soziale Kompetenz verfügen, auf die sie bei Führungsaufgaben und im Umgang mit Teams oder der Öffentlichkeit zurückgreifen können (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012a, S. 22f und Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 20f).

❖ Bildungstheoretische Kompetenz

Die bildungstheoretische Kompetenz umfasst die drei Kernbereiche Grundlagen der Pädagogik, Erwachsenenbildung/Andragogik sowie Gesellschaft und Bildung.

Bildungstheoretische Kompetenz beinhaltet zum einen pädagogische Kenntnisse und ein pädagogisches Verständnis für Themen und Fragen im Zusammenhang mit Bildungstheorien, Bildungsbegriffen und Menschenbildern. Diese Kenntnisse und dieses Verständnis müssen in Bezug gesetzt werden können zum Lernen Erwachsener sowie zu Modernisierungs- und Veränderungsprozessen der Gesellschaft. Außerdem gehört dazu ein fundiertes Wissen über die Geschichte der Erwachsenenbildung und Theorien der Erwachsenenbildung sowie die Fähigkeit, an der Gestaltung von Steuerungsprozessen mitzuwirken. Über die Erwachsenenbildung hinaus beinhaltet die bildungstheoretische Kompetenz die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit und Bewertung von aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Vorgängen - auch auf internationaler Ebene - im Hinblick auf die Entwicklung bildungsrelevanter Visionen (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012a, S. 6ff und Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 18f).

❖ Didaktische Kompetenz

Auch, wenn Erwachsenenbildner/innen nicht direkt in den Lehr-Lernprozess eingebunden sind, sollen sie über ein grundlegendes didaktisches Know-how in den Themenfeldern Planung, Durchführung und Evaluation von Lehr-Lernprozessen verfügen, um Bildungsarbeit bewerten und Lehr-Lernprozesse unterstützen zu können. Letztlich bilden gelungene didaktische Prozesse den inhaltlichen Kern von Bildungsinstitutionen.

Wer darüber hinaus in der Lage sein will, Lehr-Lern selbstständig und eigenverantwortlich zu planen und durchzuführen, bedarf einer hohen didaktischen Kompetenz. Dazu gehört u. a., didaktische Konzepte erstellen zu können unter Berücksichtigung aller planungs- und handlungsrelevanten Dimensionen, Lernprozesse zu fördern und zu begleiten, eine Gruppe zu leiten und einen professionellen Kontakt zu Lernenden zu unterhalten (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012a, S 9ff und Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 31).

❖ Managementkompetenz für Bildungsveranstaltungen

Diese Kompetenz beinhaltet ein grundlegendes allgemeines Wissen in Bezug auf Bildungsveranstaltungen einer Bildungseinrichtung. Gemeint ist damit, die Abläufe einer Veranstaltung zu kennen und beschreiben zu können, eine Veranstaltung betriebswirtschaftlich kalkulieren zu können, Qualitätsmanagement- und Evaluationsinstrumente beschreiben und bewerten zu können sowie die rechtlichen Bestimmungen kennen und beachten können.

Eine hohe Managementkompetenz ist dann erforderlich, wenn eigenständig Bildungsveranstaltungen abgewickelt werden sollen. Dazu gehört die Fähigkeit, ein eigenes Konzept entwickeln, strukturieren und überzeugend darlegen zu können. Dafür müssen angemessene Managementstrategien eingesetzt werden, Kosten kalkuliert und ein Finanzplan erstellt werden können. Mit Konfliktsituationen ist kreativ und lösungsorientiert umzugehen und die eigene Tätigkeit muss reflektiert und analysiert werden können (Weiterbildungsakademie Österreich 2012a, S.12ff).

❖ Beratungskompetenz

Beratung gewinnt in allen Bereichen der Erwachsenenbildung im Sinne von Lern- oder Bildungsberatung an Bedeutung. Beratungskompetenz wird sowohl benötigt bei Mitarbeiter/innengesprächen, bei Gesprächen mit Auftraggebern als auch für die klassische Beratung zu Arbeit, Lernen und Beruf. Grundsätzlich sind Kennzeichen, Merkmale und Rahmenbedingungen professioneller Beratung zu kennen. Beraterisches Gesprächsverhalten muss nachvollzogen werden können und die Besonderheiten müssen erkannt und erklärt werden können. Grundlegende Methoden und Beratungsansätze müssen bekannt sein, angewendet und analysiert werden können.

Für eine angestrebte eigenständige Beratungstätigkeit ist eine hohe Beratungskompetenz erforderlich. Dazu gehören vertiefte Kenntnisse über Beratungskonzepte, Gesprächsführung, Prozessgestaltung, Methoden und Interventionen. Diese Kenntnisse müssen bei einer Beratung eingesetzt werden können. Das eigene beraterische Verhalten muss reflektiert und analysiert werden können (Weiterbildungsakademie Österreich 2012a, S. 15ff und Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S.32).

Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement

Auch für Erwachsenenbildner/innen gilt es, eine stetig steigende Menge an Informationen zu erfassen und zu verarbeiten. Bibliotheken gelten aus wissenschaftlicher Sicht als Zentren der Information, weshalb Kenntnisse über deren gesellschaftliche Bedeutung vorhanden sein müssen. Ein Wissen über eine effektive Recherche, Bewertung, Aufbereitung und Distribution von Informationen jeglicher Art und ein zeitgemäßes Know-how im Informationsmanagement sind unabdingbar. Dazu zählt selbstverständlich auch, einen Überblick zu haben über aktuelle Tendenzen in den neuen Medien und deren Möglichkeiten und Grenzen analysieren und beschreiben zu können.

Für eine schwerpunktmäßige Tätigkeit in diesem Bereich ist eine hohe Kompetenz im Bibliothekswesen und Informationsmanagement nötig. Diese

umfasst dann auch Themenfelder wie Bestandsaufbau, Bestandspflege und Beratung und ein Vertrautsein mit dem Literatur- und Medienmarkt (Weiterbildungsakademie Österreich 2012a, S. 18ff und Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 33).

❖ Fremdsprachenkompetenz

Die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen steigt auch für Erwachsenenbildner/innen stetig. Dies gilt auch vor dem Hintergrund europäischer Initiativen zur Verbesserung der Qualität in der Erwachsenenbildung und für tätigkeitsbezogene internationale Kontakte, z. B. Projekte (Weiterbildungsakademie Österreich 2012a, S. 26 und Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 30).

❖ Kompetenz in Informations- und Kommunikationstechnologien

Ein professioneller Umgang mit entsprechenden Technologien ist unabdingbar. Neue Medien und Technologien müssen nicht nur bekannt sein, es ist auch notwendig, sie zu nützen und zu benutzen (Weiterbildungsakademie Österreich 2012a, S. 26 und Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 30).

Schwerpunktkompetenzen

❖ Managementkompetenz

Managementkompetenz gilt als die Kernkompetenz von Bildungsmanager/innen im Verbund mit einem spezifischen Wissen über (Bildungs-)Betriebe. Kernthemen dieser Kompetenz sind Betriebswirtschaft, Qualitätsmanagement und (Bildungs-)Marketing.

Bildungsmanager/innen müssen Kenntnisse über die wesentlichen betriebswirtschaftlichen Zusammenhänge besitzen und in betrieblichen Prozessen denken können. Eine ökonomische Betrachtungsweise von Maßnahmen und Prozessen kann mit erwachsenenpädagogischem Denken

verbunden werden. Kostenrechnung, Kalkulation und Instrumente der Betriebswirtschaftslehre sind bekannt und werden beherrscht.

Qualitätssicherungsmodelle und Verfahren der Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung müssen bekannt sein, beschrieben werden können und in die erwachsenenpädagogische Denkweise über Managementprozesse einfließen so dass qualitätssichernde Maßnahmen im Tätigkeitsfeld des Bildungsmanagements entwickelt werden können.

Die Terminologie und die Denkweise des Marketings müssen bekannt sein und auf das Bildungsmanagement übertragen werden können. Hierzu gehören auch Marktbeobachtung, Marktanalyse und Public Relations. Werbeträger sowie Texte für Medien können entworfen, verfasst und in Auftrag gegeben werden. Bestehende Marketingkonzepte beurteilen können, ist auch Teil der Managementkompetenz.

Je nach Aufgaben- und Verantwortungsbereich sind auch Kompetenzen in anderen Managementbereichen notwendig. Dazu zählen

- Projektmanagement (Ideen, Anträge, Organisation, Planung, Steuerung, Kalkulation)
- Programmanagement (Entwicklung, Planung, Gestaltung)
- Evaluation (Systeme entwerfen, Instrumente entwickeln, anwenden und auswerten)
- Controlling (quantitativ und qualitativ)
- Organisationen und Organisationsentwicklung (Merkmale und Typologien von Organisationen kennen, Aufbauorganisation und Veränderungsprozesse begleiten, steuern, kontrollieren und reflektieren)
- Führung und Leitung (Kompetenz in strategischem Management und strategischer Personalpolitik, Führungsverhalten, Umgang mit Konflikten)
- Personalentwicklung
- Teams und Arbeitsgruppen (Kompetenz in Teambildung, Teamarbeit, Teamleitung)

- Finanzen/Rechnungswesen (Kalkulation und Budgetierung)
- Rechtliches
- Wissensmanagement (die Ressource Wissen optimal nutzen)
- Spezialgebiete (Fundraising, Sponsoring, EU-Projekte, Lobbying etc.)

(vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 4ff)

❖ Fachkompetenz

Bildungsmanager/innen müssen über ein ihr Berufsfeld betreffendes Spezialwissen verfügen und mit dieser Materie vertraut sein. Ein solches Wissen orientiert sich auch an ihrer Position und ihrem Aufgabenfeld, es kann sich auf einen Bereich oder eine Gesamtorganisation beziehen (Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 16f).

❖ Kompetenz in wissenschaftsorientiertem Arbeiten

Wissenschaftsorientiertes Arbeiten müssen Bildungsmanager/innen beherrschen. Dazu gehört, dass sie in der Lage sind, bildungsrelevante Untersuchungsergebnisse darzustellen, zu interpretieren und in Bezug zu ihrer Tätigkeit zu setzen. Ebenfalls können sie selbst für ihren Tätigkeitsbereich relevante Texte verfassen, eine korrekte Quellenarbeit wird vorausgesetzt (Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 24f).

❖ Kompetenz in Fachliteratur und Rezensionen

Diese Kompetenz geht über die Fähigkeit, sich Wissen und Kenntnisse aus der Literatur anzueignen, hinaus. Sie beinhaltet die Fähigkeit, sich Fachliteratur zu erschließen, ihren Kern strukturiert darzustellen und eine fachkundige Rezension zu verfassen (Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 26).

❖ Reflexive Kompetenz

Die Fähigkeit zur Reflexion wurde bereits unter den personalen Kompetenzen erwähnt. Professionelle Erwachsenenbildner/innen, in diesem Fall Bildungsmanager/innen, benötigen eine ausgeprägte reflexive Kompetenz, um

ihre berufliche Tätigkeit einer kritischen Reflexion zu unterziehen und diese auch in Bezug zur Theorie des Bildungsmanagements zu setzen (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 27).

Von besonderer Bedeutung für die Herausbildung von Kompetenzprofilen ist für die wba auch die wba-Praxisdefinition für Erwachsenenbildung (s. Anhang 1). Diese dient auch für das wba-Diplom Bildungsmanagement der Abgrenzung erwachsenenbildnerischer Tätigkeit. So gilt entsprechend für Bildungsmanager/innen, dass als erwachsenenbildnerische Tätigkeit nur diejenige anerkannt wird, die auch Bildungsarbeit (schwerpunktmäßig auf Erwachsene bezogen) und eigenständige Managementtätigkeit beinhaltet. Die jeweiligen Organisationen sollen institutionell verankert sein und ethische sowie demokratische Grundrechte achten (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012a, S. 28 und 2012b, S. 29).

5.4 Zwischenfazit

Der zentralen Frage der Arbeit entsprechend liegt das Erkenntnisinteresse in einem Vergleich zwischen geforderten, bzw. nachzuweisenden Kompetenzen für Bildungsmanager/innen auf der einen Seite und den erwarteten Kompetenzen seitens privatwirtschaftlicher Unternehmen auf der anderen Seite im Hinblick auf die Relevanz eines abgerundeten und anerkannten Kompetenzprofils für eine weitere Professionalisierung. Einzelheiten der Validierung und Bilanzierung von Kompetenzen werden deshalb in dieser Arbeit nicht beschrieben und analysiert.

Sowohl die Key Competence Studie als auch das Modell der wba sind vor dem Hintergrund der Lernergebnisorientierung des Meta-Rahmen EQR entstanden. Die als Kompromiss der am EQR beteiligten Länder vorgenommene Kategorisierung von Lernergebnissen in Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz findet sich dementsprechend bei beiden Modellen (vgl. Europäische Kommission 2008, S. 5). Das Modell der wba spiegelt insbesondere auch die im österreichischen NQR geforderte Herstellung einer Gleichwertigkeit von formal, non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen klar strukturiert wieder (vgl. Heilinger 2012, S. 63).

Die Key Competence Studie stellt eine umfassende Zusammenstellung aller relevanten Kompetenzen für die im Erwachsenenbildungsbereich Tätigen dar, wobei allerdings die „zugrundeliegende Vorstellung von Professionalität auf den Aspekt von Kompetenzen“ in Form von Checklisten reduziert wird (Nuissl/Lattke/Pätzold 2010, S. 90).

Im Ergebnis unterscheidet die Key Competence Studie zwischen allgemeinen und spezifischen Kompetenzen. Als allgemeine Kompetenzen werden diejenigen aufgefasst, über die alle Erwachsenenbildner/innen verfügen sollten. Denselben Ansatz verfolgt grundsätzlich auch die wba mit dem wba-Zertifikat *Zertifizierter Erwachsenenbildner/in*. Die wba bezieht sich im Gegensatz zur Key Competence Studie aber auf individuelle und nicht auf organisationale Kompetenzen und berücksichtigt dabei die Tatsache, dass sich in der Praxis Tätigkeitsfelder oftmals überlappen und nicht streng voneinander abgegrenzt werden können (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 4). Sie ermöglicht ebenso Schwerpunktsetzungen entsprechend dem individuellem erwachsenbildnerischen Tätigkeitsfeld des/der Studierenden.

Eine einfache Gleichsetzung der allgemeinen Kompetenzen aus der Key Competence Studie mit den Basiskompetenzen aus dem wba-Zertifikat ist deshalb nicht möglich. Ebenso wenig sind die speziellen Kompetenzen aus der Key Competence identisch mit den Schwerpunktkompetenzen eines wba-Diploms. In ihrer Gesamtheit finden sich jedoch alle bei der wba geforderten Kompetenzen für Bildungsmanager/innen in der Key Competence Studie wieder. Dieses Resultat erwähnt auch die Key Competence Studie selbst, die die Kompetenzprofile der wba in ihre Untersuchungen einbezogen hatte: „These competence profiles have been included in the analysis and are highly comparable with the set of key competences identified.“ (Research voor Beleid 2010, S. 105)

Wie bereits veranschaulicht (s. o., S. 53f), kann der in der Key Competence Studie entwickelte Kompetenzrahmen für verschiedenste Instrumente bzw. von verschiedenen Interessengruppen genutzt werden, um die Qualität in der Erwachsenenbildung zu steigern und einen Beitrag zu Professionalisierung zu leisten. Eines dieser Instrumente ist die Entwicklung von „qualification structures“ bzw. „certification structures“ (vgl. Research voor Beleid 2010, S. 104). Als ein gutes Beispiel für ein

Zertifizierungsverfahren u. a. mit dem Ziel, mehr Transparenz und bessere Vergleichbarkeit von Qualifikationen innerhalb Europas zu erreichen, benennt die Studie dabei explizit die wba (vgl. ebd., S. 104). Die Autoren der Studie kommen nämlich u. a. zu dem Schluss, dass viele Länder „ein klares Bild der zur Erfüllung beruflicher Aufgaben im Weiterbildungsbereich nötigen Kompetenzen vermissen“ lassen (Buiskool/Broek 2012, S. 87). Die meisten analysierten Weiterbildungsprogramme konzentrieren sich auf „didactical and organisational competences“ und vernachlässigen grundlegende Kompetenzen wie „interpersonal competences, competences in reflection and collaboration with colleagues and the working environment“. (Research voor Beleid 2010, S. 104) Das ist bei den Kompetenzprofilen der wba nicht der Fall, sie enthalten den „full set of competences“ (vgl. ebd., S. 104), weshalb die wba daher in der Studie als ein gelungenes Modell angeführt wird. Diese Auffassung teilen Kraft/Seitter/Kollewe: „Auch dieses Modell kann als „Best-practice-Modell“ bezeichnet werden.“ (Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 56)

Nuissl/Lattke/Pätzold bestätigen in diesem Zusammenhang, dass Deutschland von „vergleichbaren trägerübergreifenden und kompetenzbasierten Qualifizierungssystemen“ noch weit entfernt ist (Nuissl/Lattke/Pätzold 2010, S. 93).

Das am Beispiel der wba modellhaft dargestellte Kompetenzprofil für Bildungsmanager/innen inkludiert inhaltlich obendrein das Spektrum der von Marburger/Griese angeführten notwendigen Kompetenzen von Bildungsmanager/innen, die diese wie folgt unterteilen in:

- Tätigkeitsfeldübergreifende Fachkompetenzen (grundlegende erwachsenbildnerische Kompetenz, Voraussetzungen und Merkmale von Lehr-/Lernprozessen, Managementtheorien, Organisationsentwicklung)
- Methodenkompetenzen (Planen, Gestalten, Entwickeln, Steuern, Evaluieren von Lehr-/Lernprozessen)
- Sozialkompetenzen (Empathie, Flexibilität, Selbstreflexion, Kommunikation, Führen und Leiten)
- Tätigkeitsspezifische Analyse- und Handlungskompetenzen

- Spezifische organisationsbezogene Kompetenz

Die im Modell der wba beschriebenen notwendigen Kompetenzen für Bildungsmanager/innen sind insofern umfassend und gut strukturiert dargestellt und scheinen geeignet, auch in Deutschland zu einer „weiteren Ausformulierung des professionellen Kompetenzprofils des Bildungsmanagers/der Bildungsmanagerin“ (Marburger/Griese 2011, S. 10) beitragen zu können. Ausdrücklich ist hervorzuheben, dass durch die Einbeziehung der Beschreibung notwendiger Lerninhalte und Lernthemen eine „Synthese aus den Impulsen und Anforderungen des Europäischen Qualifikationsrahmens und einem klassischen erwachsenenpädagogischen Professionsverständnis“ gelingt (Egetenmeyer 2011, S. 07-6), einem Verständnis, das die erwachsenenbildnerische Landschaft in Deutschland dominiert.

6. Welche Kompetenzen erwarten privat-wirtschaftliche Unternehmen von Bildungsmanager/innen?

In Kapitel 5 wurde das Modell der wba als ein mögliches Kompetenzprofil für Bildungsmanager/innen vorgestellt. Das Modell der wba entstand - ebenso wie weitere Ansätze - vor dem Hintergrund europäischer Professionalisierungs- und Qualitätssteigerungsbestrebungen in der Erwachsenenbildung. Gleichzeitig steigt in vielen Unternehmen die Bedeutung der (Weiter-)Bildung, Kompetenzentwicklung und Qualifizierung der Mitarbeiter/innen. Dieses Tätigkeitsfeld wird von Unternehmen häufig als betriebliches (Weiter)Bildungsmanagement beschrieben. Doch welche Schwerpunkte setzen Unternehmen, wenn sie „Bildung managen“, welche Anforderungen stellen sie an sogenannte Bildungsmanager/innen und welche Rolle spielen aus Sicht der Unternehmen pädagogische Aspekte? Welche Unterschiede und welche Gemeinsamkeiten gibt es hinsichtlich der Erwartungen an Bildungsmanager/innen zwischen einem Kompetenzprofil aus der Perspektive der Erwachsenenbildung, wie am Beispiel der wba beschrieben, und den Anforderungen aus der Perspektive privatwirtschaftlicher Unternehmen? So lautet die zentrale Frage dieser Arbeit. Um die Perspektive der Unternehmen im Hinblick auf die Beantwortung dieser Frage zu beleuchten, werden in diesem Kapitel aktuelle Stellenanzeigen analysiert.

Die Stellenanzeigenanalyse hat sich prinzipiell als ein geeignetes Instrumentarium erwiesen zur Klärung der Frage, „inwieweit sich die aus individuellen Bildungsverläufen resultierenden Qualifikationsprofile mit den manifesten Arbeitsmarktzutrittsbedingungen, also den Erwartungen der Unternehmen, decken.“ (Sailer 2009, Vorwort, S. 9) Sorg-Barth ist ebenfalls von der Bedeutung einer Stellenanzeigenanalyse im Hinblick auf die „Ermittlung eines Anforderungs- und Kompetenzprofils des betrieblichen Weiterbildners“ überzeugt (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 148).

6.1 Methodisches Vorgehen

Die Stellenanzeigenanalyse kann als empirischer Forschungsansatz grundsätzlich der Qualifikationsforschung zugeordnet werden. Nach Sailer kann die Qualifikationsforschung - seinem Verständnis von Qualifikationsforschung folgend - in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung lokalisiert werden (vgl. Sailer 2009, S. 21ff). Sailer charakterisiert Stellenanzeigenanalyse wie folgt:

„Unter Stellenanzeigenanalyse verstehen wir die auf empirischer Basis gewonnenen Informationen aus Stellenanzeigen über derzeitige und künftige berufliche, personenbezogene und sozialkommunikative Ansprüche der Unternehmen bzw. Organisationen an spezifische Bewerbergruppen.“ (Sailer 2009, S. 39)

Aufgrund der begrenzten Rahmenbedingungen dieser Arbeit (Zeit, Umfang) kann es sich bei der Analyse weder um eine Vergleichs- noch um eine Verlaufsstudie handeln, wie sie bei Sailer ebenso beschrieben werden. Die hier vorgenommene Analyse entspricht einer stichprobenhaften Momentaufnahme und hat dementsprechend auch nur begrenzten Aussagecharakter.

Der Erhebungszeitraum für die Auswahl der Stellenanzeigen sind die Monate Februar bis April 2013. Stichprobenhaft wurden zum einen aus überregionalen deutschen Tageszeitungen (Frankfurter Allgemeine Zeitung, Süddeutsche Zeitung, Die Zeit) und zum anderen aus geeigneten Internet-Jobportalen (karriere.deutschebahn.com, jobwelt. telekom.com, stepstone.de, jobs.de, jobrapido.de, stellenmarkt.süddeutsche.de, fazjob.net) 45 repräsentative Stellenanzeigen ausgewählt (s. Anhang 2). Als geeignet wurden Stellenanzeigen angesehen, in deren beschriebenen Aufgabenschwerpunkten sich Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche wiederfinden, die als typisch für Bildungsmanager/innen gelten können (s. o., S. 42ff, vgl. Sorg-Barth 2000, S. 156).

Die Stellenanzeigenanalyse erfolgt in drei Schritten (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 156ff):

1. Um einen Überblick zu erhalten, werden zunächst einige „sozialstatistische Grunddaten“ (Sorg-Barth 2000, S. 157) ausgewertet. Dazu zählen:
 - a) die Branchen, aus denen die Anzeigen stammen
 - b) erwünschtes Lebensalter und Geschlecht der Bewerber/innen

- c) die Stellen- bzw. Berufsbezeichnung und hierarchische Position
- 2. In einem zweiten Schritt werden die wesentlichen in den Stellenausschreibungen genannten Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder ausgewertet.
- 3. Im dritten Schritt wird untersucht, welche Anforderungen an die Bewerber/innen gestellt werden. In Anlehnung an Sailer (vgl. Sailer 2009, S. 124ff und S. 210ff) wird zunächst im Rahmen der Inhaltsanalyse eine Liste erstellt, in der alle in den 45 Stellenanzeigen genannten Anforderungen zahlenmäßig erfasst werden (s. Anhang 2). Anschließend werden die Anforderungen gebündelt und geeigneten Kategorien (Qualifikation, Kompetenzen) zugeordnet.

6.2 Analyse aktueller Stellenanzeigen

6.2.1 Sozialstatistische Grunddaten

a) Branchen, aus denen die Anzeigen stammen

Eine Auswertung der Branchen, aus denen die Anzeigen stammen, kann einen Hinweis darauf geben, in welchen Berufsfeldern Bildungsmanger/innen besonders gefragt sind, bzw. in welchen Branchen Bildungsmanagement/Weiterbildung ein hoher Stellenwert zukommt (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 158ff).

Die Einteilung der Branchen entstammt der Internetseite www.abi.de der Bundesagentur für Arbeit.

Tendenziell entspricht die Auswertung im Ergebnis den Beobachtungen, die auch Sorg-Barth in ihrer Untersuchung gemacht hat: mehr als die Hälfte der ausgesuchten Stellenanzeigen entstammen dem Dienstleistungssektor (Dienstleistungsbranche allgemein, Finanz- und Versicherungsdienstleister, Handel).

Die nachfolgende Übersicht zeigt, aus welchen Branchen die 45 Stellenanzeigen im Einzelnen stammen:

*Welche Kompetenzen erwarten privat-wirtschaftliche Unternehmen von Bildungs-
manager/innen?*

Branchen	Anzahl
Dienstleistungsbranche	12
Verkehr und Lagerei	4
Finanz- und Versicherungsdienstleister	4
Medizintechnik	4
Handel	3
IT-Branche	3
Elektrische Geräte	3
Energiewirtschaft/Energieversorgung	2
Telekommunikationsbranche	2
Automobilindustrie	2
Textil- und Bekleidungsbranche	2
Erziehung und Unterricht/Bildung	1
Pharmabranche	1
Chemische Stoffe	1
Logistikbranche	1

Abbildung 11: Branchengliederung der Stellenanzeigen (eigene Darstellung)

b) Erwünschtes Lebensalter und Geschlecht der Bewerber/innen

In keiner der Stellenanzeigen wird eine konkrete Altersangabe gemacht. Für die Mehrzahl der Stellenbezeichnungen wird die männliche Form verwendet. Alle enthalten aber entweder den Zusatz „m/w“, „w/m“, „m/f“ oder das Suffix „/-in“, so dass sich in allen Fällen sowohl männliche als auch weibliche Bewerber/innen angesprochen fühlen können. Lediglich drei Ausschreibungen weisen ausdrücklich darauf hin, dass die Gleichstellung von Frauen und Männern ein besonderes Anliegen ist und bei einer Anzeige findet sich der Hinweis auf die angestrebte bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Nur in zwei Stellenanzeigen wird erklärt, dass schwerbehinderte Bewerber/innen bei gleicher Eignung bevorzugt eingestellt werden.

c) Stellen- bzw. Berufsbezeichnung und hierarchische Position

Was die Stellenbezeichnungen angeht, so finden sich unterschiedlichste Bezeichnungen, welche die Heterogenität des Berufsfeldes belegen. Bei der Auswahl von Stellenanzeigen in den Printmedien wurde neben dem Kriterium *Aufgabenschwerpunkte von Bildungsmanager/innen* zudem gezielt nach der *Stellenbezeichnung Bildungsmanager/in* gesucht. Auch bei der Recherche in den Internetportalen wurde dieses Suchkriterium berücksichtigt, alternativ konnten als weitere geeignete Suchkriterien u. a. noch „Personal“, „Personalentwicklung“, „Personalmarketing“, „Erwachsenenbildung“ oder „Bildung und Soziales“ eingegeben werden. Es findet sich unter allen ausgewählten Stellenanzeigen die Stellenbezeichnung Bildungsmanager/in jedoch nur einmal. Die folgende Übersicht stellt die genannten Stellenbezeichnungen dar (in Klammern die Anzahl, aus Gründen der Vereinfachung ist nur die männliche Form angegeben):

Human Resources Manager (5), Personalreferent (3), Personalleiter (2), Leiter/Leitung Personalwesen (2), Personalentwickler (2), Referent Personalentwicklung (2), HR Business Partner (2), Senior Referent Führungskräfteentwicklung und -betreuung (2), Referent Bildungsmanagement (1), Referent Personalmarketing und Ausbildung (1), Leiter Operation Managed Workplace (1), Manager HR Development (1), Personalreferent Schwerpunkt Personalentwicklung (1), Human Resources Controller (1), Leiter der Abteilung Personal, Berufliche Bildung, Sozialmedizinischer Dienst (1), Leiter Personal/Human Resources Manager (1), Bereichsleiter Fort-, Weiterbildung und Beratung (1), Teamleiter Personalentwicklung & Personalgewinnung (1), Ressortleiter Personal (1), Personalberater (1), Teamleiter Trainingsmanagement (1), Projektreferent Trainingsentwicklung und -durchführung im CIO-Bereich (1), Talentmanager (1), Personalrecruiter/Personalentwickler (1), Personalreferent mit Schwerpunkt Recruiting und Mitarbeiterbetreuung (1), Senior Referent Personalentwicklung (1), HR Manager/Director (1), HR Business Partner (1), HR Service Manager (1), Head of Leadership Development (1), Referent Personalmarketing & -betreuung (1), Leiter Education und Training (1), Referent Bildungspolitik (1).

Welche Kompetenzen erwarten privat-wirtschaftliche Unternehmen von Bildungsmanager/innen?

Es ist nach Sailer typisch, dass für Stellenanzeigen in der Regel Berufsbezeichnungen verwendet werden, die nicht die formalen Qualifikationsanforderungen in den Vordergrund stellen, sondern das Tätigkeitsfeld. Hierbei tauchen zunehmend Bezeichnungen in englischer Sprache auf (vgl. Sailer 2009, S. 62). Dies bestätigt sich auch in dieser Analyse dadurch, dass am häufigsten die Bezeichnung „Human Resources Manager“ auftaucht und der Begriff „Human Resources“ noch mehrfach in anderen Zusammensetzungen existent ist. Generell werden eher Bezeichnungen in Verbindung mit dem Begriff „Personal“ oder „Human Resources“ verwendet als Stellenbezeichnungen, die in irgendeiner Form den Begriff „Bildung“ enthalten. Eine Ursache dafür könnte sein, dass Unternehmen aus verschiedenen Gründen (noch) keine eigenen (Weiter)Bildungsabteilungen haben (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 164).

Die Stellenbezeichnung „Bildungsmanager/in hat sich augenscheinlich bislang nicht durchgesetzt (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 164).

Bezüglich der hierarchischen Positionen der aufgrund der Aufgabenschwerpunkte ausgewählten Stellenbezeichnungen wird aus der nachfolgenden Übersicht deutlich, dass es sich bei den gesuchten Mitarbeiter/innen überwiegend um Führungskräfte bzw. hochqualifiziertes Fachpersonal handelt:

Führungspersonal (z. B. Leiter, Manager, Business Partner)	25
Fachpersonal (z. B. Bildungsreferent, Personalentwickler, Controller)	20
Lehrpersonal (z. B. Trainer)	--
Sonstige	--

Abbildung 12: Hierarchische Positionen (eigene Darstellung)

6.2.2 Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder

Bei der Auswahl der Stellenanzeigen wurde darauf geachtet, solche Anzeigen auszuwählen, deren Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder charakteristisch für das

*Welche Kompetenzen erwarten privat-wirtschaftliche Unternehmen von Bildungs-
manager/innen?*

Bildungsmanagement sind. Die erfassten Aufgabenbereiche werden nachfolgend der Häufigkeit ihrer Nennung entsprechend dargestellt. Da aber nur eine Stellenanzeige ausgemacht werden konnte, die unter der Stellenbezeichnung *Referentin/Referent Bildungsmanager/in* von der Zentrale der Fraunhofer-Gesellschaft veröffentlicht wurde, sollen die in dieser Anzeige beschriebenen Aufgaben hier explizit zuvor erwähnt werden:

- Konzeption und Umsetzung von hochwertigen bedarfs- und zielgruppenorientierten Bildungsangeboten u. a. in den Bereichen Führung, Kommunikation und Selbstmanagement
- Unterstützung der internen Kunden bei der Bildungsbedarfsanalyse
- Beratung der Personalentwicklungsexperten unserer Institute
- Ausbau und Pflege des bestehenden Netzwerks externer Kooperationspartner und Trainer

Einsatzbereich der *Referentin/des Referenten Bildungsmanagement* bei der Fraunhofer-Gesellschaft ist die Abteilung Personalentwicklung, in der zukunftsorientierte Bildungsarbeit ein zentrales Anliegen darstellt. Die in München angesiedelte Zentrale übernimmt Aufgaben im Zusammenwirken mit den zugehörigen 66 Instituten und beschäftigt insgesamt 22 000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Fraunhofer-Gesellschaft arbeitet mit und für Industrieunternehmen, Dienstleistungsunternehmen und die öffentliche Hand.

In der nachfolgenden Übersicht werden die wesentlichen Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche der übrigen 44 Stellenanzeigen dargestellt. Da die bezüglich der Aufgabenbereiche verwendeten Begriffe heterogen und vielfältig sind, lassen sich teilweise Überlappungen bzw. Abgrenzungsprobleme nicht ganz vermeiden (in Klammern die Anzahl der Nennungen):

*Welche Kompetenzen erwarten privat-wirtschaftliche Unternehmen von Bildungs-
manager/innen?*

Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche	Anzahl
Konzeption, Entwicklung und Durchführung zielgruppengerechter Personalentwicklungsmaßnahmen, Strategien und Instrumente (auch Training, Coaching, Workshops, Seminare)	23
Koordination, Durchführung, Controlling von Recruitingmaßnahmen/ Personalbeschaffung	20
Mitarbeit/Durchführung bei/von Personalentwicklungsprojekten bzw. Human Resources Projekten (z. B. Arbeitszeitgestaltung)	17
Konzeption, Steuerung, Durchführung, Evaluation von bedarfsgerechten Weiterbildungsmaßnahmen, auch für neue Mitarbeiter, auch Bearbeitung individueller Weiterbildungsanfragen	15
Führung, Betreuung, Weiterentwicklung von Personal/Teams	14
Gremienarbeit (Betriebsrat, Aufsichtsrat, Beirat, politische Entscheider), Öffentlichkeitsarbeit, Zusammenarbeit mit Arbeitgeberverbänden	14
Beratung der Personalentwicklungsexperten, Führungskräfte und Mitarbeiter in Fragen der Personalentwicklung	12
Beratung/Coaching/Betreuung der Unternehmensleitung, Führungskräfte, Mitarbeiter zu Weiterbildungsthemen, Entwicklungsmaßnahmen	10
Ausbau eines strategischen Employer Brandings, Unternehmenskultur	9
Erstellen von Arbeitsverträgen, Trennungsverträgen, Zeugnissen, Beurteilungen	9
Ausbau und Pflege des bestehenden Netzwerks externer Kooperationspartner, Trainer, Coaches, Referenten	8
Konzeption und Durchführung von Change Management Projekten	8
Entwicklung, Anfertigung von Personalstatistiken, Dokumentationen, Reporting (auch von Weiterbildungskennzahlen, Weiterbildungsdatenbanken)	8
Administrative Aufgaben im Personalbereich	8
Budgetplanung- und verantwortung	8
Aufbau und Ausbau des Talentmanagements	7
Planung und Optimierung von Programmen und Prozessen in der Personalentwicklung	7
Verantwortung für den Mitarbeiterereinsatz an verschiedenen Standorten	6

*Welche Kompetenzen erwarten privat-wirtschaftliche Unternehmen von Bildungs-
manager/innen?*

Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche	Anzahl
Zusammenarbeit mit den Leistungsverantwortlichen der Personalentwicklungs- bzw. Human Resources Abteilungen	6
Begleitung/Sicherstellung der Umsetzung der unternehmensweiten strategischen und operativen Personalentwicklungsthemen/Human Resources Strategien	6
Gestaltung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen	6
Bewerbermanagement	6
Mitarbeit bei der Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der neuen und bestehenden Personalentwicklungsmaßnahmen/Human Resources Maßnahmen	5
Selbstständige Analyse, Konzeption und Durchführung von Trainings- und Coachingbedarfen- und maßnahmen, internen Seminaren	5
Strategische Ausbildungsplanung, Betreuung des Bereichs Ausbildung	5
Koordination der Personalentwicklung hinsichtlich Karriere- und Nachfolgeplanung, Entwicklung von Nachwuchsförderprogrammen, Nachwuchsbindung	5
Gestaltung eines professionellen Personalmanagements/ Personalmarketings	4
Durchführung von personal- und arbeitsrechtlichen Maßnahmen	4

Abbildung 13: Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche (eigene Darstellung)

Weitere Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche, die als typisch für das Berufsfeld Bildungsmanagement gelten können, aber nur ein- bis dreimal genannt wurden, sind:

Didaktisch-methodische Weiterentwicklung interner Trainer sowie des Trainings- und Coachingkonzeptes/Schulungskonzeptes, fachliche Begleitung von Veränderungs- und Organisationsentwicklungsprozessen, Moderation und Organisation von Managementkonferenzen, Compensation- und Benefitmaßnahmen (faire Vergütungssysteme umsetzen), Analyse von Trends am Trainingsmarkt und Mitarbeiterzufriedenheitsumfragen (Planung, Durchführung, Auswertung, Aufbereitung).

Wichtigste Aufgaben sind demzufolge zusammengefasst die Konzeption, Entwicklung und Durchführung von Personalentwicklungsmaßnahmen, Recruitingmaßnahmen, Personalentwicklungsprojekten und Weiterbildungsmaßnahmen. Dieses Resultat entspricht in etwa den Auswertungsergebnissen von Sorg-Barth aus dem Jahr 2000 (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 167). Auch Beratung und Coaching sowohl von Führungskräften als auch von Mitarbeitern zählen zu den Aufgabenschwerpunkten.

Das Ergebnis liefert ebenso wie bei Sorg-Barth den Hinweis, dass *Bildungsmanager/innen* oder wie bei Sorg-Barth *Weiterbildner/innen* genannt in der Praxis nicht ausschließlich (Weiter)Bildungsaufgaben übernehmen, sondern vielfältige Aufgaben aus dem gesamten Personalbereich, insbesondere der Personalentwicklung, dazukommen (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 171). Ein vielfältiges Spektrum an Aufgaben erfordert ein ebenso vielfältiges Kompetenzprofil.

6.2.3 Erwartete Kompetenzen von und Anforderungen an Bildungsmanager/innen aus Sicht der Unternehmen

Über eine Auflistung der in den Stellenanzeigen genannten Anforderungen und Kompetenzen (s. Anhang?) und eine geeigneten Kategorien entsprechende inhaltliche Bündelung ergibt sich folgende Einteilung, anhand derer die erwarteten Kompetenzen und Anforderungen beschrieben werden sollen (in Anlehnung an Sorg-Barth 2000, S. 171ff, Weiterbildungsakademie Österreich 2012a und b und Sailer 2009, S. 149ff):

- a) Formale Qualifikation und Berufserfahrung/Praxiserfahrung
- b) Personale Kompetenz
- c) Soziale Kompetenz
- d) Bildungstheoretische Kompetenz
- e) Didaktische Kompetenz
- f) Beratungskompetenz
- g) Fremdsprachenkompetenz
- h) Methodenkompetenz
- i) Managementkompetenz
- j) Fachkompetenz

*Welche Kompetenzen erwarten privat-wirtschaftliche Unternehmen von Bildungs-
manager/innen?*

Grundsätzlich ist festzustellen, dass der Kompetenzbegriff selbst in den Stellenanzeigen kaum verwendet wird. Welches Begriffsverständnis von Kompetenz in diesen Fällen zugrundegelegt wird, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Die Anforderungen, die an Bewerber/innen gestellt werden, sind überschrieben mit: Voraussetzungen, Profil, Vorstellungen, Qualifikation, Anforderungen, Erwartungen oder Kenntnisse und Erfahrungen. Am häufigsten wird der Begriff Profil verwendet, insgesamt 21mal.

Die an die Bewerber/innen gestellten Anforderungen stellen sich im Einzelnen wie folgt dar:

a) Formale Qualifikation und Berufserfahrung

Lediglich bei einer Stellenanzeige fehlen Angaben zur formalen Qualifikation gänzlich. Bei 42 von 45 Anzeigen wird ein Hochschulabschluss erwartet bzw. erwünscht. In 20 von diesen Anzeigen reicht alternativ zum Hochschulabschluss eine vergleichbare Aus- bzw. Weiterbildung. Welche Form von Ausbildung damit gemeint ist, wird dagegen in den meisten Fällen nicht konkretisiert. Es wird demzufolge an dieser Stelle davon ausgegangen, dass damit eine Berufsausbildung gemeint ist. Bei 2 Stellenanzeigen reicht ausschließlich eine geeignete fachspezifische (kaufmännisch/Personal) Berufsausbildung.

Was die geforderten bzw. erwünschten Hochschulabschlüsse angeht, sind die Unternehmen oftmals nicht auf ein bestimmtes Fach festgelegt. Folgende Studienfächer bzw. alternativ mögliche Studienfächer finden Erwähnung (in Klammern die Zahl der Nennungen):

- Pädagogik, Psychologie, Soziologie oder BWL mit Schwerpunkt Personal oder Weiterbildung (6)
- Geeignetes Studium (6)
- Studium Personalwirtschaft oder Schwerpunkt Personal (5)
- Wirtschafts- oder Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Personal (4)
- Wirtschaftswissenschaften (3)
- Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftspsychologie oder BWL mit Schwerpunkt Personal (2)
- BWL, Wirtschaftswissenschaften oder Jura mit Schwerpunkt Personal (2)
- BWL mit Schwerpunkt Personal (2)

Welche Kompetenzen erwarten privat-wirtschaftliche Unternehmen von Bildungsmanager/innen?

- BWL o. ä. (1)
- Politik, Wirtschafts- oder Sozialwissenschaften (1)
- BWL oder Jura mit Schwerpunkt Personal (1)
- BWL oder Wirtschaftswissenschaften (1)
- Wirtschaftswissenschaften oder Jura mit Schwerpunkt Personal (1)
- BWL, Psychologie oder Jura mit Zusatzqualifikation Personalkaufmann (1)
- BWL, Psychologie o. ä. mit Schwerpunkt Personal (1)
- BWL, Wirtschaftspsychologie o. ä. mit Zusatzqualifikation Coaching/Training (1)
- Jura (1)
- Studium Schwerpunkt Didaktik und Training (1)
- Studium Schwerpunkt Wirtschaft, Psychologie, Personalwirtschaft (1)
- Business Administration, Psychologie o. ä. mit Schwerpunkt Personal (1)

Die unterstrichenen erwarteten bzw. erwünschten Studienabschlüsse gestatten auch die Bewerbung von Absolventen der Studienrichtung Pädagogik. Insgesamt eignen sich also 20 der 45 Stellenanzeigen für pädagogisch ausgebildete Bildungsmanager/innen. Der Schwerpunkt der gefragten Studienfächer liegt aber eindeutig bei den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern, wobei in der Regel der Zusatz „mit Schwerpunkt Personal“ enthalten ist.

In 31 Stellenanzeigen wird zudem Berufserfahrung in verschiedener Ausdifferenzierung, teilweise in mehreren Bereichen (s. u.) gefordert (Anzahl der Nennungen in Klammern):

- Berufserfahrung (10)
- Erste Berufserfahrungen (5)
- Langjährige Berufserfahrungen (5)
- Mehrjährige Berufserfahrung (4)
- Berufliche Erfahrung in verantwortlicher Position (3)
- Erste Führungspraxis (1)
- Internationale Berufserfahrung (1)
- Ausgeprägte Erfahrung in Fort- und Weiterbildung (1)
- Praktische Erfahrung in Training, Moderation und Coaching (1)

Mit Abstand am häufigsten wird Berufserfahrung im Personalbereich verlangt: Personalentwicklung/Personalmanagement (23), Führungs- und Personalverantwortung

Welche Kompetenzen erwarten privat-wirtschaftliche Unternehmen von Bildungsmanager/innen?

(6), Human Resources (6), Organisationsentwicklung (4), Personalrecruiting (3), Weiterbildung (3), Projektmanagement (2).

b) Personale Kompetenz

Die personalen Kompetenzen finden in den Stellenzeigen eine vergleichsweise geringe Berücksichtigung. Folgende personale Kompetenzen werden seitens der Unternehmen erwartet (in Klammern die Anzahl der Nennungen).

- Selbstständige, sorgfältige, strukturierte, zielorientierte und zügige Arbeitsweise/persönliche Kompetenz (20)
- Dynamischen Veränderungen und neuen Herausforderungen positiv begegnen (13)
- Professionelles, sicheres Auftreten (13)
- Hohes Maß an Eigeninitiative (10)
- Hohe Belastbarkeit/Ausdauer (10)
- Lösungsorientiertheit/Problemlösekompetenz/Hands on Mentalität (9)
- Zuverlässigkeit/Loyalität (7)
- Kreativität (6)
- Organisationstalent (6)
- Hohe Leistungsbereitschaft (5)
- Streben nach messbarem Erfolg/Freude am Erfolg (5)
- Überdurchschnittliches Engagement (4)
- Reisebereitschaft (4)
- Schnelle Auffassungsgabe (3)
- Hohes Maß an Selbstorganisation und Selbstverantwortung (3)
- Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung (2)
- Gutes Urteilsvermögen (2)
- Reflexionsfähigkeit (1)
- Konzentrationsfähigkeit (1)

c) Soziale Kompetenz

Den sozialen Kompetenzen wird in den Stellenanzeigen ein höherer Stellenwert beigemessen als den personalen Kompetenzen. Insbesondere die Kommunikationsfähigkeit und die Teamfähigkeit sind häufig genannte Anforderungen:

Welche Kompetenzen erwarten privat-wirtschaftliche Unternehmen von Bildungsmanager/innen?

- Kommunikationsstärke/Kommunikationsfähigkeit/kommunikative Vernetzung (38)
- Teamfähigkeit (14)
- Dienstleistungs- und Serviceorientierung (13)
- Durchsetzungsstärke (11)
- Überzeugendes Argumentieren (11)
- Hohe Sozialkompetenz (10)
- Führungskompetenz (8)
- Freude am Umgang mit Menschen (7)
- Konfliktfähigkeit/Konfliktvermögen (7)
- Gewinnende Art/Charme (4)
- Interkulturelle Kompetenz (4)
- Motivationsfähigkeit (4)
- Empathie/Wertschätzung (4)
- Diplomatisches/Politisches Geschick (2)
- Potentiale in Mitarbeitern erkennen und fördern (2)
- Soziale Intelligenz (1)

d) Bildungstheoretische Kompetenz

Grundsätzlich könnten auch die didaktische und die Beratungskompetenz der bildungstheoretischen (oder pädagogischen) Kompetenz zugeordnet werden. Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Beratung in der Erwachsenenbildung und der grundsätzlichen Bedeutung didaktischer Kompetenz im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen werden sie allerdings gesondert aufgeführt.

Anforderungen an bildungstheoretische Kompetenz finden sich wenige in den Stellenanzeigen. In zwei Anzeigen ist eine generalistische Ausprägung erwünscht, in einer Stellenanzeige eine gute Allgemeinbildung, was im weitesten Sinne als bildungstheoretische Kompetenz ausgelegt werden kann. Lediglich in einer Stellenanzeige wird Expertise in der Erwachsenenpädagogik und in einer weiteren Kenntnisse über Lernprozesse, Verhaltens- und Einstellungsänderungen gefordert.

Welche Kompetenzen erwarten privat-wirtschaftliche Unternehmen von Bildungsmanager/innen?

e) Didaktische Kompetenz

Explizit wird didaktische Kompetenz in zwei Stellenanzeigen und ein didaktisches Know-how in der Erwachsenenbildung in einer Stellenanzeige verlangt. Weitere drei Unternehmen erwarten Kenntnisse und Erfahrungen in der Konzeption, Durchführung und Steuerung von Qualifizierungsmaßnahmen, zwei in der Durchführung von Personalentwicklungsmaßnahmen. Ein Unternehmen setzt Erfahrung in der Konzeption von Trainings und ein Unternehmen im Aufbau internationaler Schulungskonzepte voraus. In knapp einem Viertel der Stellenanzeigen ist also didaktische Kompetenz in verschiedenen Ausprägungen ein eigenständiges Anforderungsmerkmal.

f) Beratungskompetenz

Obwohl die Bedeutung von Beratung auch in der Erwachsenenbildung zunimmt, scheint sich deren Bedeutung als eigenständige Kompetenz bisher nicht durchgesetzt zu haben. In lediglich vier Stellenanzeigen wird Beratungs- bzw. Weiterbildungsberatungskompetenz erwartet. Vier Unternehmen wünschen Kenntnisse, Erfahrungen bzw. eine Zusatzausbildung in Coaching und ein Unternehmen verwendet den Begriff Gesprächsführungskompetenz.

g) Fremdsprachenkompetenz

Die erwarteten fremdsprachlichen Kenntnisse beziehen sich hauptsächlich auf die englische Sprache. Dabei reichen die Anforderungen von guten (7), über sehr gute (9) bis hin zu fließendem bzw. verhandlungssicherem (10) Englisch. Explizit erwähnt werden mehrfach auch Deutschkenntnisse: sehr gute (5) bzw. fließende (4). Zweimal wird eine weitere europäische Sprache erwünscht.

h) Methodenkompetenz

Es gibt keine verbindliche Festlegung darauf, ob die Methodenkompetenz als eigenständige Kompetenz geführt oder als Querschnittskompetenz betrachtet wird. Für

Welche Kompetenzen erwarten privat-wirtschaftliche Unternehmen von Bildungsmanager/innen?

die hier vorgenommene Systematisierung bietet es sich an, eine Bündelung allgemeiner methodischer und eine Bündelung erwachsenenbildungsmethodischer Kompetenzen unter dem Oberbegriff Methodenkompetenz vorzunehmen.

Allgemeine Methodenkompetenz

Allgemeine Anforderungen an methodische Kenntnisse und Fähigkeiten finden in den Stellenanzeigen wie folgt Berücksichtigung (Anzahl der Nennungen in Klammern):

- Sehr gute analytische-konzeptionelle Fähigkeiten (13)
- Überzeugendes Argumentieren, Moderieren und Präsentieren (11)
- Methodenkompetenz (5)
- Systemische Denkweise (1)

Dass eine anspruchsvolle Tätigkeit in modernen, zunehmend international orientierten Unternehmen vor dem Hintergrund der Globalisierung einen sicheren Umgang mit modernen Technologien erfordert, kann als unstrittig gelten. Wenn in weniger als der Hälfte aller Stellenanzeigen PC- und Internetkenntnisse gefordert werden, kann trotzdem davon ausgegangen werden, dass sie als selbstverständlich vorausgesetzt werden:

- Gute Kenntnisse in MS Office (15)
- Erfahrung in SAP (6)
- Sonstige Personalsoftware (3)
- Gute PC/Internet-Kenntnisse allgemein (3)
- Medienkompetenz (1)
- Elektronische Medien im Bereich Bildung einsetzen (1)

Erwachsenenbildungsspezifische Methodenkompetenz

- Erfahrungen und Kenntnisse mit modernen Personalentwicklungskonzepten und Human Resources Tools (9)
- Durchführung und konzeptionelle Gestaltung von Personalentwicklungsprozessen (4)
- Kenntnisse und Erfahrungen in der Konzeption, Durchführung und Steuerung von Qualifizierungsmaßnahmen (3)

Welche Kompetenzen erwarten privat-wirtschaftliche Unternehmen von Bildungsmanager/innen?

- Personal- und Eignungsdiagnostik (3)
- Kenntnisse und Erfahrungen in der Konzeption, Durchführung und Steuerung von Personalentwicklungsmaßnahmen (2)
- Trainingskonzeption (1)
- Aufbau internationaler Schulungskonzepte (1)
- Ausbilderschein (IHK)

i) Managementkompetenz

Die geforderten Managementkompetenzen beziehen sich hauptsächlich auf Rechtliches und auf den Personalbereich als Ganzes:

- Rechtliche Kenntnisse - Arbeitsrecht, Tarifrecht, Sozialversicherungsrecht, Betriebsverfassungsrecht - (13)
- Erfahrungen und Kenntnisse mit modernen Personalentwicklungskonzepten und Human Resources Tools, auch international (9)
- Strategische und operative Personalarbeit/human Resources (7)
- Kenntnisse in der Durchführung und in der konzeptionellen Gestaltung von Personalentwicklungsprozessen (4)
- Erfahrung und Kenntnisse in Personalrecruiting (4)
- Veränderungsmanagement (3)
- Personalorganisation (3)
- Kenntnisse in Compensation und Benefit (2)
- Personaldiagnostik (2)
- Personal- und Projektmanagement (2)
- Kompetenz in Organisation (2)
- Unternehmerisches Denken und Handeln (2)
- Kenntnisse in Lohn- und Gehaltsabrechnung (2)
- Ausgeprägte Managementsicht (1)
- Personalmarketing (1)
- Betriebswirtschaftliche Kenntnisse (1)
- Erfahrungen/Kenntnisse im Betrieb von Managed Workplace Infrastructure (1)
- Bewusstsein für Kostenmanagement (1)
- Kenntnisse in „work-life-balance“

j) Branchenspezifische Fachkompetenz

Im Gegensatz zu den übrigen genannten Anforderungen fällt auf, dass branchenspezifische Fachkenntnisse nicht zwingend vorhanden sein müssen. Branchenkenntnisse (z. B. in den Bereichen Technik, Wirtschaft, Politik, Industrie, Forschung, Gesundheit, Banken) werden in 13 Stellenanzeigen erwünscht, aber nicht vorausgesetzt.

6.3 Zwischenfazit

Zusammengefasst ergibt die Stellenanzeigenanalyse folgendes Ergebnis:

Primäre Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche des gesuchten Personals sind sämtliche Aufgaben der Personalentwicklung (Recruiting, Projekte, Strategien, Instrumente) sowie die Konzeption, Steuerung, Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen einschließlich Beratung und Betreuung. Gesucht werden fast ausschließlich Hochschulabsolventen, auch des Fachs Pädagogik, mit Praxiserfahrung in der Personalarbeit. Große Bedeutung haben die sozialen Kompetenzen, insbesondere Kommunikations- und Teamfähigkeit. Die personalen Kompetenzen werden eher nachrangig behandelt. Gefordert wird speziell ein selbstständiges, strukturiertes Arbeiten auch in Bezug auf neue Herausforderungen und ein professionelles Auftreten. Explizite Anforderungen an das Vorhandensein bildungstheoretischer/pädagogischer Kompetenzen, einschließlich didaktischer und beraterischer Kompetenz, werden wenige formuliert. Dieser Befund erstaunt in Anbetracht der identifizierten Aufgaben- und Tätigkeitsfelder (Personalentwicklung, Weiterbildung), für die diese Kompetenzen von zentraler Bedeutung für ein professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln sind (s. hierzu die Ergebnisse der Key Competence Studie, S. 51ff). Derartige Kompetenzen werden nur für Aufgabenbereiche, die sich direkt mit Lehr-/Lernprozessen (Trainings, Schulungen) erwartet. Dafür gibt es verschiedene Deutungsmöglichkeiten. Zum einen besteht die Möglichkeit, dass sich die Unternehmen der Bedeutung dieser Kompetenzen (noch) nicht bewusst sind. Zum anderen kommt Sailer zu der Annahme, „dass sich die

Welche Kompetenzen erwarten privat-wirtschaftliche Unternehmen von Bildungsmanager/innen?

moderne Arbeitswelt nicht mehr so sehr an allgemeinen Studienrichtungen orientiert, sondern vielmehr die Erfüllung der Arbeitsaufgaben verlangt.“ (Sailer 2009, S. 196)

Wenn dem Kompositum Bildungsmanagement Basis der Stellenanzeigenanalyse eine Betonung auf einem der zusammengesetzten Wörter gegeben werden soll, müsste diese *Bildungsmanagement* lauten. Trotzdem rein betriebswirtschaftliche/ökonomische Kompetenzen nicht im Vordergrund stehen, scheint doch tendenziell die bestmögliche „Verwertbarkeit“ des Humankapitals von primärem Interesse zu sein. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass bei Stellenanzeigen häufig Standardformulierungen verwendet werden, deren Aussagekraft über das Leitbild des Unternehmens bzw. die Unternehmenskultur begrenzt ist.

7. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem sich aus dem Modell der wba ergebenden Kompetenzprofil für Bildungsmanger/innen und den Ergebnissen der Stellenanzeigenanalyse

Die wba zertifiziert und anerkennt bereits erworbene Kompetenzen und ermöglicht durch die Bündelung der Kompetenzen in lernergebnisorientierten Curricula den Erwerb anerkannter Abschlüsse, hier den Abschluss *Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Bildungsmanagement*. Unternehmen formulieren ihre Anforderungen und Erwartungen zukünftige Mitarbeiter/innen hinsichtlich notwendiger Kompetenzen für ein Tätigkeitsfeld *Bildungsmanagement* in Stellenanzeigen. Welche Unterschiede und welche Gemeinsamkeiten weisen das aus der Perspektive der Erwachsenenbildung mit dem Ziel, einen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung zu leisten, entstandene Modell der wba (vgl. Heilinger 2012, S. 73ff) und die (praktischen) Anforderungen an das Tätigkeitsfeld Bildungsmanagement aus Sicht privatwirtschaftlicher Unternehmen auf (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 146)?

Das im Modell der wba implizierte Kompetenzprofil für Bildungsmanger/innen wurde in Kapitel 5 vorgestellt. Eine Stellenanzeigenanalyse von 45 repräsentativen aktuellen Stellenanzeigen erfolgte in Kapitel 6. Auf der Basis dieser beiden Kapitel kann nun ein Vergleich erfolgen mit dem Ziel, sich einer Beantwortung der Frage anzunähern.

7.1 Formale Qualifikationen und berufliche Erfahrung

Da die wba keine Ausbildung sondern eine Zertifizierung bereits vorhandener Kompetenzen anbietet, richtet sie sich nicht an zukünftige Bildungsmanger/innen, sondern an Personen, die bereits im Feld tätig sind (s. Anhang 1). Die Lernergebnisorientierung der Curricula der wba spiegelt sich zusätzlich darin wieder,

*Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem sich aus dem Modell der wba
ergebenden Kompetenzprofil für Bildungsmanger/innen und den Ergebnissen der
Stellenanzeigenanalyse*

dass die geforderten formalen Qualifikationen/Voraussetzungen (abgeschlossene Berufsausbildung oder höherer Schulabschluss) vergleichsweise niedrig angesetzt sind. Dennoch sind 50% der Teilnehmer/innen Akademiker/innen. Weitere 20% der wba-Diplomanden beginnen oder setzen anschließend eine akademische Ausbildung fort (vgl. Heiling 2012, S. 79). Diese Realität spricht zum einen für ein hohes Niveau der geforderten Kompetenzen, zum anderen zugleich für die These von Egetenmeyer/Schüßler: „Aus einer subjektbezogenen Perspektive gehen wir davon aus, dass eine akademische erwachsenenpädagogische Ausbildung die Grundlage zur Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität schafft.“ (Egetenmeyer/Schüßler 2012b, S. 10)

Obendrein wird in 42 der 45 analysierten Stellenanzeigen eine akademische Ausbildung eingefordert, bei der Hälfte davon reicht theoretisch alternativ eine adäquate Aus- bzw. Weiterbildung. Dies spricht für die Sailer formulierte „Höherqualifizierungsthese“, d. h. für stetig steigende (aber oftmals abstrakt formulierte) Qualifikationsansprüche seitens der Unternehmen im Hinblick auf den Entwurf eines „Idealbildes“ (vgl. Sailer 2009, S. 214f). Gestützt wird die These durch die Vielfalt der infrage kommenden Studienfächer in den Stellenanzeigen.

Berufs- bzw. Praxiserfahrungen nehmen sowohl im Curriculum des wba-Diploms wie auch in den Stellenanzeigen einen hohen Stellenwert ein und gelten als bedeutender Bestandteil beruflicher Qualifikation (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012b). Für das wba-Diplom sind Praxiserfahrungen verpflichtend, gefordert werden sie zudem in 31 von 45 analysierten Stellenanzeigen. Gütl/Orthey fassen dieses Resultat so zusammen: „BildungsmanagerIn *sein* bedeutet: die Ausübung der Berufsrolle verstanden als professionelle Übung mit dem eigenen Selbst im beruflichen Werden. Zugespitzt formuliert: Bildungsmanager kann *frau* oder man nicht *sein*, sondern immer nur *werden*. (Gütl/Orthey 2006, S. 25, Hervorhebungen im Original).

7.2 Kompetenzen

7.2.1 Personale Kompetenz

Der personalen Kompetenz wird im curriculum der wba ein hoher Stellenwert im Hinblick auf eine professionelle pädagogische Handlungsfähigkeit beigemessen.

Insbesondere betont wird das Vermögen zur Selbstreflexion. Die reflexive Kompetenz wird im wba-Diplom sogar als eigenständiger Kompetenzbereich geführt. Kritische Reflexionsfähigkeit wird nicht nur gefordert, um das eigene Handeln sondern auch um spezifische Themen (wie z. B. Projekte, institutionalisierte Abläufe etc.) zu reflektieren (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012b, S. 27). Personale wie soziale Kompetenzen zählen außerdem nach der Key Competence Studie zu den Grundvoraussetzungen eines professionellen erwachsenenbildnerischen Handelns (s. S. 52, Kompetenzen A2 und A3).

Im Gegensatz dazu finden personale Kompetenzen in Stellenanzeigen eine vergleichsweise geringe Berücksichtigung. Interessant ist für die Unternehmen vor allem die Arbeitsweise (zügig, zielorientiert etc.) und das Auftreten (sicher, professionell, neuen Herausforderungen positiv begegnen). Die Fähigkeit zur Reflexion wird nur in einer Stellenanzeige ausdrücklich erwähnt.

7.2.2 Soziale Kompetenz

Eine hohe Sozialkompetenz ist für Bildungsmanager/innen unabdingbar. Besonders Kommunikationsfähigkeit, Konfliktmanagement und Teamfähigkeit werden im Modell der wba als Basiskompetenzen bereits im Kompetenzprofil des wba-Zertifikats *Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in* aufgeführt (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2012a, S. 22). Das entspricht der zentralen Bedeutung, die Kirchhöfer den sozialen wie den personalen Kompetenzen auch im Hinblick auf die zu verteidigende Zweckfreiheit von Bildung gibt (s. Kapitel 4, S. 37, vgl. Kirchhöfer 2004, S. 33):

„Zugleich wird in Bildung ein ganzheitlicher Kompetenzanspruch vertreten, der paradoxerweise den Mechanismen einer modernen Wirtschaft besser entsprechen könnte als eine zweckerfüllende Qualifikation für eine bestimmte Tätigkeit. Die Betonung der sozialen und personalen

*Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem sich aus dem Modell der wba
ergebenden Kompetenzprofil für Bildungsmanger/innen und den Ergebnissen der
Stellenanzeigenanalyse*

Kompetenzen weist auf einen solchen Bildungsbegriff hin, der einerseits sich von der unmittelbaren Brauchbarkeit in einer spezifischen Tätigkeit löst, andererseits aber einen Zweck in der Persönlichkeitsentwicklung findet.“ (Kirchhöfer 2004, S. 33)

Der Anspruch an eine hohe soziale Kompetenz bestätigt sich ebenfalls in der Stellenanzeigenanalyse (gefordert werden häufig Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Dienstleistungsorientierung etc.) und deckt sich mit den Studienergebnissen von Sorg-Barth (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 181f).

Die Tendenz, einen Schwerpunkt in Stellenanzeigen auf das Vorhandensein sogenannter „soft skills“ (ein Begriff, der oft synonym mit dem Begriff der sozialen Kompetenz gebraucht wird) zu legen, ist Sailer zufolge durchaus kritisch zu betrachten. Er ist der anschlussfähigen Meinung, dass es durch die inflationäre Auflistung von „soft skills“ möglicherweise zu einer Abwertung berechtigter Ansprüche an die Bewerber/innen kommt, denn: „Tatsächlich wird sich kein Arbeitgeber einen „sozial inkompetenten“, „kommunikationsunfähigen“, „unmobilen“ und „überzeugungsarmen“ Bewerber wünschen.“ (Sailer 2009, S. 216)

7.2.3 Bildungstheoretische Kompetenz

Die bildungstheoretische (erwachsenenbildnerische) Kompetenz gilt ebenfalls als Kernkompetenz von allen in der Erwachsenenbildung Tätigen und Grundvoraussetzung für ein professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln (s. S. 52, Kompetenzen A3 und A4). Ihr wird im Kompetenzprofil der wba eine entsprechend hohe Bedeutung beigemessen. In den Stellenanzeigen spiegelt sich dies nicht wieder. Bildungstheoretische, erwachsenenbildnerische oder pädagogische Kompetenz wird selten (explizit) als Anforderung genannt. Es kann jedoch angenommen werden, dass die Anforderungen an diese Kompetenz seitens der Unternehmen in den Erwartungen an eine entsprechende akademische Ausbildung zum Ausdruck kommen.

7.2.4 Didaktische Kompetenz

Generell stellt grundlegende didaktische Kompetenz im Feld der Erwachsenenbildung eine Kernkompetenz für alle in dem Feld Tätigen dar. Das zeigt davon abgesehen

zugleich das Ergebnis der Key Competence Studie (s. S. 52, Kompetenz A5). Als eigenständige Kompetenz wird sie deshalb auch im Kompetenzprofil der wba geführt. In den Stellenanzeigen spielt didaktische Kompetenz nur dort eine Rolle, wo es konkret um die eigenständige Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen (z. B. Trainings, Schulungskonzepte) geht.

7.2.5 Beratungskompetenz

Beratung gewinnt in allen Bereichen der Erwachsenenbildung, auch im Bildungsmanagement, an Bedeutung (vgl. S. 52, Kompetenz B5). Dabei geht es nicht nur um die klassische Beratung im eigentlichen Sinne, sondern daneben um Mitarbeitergespräche oder um Beratung von Führungskräften oder Teammitarbeitern in Personalabteilungen. Beratung wird im Kompetenzprofil der wba als eigenständige Kompetenzkategorie geführt, wonach jeder in der Erwachsenenbildung Tätige über eine grundlegende Beratungskompetenz verfügen sollte, während sie in der Key Competence Studie zu den speziellen Kompetenzen zählt. In den Stellenanzeigen spielt Beratungskompetenz eine untergeordnete Rolle. Fast ausschließlich dort, wo es um konkrete, eigenständige Beratungs- bzw. Coachingtätigkeit geht, findet sie Erwähnung.

7.2.6 Fremdsprachenkompetenz

Die Bedeutung von Fremdsprachenkompetenz, insbesondere was Englischkenntnisse angeht, steigt stetig bzw. wird bereits als selbstverständlich in vielen Beschäftigungsfeldern vorausgesetzt. Diese Tatsache bilden sowohl das Kompetenzprofil der wba als auch die analysierten Stellenanzeigen ab. In den meisten Stellenanzeigen wird zudem auf die internationale Vernetzung innerhalb des jeweiligen Unternehmens bzw. zwischen Unternehmen hingewiesen.

7.2.7 Methodenkompetenz

Die Kompetenzkategorie Methodenkompetenz wird unterschiedlich gehandhabt. Im Modell der wba findet sich Methodenkompetenz nicht als Oberbegriff, sondern ist in

andere Kompetenzkategorien (z. B. Managementkompetenz) integriert. In Anlehnung an Sorg-Barth empfahl es sich, für die Stellenanzeigenanalyse Methodenkompetenz als eigenständige Kategorie aufzuführen, auch um den unterschiedlichen explizit in den Stellenanzeigen aufgeführten Anforderungen an methodische Kompetenzen ausreichend Rechnung zu tragen (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 36 und S. 177f). Hierbei wird zwischen allgemeinen methodischen Kompetenzen und erwachsenenbildungsspezifischen Methodenkompetenzen unterschieden. Zu den allgemeinen methodischen Kompetenzen zählt z. B. der Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien, eine Kompetenz, die im Modell der wba als eigenständige Kompetenz genannt wird. In den Stellenanzeigen wird allein fünfmal Methodenkompetenz allgemein gefordert sowie elfmal ein überzeugendes Argumentieren, Moderieren und Präsentieren.

7.2.8 Managementkompetenz

Managementkompetenz ist die Kompetenz, die im Curriculum des wba-Diploms *Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Bildungsmanagement* den größten Raum einnimmt. Nicht gleichzusetzen ist diese Kompetenz mit der von Sorg-Barth im Rahmen der Stellenanzeigenanalyse noch untersuchten unternehmerischen Kompetenz. Bei Sorg-Barth fallen Bereiche, die im wba-Curriculum Bestandteile der Managementkompetenz sind, unter „spezifisches Fachwissen“ (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 174ff). Allgemeine, umfassende Managementkompetenz wird in den Stellenanzeigen kaum erwartet. Die Anforderungen konzentrieren sich auf den jeweiligen Tätigkeitsbereich, hauptsächlich auf die Personalentwicklung und die Personalorganisation, und sind dem breiten Aufgabengebiet entsprechend heterogen. Grundsätzliche Bedeutung haben in den Stellenanzeigen wie im Modell der wba rechtliche Kenntnisse.

7.2.9 Branchenspezifische Fachkompetenz

Im Allgemeinen sollten Bildungsmanger/innen über ein ihr Tätigkeitsfeld betreffendes Spezialwissen verfügen. Da sich das Anerkennungsverfahren wba an bereits im Feld Tätige wendet, steht diese Anforderung in engem Zusammenhang mit den geforderten

Praxiserfahrungen. Seitens der Unternehmen sind solche branchenspezifischen Kenntnisse zwar teilweise erwünscht, aber nicht zwingend erforderlich. Die Fachkenntnisse, die von den Unternehmen gefordert werden, beziehen sich durchgehend allgemein auf die Tätigkeit im Personalbereich/Personalmanagement. Diese Kompetenzen finden sich im Modell der wba unter den Managementkompetenzen.

Einige Kompetenzkategorien des Modells der wba sind in den Stellenanzeigen nicht auszumachen: Wissenschaftsorientiertes Arbeiten, Fachliteratur und Rezensionen, Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass diese Kategorien durch die in den meisten Stellenanzeigen geforderte akademische Ausbildung abgedeckt sein sollen.

7.3 Fazit

Ein großer Unterschied ergibt sich bei der formalen Qualifikation, die ein/eine Bildungsmanger/in mitbringen und die als Teil des Kompetenzprofils betrachtet werden muss. Die Unternehmen erwarten mehrheitlich eine akademische Hochschulausbildung. Wenngleich bei der Hälfte dieser Stellenanzeigen auch eine adäquate Berufsausbildung anerkannt wird, so ist doch davon auszugehen, dass Bewerber/innen mit Hochschulabschluss bessere Chancen eingeräumt werden. Die wba erwartet hingegen keine akademische Ausbildung. Nicht umsonst plädiert Heilinger aber dafür, den Anteil der Akademiker/innen in der Erwachsenenbildung zu erhöhen (vgl. Heilinger 2012, S. 79). Dies alles spricht für die Anerkennung der bereits angeführten These von Egetenmeyer/Schüßler, dass eine akademische Ausbildung die Grundlage für die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität bildet (s. o., S. 90).

Eine große Gemeinsamkeit besteht in der Bedeutung, die Berufs- bzw. Praxiserfahrungen einnehmen. Diese Anforderung an Hochschulabsolventen steigt offensichtlich generell, was Sailer dazu veranlasst, seinen Zweifeln an der

Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem sich aus dem Modell der wba ergebenden Kompetenzprofil für Bildungsmanger/innen und den Ergebnissen der Stellenanzeigenanalyse

ausreichenden Orientierung der Hochschulcurricula an den Erfordernissen der Arbeitswelt Ausdruck zu verleihen:

„Es muss ein Anliegen der Universitäten sein, neben der Vermittlung theoretischer Inhalte auch Raum für praktische Erfahrungen zu bieten. Pflichtpraktika über mehrere Monate sind dabei nur ein Anfang, Vielmehr sollten Universitäten viel stärker als bisher den Praxistransfer gewährleisten, denn der künftige Absolvent sollte während des Studiums schon einige berufliche Erfahrungen sammeln oder berufliche Tätigkeiten ausgeübt haben, um seine Chancen am Arbeitsmarkt zu wahren.“ (Sailer 2009, S. 218)

Hinsichtlich der Fach-, (Bildungs)Management- und Methodenkompetenzen sind inhaltlich keine gravierenden Unterschiede aufgefallen. Auch, was fachliche und methodische Anforderungen angeht, entsprechen von der wba zertifizierte Bildungsmanager/innen dem Anforderungsprofil der Unternehmen.

Einigkeit besteht auch bezüglich der Bedeutung sozialer, interpersoneller Kompetenzen. Personale Kompetenzen, insbesondere die Fähigkeit zur Reflexion, werden in den Stellenanzeigen vernachlässigt bzw. möglicherweise bewusst nicht angeführt. In Verbindung mit der Tatsache, dass auch erwachsenenbildnerische bzw. bildungstheoretische sowie didaktische Kompetenzen kaum Erwähnung finden, entstehen Zweifel, ob die Unternehmen tatsächlich erwachsenenbildnerisch-handlungskompetente (im Sinne von Mündigkeit) Mitarbeiter/innen suchen, die dazu beitragen, (Weiter)Bildung als gesamtgesellschaftlichen Zentralwert zu realisieren. Wenn (Weiter)Bildung sich als vierte Bildungssäule etablieren soll, müssen diese Professionalisierungsbestrebungen mittels geeigneter Instrumente folglich von bildungspolitischer/staatlicher Seite unterstützt werden. Die wba ist ein Beispiel für ein solches Instrument.

8. Schlussbetrachtung

8.1 Zusammenfassung

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit war, welche Unterschiede und welche Gemeinsamkeiten es zwischen einem aus der Perspektive der Erwachsenenbildung mit dem Ziel einer weiteren Professionalisierung entstandenen Kompetenzprofil (Modell der wba) und den Anforderungsprofilen seitens privatwirtschaftlicher Unternehmen an das Tätigkeitsfeld Bildungsmanagement gibt. Der Einbettung der Arbeit in den wissenschaftlichen Diskurs über eine weitere Professionalisierung der Erwachsenenbildung entsprechend wurde in Kapitel 2 - aufbauend auf notwendigen Begriffserläuterungen - der aktuelle Stand der Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Europa dargestellt. Es konnte herausgearbeitet werden, dass Qualität und Qualitätsentwicklung sich zu Leitbegriffen im Kontext der Professionalisierungsbestrebungen entwickelt haben, auch im Hinblick auf mehr Transparenz und bessere Vergleichbarkeit von Qualifikationen. Der Weg zu mehr Qualität führt u. a. über eine wissenschaftlich fundierte Ausformulierung von Kernkompetenzen, über die Erwachsenenbildner/innen verfügen sollten bzw. über die Ausformulierung von entsprechenden Kompetenzprofilen. Die neuen Professionalisierungsansätze sind der Lernergebnisorientierung des Europäischen Qualifikationsrahmens folgend also zumeist kompetenzorientiert. Diese Tatsache erforderte auch im Hinblick auf die zentrale Fragestellung eine eingehende Beschäftigung mit dem Kompetenzbegriff in Kapitel 3, wobei ein subjektorientiertes Begriffsverständnis übernommen und die mögliche Bedeutung von Kompetenzprofilen für die weitere Professionalisierung der Erwachsenenbildung aus verschiedenen Perspektiven hinterfragt wurde. In Kapitel 4 wurde das im Zentrum des Forschungsinteresses dieser Arbeit stehende Themenfeld Bildungsmanagement ausgehend von den Begriffen Bildung und Management eingehend beleuchtet und die Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche von Bildungsmanager/innen beschrieben. Die Bedeutung des Bildungsbegriffs als Leitbegriff der Pädagogik und die Verantwortung

der Erwachsenenbildung, diesen Leitbegriff in einem Themenfeld Bildungsmanagement, d. h. auch bei der Ausformulierung eines professionellen Kompetenzprofils, gegen eine Ökonomisierungstendenz zu „verteidigen“ wurde deutlich. In Kapitel 5 wurde das sich aus dem Modell der wba ergebende Kompetenzprofil für Bildungsmanger/innen vor dem Hintergrund der Key Competence Studie eingehend beschrieben. Kapitel 6 diente der Stellenanzeigenanalyse von 45 repräsentativen Stellenanzeigen. Deren Ergebnis wurde in Kapitel 7 dem Kompetenzprofil des wba-Modells gegenübergestellt und es konnten im Hinblick auf die Beantwortung der zentralen Fragestellung Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden.

Seit Jahrzehnten bemüht sich die Erwachsenenbildung um Professionalisierung ihres Berufsfeldes. Erschwert werden diese Bemühungen durch eine Vielzahl von unterschiedlichsten Tätigkeitsfeldern und fehlenden bzw. nicht einheitlichen Zugangsregelungen. Lange führte die Erwachsenenbildung ein Schattendasein auch aufgrund zahlreicher ehrenamtlicher Mitarbeiter/innen bzw. Mitarbeiter/innen, die lediglich auf Honorarbasis tätig waren oder sind und sich oftmals autodidaktisch aus- bzw. weiterbilden mussten. Demografischer Wandel, Globalisierung und Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit in einer sich schnell wandelnden Wissensgesellschaft verlangen nach einem ganzheitlichen Konzept lebenslangen Lernens, das - den bildungspolitischen Bestrebungen in den Schulen entsprechend - niemanden zurücklässt und jede/n dort abholt, wo sie/er steht. Hierfür braucht es Experten, hoch qualifizierte Erwachsenenbildner/innen. Die Europäische Union erwartet von ihren Mitgliedsländern Initiativen, um diesbezüglich die Qualität in der Erwachsenenbildung zu steigern. Kompetenzprofile für einzelne Tätigkeitsfelder, wie das des sich etablierenden Bildungsmanagements, können ein Baustein auf dem Weg zu einer weiteren Professionalisierung sein. Solche Kompetenzprofile beschreiben umfassend die allgemeinen und spezifischen Kompetenzen, die für die Erfüllung einer bestimmten Berufsrolle notwendig und die Voraussetzung für ein professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln sind.

8.2 Ausblick

Ob und welchen Beitrag das Instrument Kompetenzprofil tatsächlich in Zukunft zu einer weiteren Professionalisierung der Erwachsenenbildung leisten kann, wird in der Fachliteratur kontrovers diskutiert. Gerade im internationalen Bezug spielen auch Verständigungsschwierigkeiten über Begrifflichkeiten eine Rolle. Befürchtungen, dass sich die Bedeutung von Kompetenzen auf die ökonomische Verwertbarkeit reduziert und der pädagogische Leitbegriff *Bildung* im Zuge dessen eine Abwertung erfährt, sind nicht unbegründet. Dass die Nutzung des Instruments Kompetenzprofil noch nicht weit verbreitet ist, zeigt die vergebliche Suche der Verfasserin nach einem wissenschaftlich fundierten, ausformulierten Kompetenzprofil für das Berufsfeld Bildungsmanagement. Trotzdem dieses Tätigkeitsfeld seit Jahren untersucht wird und zunehmend ins Blickfeld auch der Wirtschaft gerät, mangelt es offensichtlich an einheitlichen Standards, die einer Professionalisierung dienlich sein könnten. So entstehen zunehmend unterschiedlichste akademische und nicht-akademische Aus- und Weiterbildungsangebote, zumeist in Modulform. Ein einheitliches anerkanntes Kompetenzprofil für Bildungsmanger/innen basierend auf einer akademischen Ausbildung hingegen könnte einen Beitrag zur Professionalisierung leisten, indem es einer Berufsrolle bzw. einem Berufsprofil Bildungsmanagement einen Rahmen bzw. klare Konturen verleiht. Ein solcher Rahmen wiederum wirkt identitätsstiftend. Wenn derartige Kompetenzprofile aus der Erwachsenenbildung heraus entstehen und in Wissenschaft und unternehmerischer Praxis Anerkennung finden, kann darüber hinaus zum einen der Verantwortung der Pädagogik für die Aufrechterhaltung des Leitbegriffs Bildung in humanistischer Tradition Rechnung getragen und zum anderen die Position der Erwachsenenbildung als Ganzes gestärkt werden.

„Alles Wissen und alles Vermehren unseres Wissens endet nicht mit einem Schlußpunkt, sondern mit einem Fragezeichen.“ (Hermann Hesse)

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. In: www.deutscherqualifikationsrahmen.de. Verfügbar unter: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/der_dqr/?s=CRWUMs3gimJDHLJDlp. Abgerufen am: 21.02.2013
- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Frankfurt (Main), S. 26–38
- Bechtel, Mark (2008): Kompetenzprofile für Erwachsenenbildner. In: DIE Zeitschrift IV/2008, S. 36-38. Verfügbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/42008/kompetenz-03.pdf>. Abgerufen am: 18.02.2013
- Behse, G. (1976): Kompetenz. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt, S. 918–933
- Brünner, Anita /Gruber, Elke/Huss, Susanne (2012): Qualifizierung des Weiterbildungspersonals: Ergebnisse aus dem begleitenden Evaluationsprozess der Weiterbildungsakademie Österreich. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Bielefeld, S. 97–114
- Buiskool, Bert-Jan/Broek, Simon (2012): Schlüsselkompetenzen für das Weiterbildungspersonal: Ein Inventar der europäischen Praxis. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld, S. 87–107
- Bundesagentur für Arbeit (o. J.): abi. Info. Welche Branchen gibt es? Verfügbar unter: <http://www.abi.de/impressum.htm?zg=schueler>. Abgerufen am: 03.05.2013
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2008): Konsultationspapier - Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15830/nqr_konpap_08.pdf. Abgerufen am: 27.04.2013
- Burchardt, Matthias (2012): Kompetenz. In: Website Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V., o. S. Verfügbar unter: <http://bildung-wissen.eu/glossen/kompetenz.html>. Abgerufen am: 29.03.2013. Ursprünglich erschienen in: Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 82/2006, Heft 1
- Büschges, Günter (2007a): Profession. In: Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienhold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden, S. 514
- Büschges, Günter (2007b): Professionalisierung. In: Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienhold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden, S. 514
- Dehnbostel, Peter (2012): Betriebliches Bildungsmanagement in Forschung und Entwicklung stärken. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Ausgabe 1/2012. Köln, S. 3
- Demszky von der Hagen, Alma/Voß, Günter G. (2008): Beruf und Profession. In: Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden, S. 751–803

- Diesner, Ilona (2008): Bildungsmanagement in Unternehmen. Konzeptualisierung einer Theorie auf der normativen und strategischen Ebene. 1. Auflage. Wiesbaden
- Egetenmeyer, Regina (2011): Zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und erwachsenenpädagogischer Professionalität. Drei Fallbeispiele zu einem Spannungsverhältnis. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 14/2011. Wien, S. 07-1 - 07-10
- Egetenmeyer, Regina (2012): Preface. In: Cohen-Scali, Valérie (Hrsg.): Competence and Competence development. Opladen u. a., S. 9–10
- Egetenmeyer, Regina/Lattke, Susanne (2009): Professionalisierung mit internationalem Label. Bildungspolitische Statements und akademische Praxis. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 2. 33. Jg., S. 63-73. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-internationale-erwachsenenbildung-01.pdf>. Abgerufen am: 12.03.2013
- Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (2012a): Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung - bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld, S. 17–34
- Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (2012b): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 7–28
- Erpenbeck, John (2010): Werte als Kompetenzkerne. In: Schweizer, Gerd/Müller, Ulrich/Adam, Thomas (Hrsg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Bielefeld, S. 41–63
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2007a): Einführung. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart, S. XVII–XLVI
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2007b): Vorbemerkung zur 2. Auflage. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart, S. XI–XV
- erwachsenenbildung.at (o. J. a): Berufsbild Erwachsenenbildner/in. In: erwachsenenbildung.at.Wien. Verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/berufsbild/berufsbild_ueberblick.php. Abgerufen am: 21.02.2013
- erwachsenenbildung.at (o. J. b): Bildungsmanager/in. Kompetenzprofil. In: erwachsenenbildung.at.Wien. Verfügbar unter: <http://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/berufsbild/kompetenzprofile/bildungsmanagerin.php>. Abgerufen am: 21.02.2013
- erwachsenenbildung.at (o. J. c): Bildungsmanager/in. Funktionsprofil. In: erwachsenenbildung.at.Wien. Verfügbar unter: <http://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/berufsbild/funktionsprofile/bildungsmanagerin.php>. Abgerufen am: 21.02.2013
- erwachsenenbildung.at (o. J. d): Kompetenzprofile. In: erwachsenenbildung.at.Wien. Verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/berufsbild/kompetenzprofile/kompetenzprofile_ueberblick.php. Abgerufen am: 21.02.2013
- Europäische Kommission (2006): Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel, den 23.10.2006. KOM(2006) endgültig. Verfügbar unter: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2006/com2006_0614de01.pdf. Abgerufen am: 14.03.2013

- Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen Für Lebenslanges Lernen. Wichtige Fragen und Antworten. In: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_de.pdf. Abgerufen am: 21.04.2013
- Europäische Kommission (2013): Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR). In: ec.europa.eu (offizielle Internetpräsenz der Europäischen Kommission). Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm. Abgerufen am: 13.03.2013
- Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: Amtsblatt der Europäischen Union C 111 vom 06.05.2008. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>. Abgerufen am: 14.03.2013
- Focali, Ergin (2010): Bildung. In: Griese, Christiane/Marburger, Helga (Hrsg.): Bildungsmanagement. München, S. 21–35
- Frank, Irmgard (2012): Die Umsetzung des Deutschen Qualifikationrahmens. Herausforderung für die Berufsbildung. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Ausgabe 03/2012. Köln, S. 8–11
- Frey, Tatjana R. (2007): Personalentwicklung in Unternehmen. Ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen. Bielefeld
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Frankfurt (Main), S. 69–79
- Gieseke, Wiltrud (2010): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Wiesbaden, S. 385–403
- Gnahn, Dieter (2007): Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente. 1. Auflage. Bielefeld
- Gnahn, Dieter (2012): Kompetenzorientierung - neue Herausforderung für die Erwachsenenbildung? In: Forum "Kompetenzorientierung. Neue Perspektiven für die Erwachsenenbildung" der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung. Hannover, 3. September 2012. Verfügbar unter: http://www.aewb-nds.de/cms/images/stories/Forum_Kompetenzorientierung/2012_Hannover_Kompetenzorientierung.pdf. Abgerufen am: 04.04.2013
- Griese, Christiane/Marburger, Helga (2010): Bildungsmanagement. In: Griese, Christiane/Marburger, Helga (Hrsg.): Bildungsmanagement. München, S. 3–19
- Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (2012): Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen. Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Anforderung. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Bielefeld, S. 9–20
- Gütl, Brigitte/Orthey, Frank Michael (2006): Differenzen bilden: Bildungsmanagement heute. In: Gütl, Brigitte/Orthey, Frank Michael/Laske, Stephan (Hrsg.): Bildungsmanagement. München u. a., S. 13–55
- Heilinger, Anneliese (2012): Professionalisierung mit Kompetenz steuern am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Bielefeld, S. 59–81

- Jung, Rüdiger H. /Bruck Jürgen/Quarg, Sabine (2011): Allgemeine Managementlehre. Lehrbuch für angewandte Unternehmens- und Personalführung. Berlin
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. 1. Auflage. Wiesbaden
- Kirchhöfer, Dieter (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.). Verfügbar unter: http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf. Abgerufen am: 04.04.2013
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim
- Klimperle, Dagmar (2008): Einführung in das Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung. Professionelles Handeln zwischen theoretischem Anspruch und Realität. Mainz
- Kossack, Peter (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen kritisch betrachtet. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Ausgabe 03/2012, S. 12–15
- Kraft, Susanne (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n - Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. In: DIE-Reports zur Weiterbildung, S. 1-42. Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf. Abgerufen am: 18.02.2013
- Kraft, Susanne (2010): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Wiesbaden, S. 405–426
- Kraft, Susanne /Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea Maria (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld
- Kühn, Alexander (2012): Zukunftsberuf "Bildungsmanager". In: wirtschaft+weiterbildung, 10_2012. Freiburg, S. 30–33
- Lattke, Susanne/Sgier, Irena (2012): Von Kompetenzprofilen und Qualifikationsrahmen - Ansätze zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Europa. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld, S. 7–13
- Marburger, Helga/Griese, Christiane (2011): Auf dem Weg zur lernenden Organisation - Bildungsmanagement. In: Management und Qualität, 7. Jg., Ausgabe 9/2011, S. 8-10. Verfügbar unter: http://www.saq.ch/fileadmin/user_upload/mq/downloads/mq_2011_09_griese.pdf. Abgerufen am: 18.02.2013
- Molzberger, Gabriele (2012): Wirtschaft und Bildung im Widerstreit. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Ausgabe 1/2012. Köln, S. 22–24
- Müller, Ulrich (2007): Bildungsmanagement - Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, Gerd/Iberer, Ulrich/Keller, Helmut (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bielefeld, S. 99–122
- Müller, Ulrich (2010): Kann man Bildung managen? In: Schweizer, Gerd/Müller, Ulrich/Adam, Thomas (Hrsg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Bielefeld, S. 13–25
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nuissl, Ekkehard (2005): Professionalisierung in Europa. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (28), Heft 4/2005, S. 47-56. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0502.pdf>. Abgerufen am: 19.02.2013

- Nuissl, Ekkehard /Lattke, Susanne/Pätzold, Henning (2010): Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Peters, Roswitha (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld
- Rat der Europäischen Union (2011): Entschließung des Rates über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung. In: Amtsblatt der Europäischen Union C 372/1 v. 20.12.2011. Verfügbar unter: http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_erwachsenenbildung/2011_11_rat_erwachsenenbildung.pdf. Abgerufen am: 02.03.2013
- Research voor Beleid (2010): Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. In: Zoetermeer. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>. Abgerufen am: 19.02.2013
- Roth, Heinrich (1976): Pädagogische Anthropologie. Band II Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover u. a.
- Sailer, Maximilian (2009): Anforderungsprofile und akademischer Arbeitsmarkt. Die Stellenanzeigenanalyse als Methode der empirischen Bildungs- und Qualifikationsforschung. Münster
- Schläfli, André (2012): Tendenzen der Professionalisierung in der Schweiz und deren Relevanz im europäischen Kontext. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld, S. 145–152
- Sorg-Barth, Claudia (2000): Professionalität betrieblicher Weiterbildner. Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen. Hamburg
- Stier, Markus (2010): Kompetenzvalidierungsverfahren in der Erwachsenenbildung. Mainz
- Strauch, Anne /Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld
- Strauch, Anne/Pätzold, Henning (2012): Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und -profilen in der Weiterbildungsprofessionalisierung im Kontext der Europäischen Union. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld, S. 67–86
- Vogt, Helmut (2012): Orientierungsrahmen statt Ordnungsrahmen. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Köln, S. 6–7
- Weber, Erich (1999): Band I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen - Erziehung und Gesellschaft/Politik. In: Weber, Erich (Hrsg.): Pädagogik. Donauwörth, S. 383–444
- Weiterbildungsakademie Österreich (2012a): Curriculum. wba-Zertifikat: Zertifizierter Erwachsenenbildner/in. Verfügbar unter: http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Zertifikat.pdf. Abgerufen am: 21.04.2013
- Weiterbildungsakademie Österreich (2012b): Curriculum. wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Bildungsmanagement. Verfügbar unter: http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Diplom_Bildungsmanagement.pdf. Abgerufen am: 21.04.2013
- Wittorski, Richard (2012): Professionalisation and the Development of Competences in Education and Training. In: Cohen-Scali, Valérie (Hrsg.): Competence and Competence development. Opladen u. a., S. 31–51

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbständig und ohne Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Ich versichere weiterhin, dass die Arbeit noch nicht veröffentlicht oder in einem anderen Prüfungsverfahren als Prüfungsleistung vorgelegt worden ist.

Ort, Datum

Unterschrift

Kerstin Linn