

Katharina FEISTEL

(Universität Halle-Wittenberg)

**Zum Stellenwert didaktischer Kompetenzen und
didaktischer Weiterbildungen für betriebliche Weiterbildner**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe24/feistel_bwpat24.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 24 | Juni 2013

Didaktik beruflicher Bildung

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Martin Fischer & Tade Tramm**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2013

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (FEISTEL 2013 in Ausgabe 24 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe24/feistel_bwpat24.pdf

Das didaktische Wissen und dessen Anwendung, als Element pädagogischer Professionalität, stellt eine Grundform pädagogischen Handelns dar. Die betriebliche Weiterbildung wird als Instrument zur Realisierung der Unternehmensziele angesehen, so dass sich die betrieblichen Weiterbildner im Spannungsfeld zwischen der ökonomischen und pädagogischen Handlungslogik befinden.

In diesem Kontext müssen die betrieblichen Weiterbildner, die u. a. als Dozent und Trainer tätig sind, ihre Fach- und Didaktikkompetenz an die aktuellen Belange des Unternehmens und der Teilnehmer anpassen. Dabei ist die Vorbildung betrieblicher Weiterbildner als heterogen einzuschätzen, weshalb eine Aktualisierung und Erweiterung der Qualifikationen, unabhängig von autodidaktisch erworbenen Wissensbeständen und Erfahrungswissen, die in Form des informellen oder non-formalen Lernens durch den Kompetenzpass der TU Dresden oder Validpack sichtbar gemacht werden können, in institutionalisierten und zertifizierten Lernprozessen empfehlenswert ist.

Die Weiterbildungskurse im didaktischen Bereich sollen exemplarisch an dem Qualifizierungsweg zum/zur „Berufspädagogin/Berufspädagoge (IHK)“ bzw. „Geprüfte/r Aus- und Weiterbildungspädagoge/in (IHK)“ und den Angeboten in der Datenbank Qualidat inhaltsanalytisch nach den in neueren Studien dargestellten Kompetenzprofilen betrieblicher Weiterbildner analysiert werden. Es wird vor dem Hintergrund der divergierenden ökonomischen und pädagogischen Handlungslogik der betrieblichen Weiterbildung untersucht, ob deren unterschiedliche Ziele und Ansprüche in den Weiterbildungsangeboten für die betrieblichen Weiterbildner vermittelt werden.

The importance of didactic competences and didactic further training for in-company trainers

Didactic knowledge and its application, as an element of pedagogical professionalism, represents a basic form of pedagogical action. In-company further training is viewed as an instrument for the realisation of the company's goals, so that the in-company trainers find themselves in the field of tension between the economic and the pedagogical logic of action.

In this context the in-company trainers, who work, amongst other things, as lecturers and trainers, have to adapt their subject and didactic competence to the current concerns of the company and the participants. Therefore, the educational background of in-company trainers can be assessed as heterogeneous, which is why an up-dating and extending of the qualifications, in institutionalised and certified learning processes, is to be recommended, independently of knowledge and experience gained through being self-taught, which can be made visible in the form of informal or non-formal learning through the competence passport of the TU Dresden or the 'Validpack' instrument.

The further education courses in the area of didactics will be analysed using the example of the qualification pathways to 'Professional teacher' or 'Further education trainer', and the offers in the data bank 'Qualidat' will be content analysed according to the competence profiles presented in the more recent studies of in-company trainers.

Against the background of the diverging economic and pedagogical logic of action of in-company training, the study investigates whether the different goals and demands are conveyed to the in-company trainers in the further education courses on offer.

Zum Stellenwert didaktischer Kompetenzen und didaktischer Weiterbildungen für betriebliche Weiterbildner

1 Relevanz didaktischer Weiterbildungen für betriebliche Weiterbildner

Primär verfolgt ein Unternehmen das Ziel der Gewinnmaximierung und den Erhalt bzw. die Erweiterung der Wettbewerbsfähigkeit. Zur Erreichung dieser Bestrebungen ist ein sich ständig aktualisierender Wissensbestand der Mitarbeiter vonnöten (vgl. FEISTEL 2013, 17). Die Anpassungen und Erweiterungen der Qualifikationen werden im Kontext betrieblicher Weiterbildungen von Weiterbildnern durchgeführt, deren didaktisches Wissen und die Möglichkeiten der Fortbildungen in diesem Bereich in den Mittelpunkt des Artikels gerückt werden.

Dass didaktische Weiterbildungen essentiell sind, zeigt nicht nur die in diesem Zusammenhang alarmierende Zahl, dass 34 Prozent der befragten Beschäftigten in Weiterbildungseinrichtungen keinen pädagogischen Abschluss vorweisen können (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005, 49). Dieser Anteil passt nicht mit den vielfach proklamierten bildungspolitischen Aussagen über die große Bedeutung Lebenslangen Lernens zusammen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2011). 28 Prozent der Befragten verfügen über eine anderweitige pädagogische Ausbildung, 20 Prozent haben ein Lehramtsstudium absolviert (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005, 49) – demzufolge zwar sicherlich eine didaktische Ausbildung genossen, jedoch nicht im Bezug auf die Erwachsenen- und Weiterbildung. Dass die Teilnehmer der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht mit z. B. Schülern zu vergleichen sind, ist hinreichend bekannt und schon im ordnungspolitischen Prinzip der Freiwilligkeit im Gegensatz zur Schulpflicht verankert. Aufgrund der Bedeutung des Weiterbildungssektors für die Volkswirtschaft (vgl. SEYDA/ WERNER 2012, 1) und die durch die Wandlungsprozesse stets anzupassenden Qualifikationen, erstaunt es umso mehr, dass in der Weiterbildung im Allgemeinen und der betrieblichen Weiterbildung im Besonderen kaum Kompetenzprofile oder Mindeststandards für die Ausbildung der Beschäftigten vorliegen. Aufgrund der quantitativ geringen Forschung im Bereich der Weiterbildung für Weiterbildner versteht sich dieser Beitrag als Darstellung des Standes der Forschung, wobei die differenten Handlungslogiken im Vordergrund stehen.

Die Untersuchungsfragen des Artikels sind daher:

- a) Welchen Stellenwert nehmen die didaktischen Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner als Element professionellen Handelns ein?
- b) Wie können sich betriebliche Weiterbildner didaktisch weiterbilden? Werden die inhärenten Handlungslogiken der betrieblichen Weiterbildung in den Schulungsmaßnahmen thematisiert?

- c) Welche Möglichkeiten der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen, insbesondere im didaktischen Bereich, gibt es?

Umkreist wird diese Thematik von dem Ort der Tätigkeit betrieblicher Weiterbildner: das jeweilige Unternehmen. Daher wird zunächst die ökonomische und pädagogische Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung rekonstruiert, um anschließend auf die Bedeutung der Didaktik und des didaktischen Wissens als Form professionellen Handelns von Weiterbildnern einzugehen. Auf Basis von in explorativen Studien herausgearbeiteten Kompetenzprofilen betrieblicher Weiterbildner (vgl. SORG-BARTH 2000; REICHERT 2008; FUCHS 2011) werden anschließend exemplarische Fortbildungsangebote vorgestellt, die einen formalen/non-formalen Qualifikationserwerb in dem sonst sehr stark durch informelle Bildungsprozesse geprägten Bereich ermöglichen. Abschließend soll die Frage beantwortet werden, ob in den Beispielen Anhaltspunkte auf die inhärenten differenten Handlungslogiken betrieblicher Weiterbildung zu finden sind.

2 Betriebliche Weiterbildner im Spannungsfeld zwischen ökonomischer und pädagogischer Handlungslogik

Die betrieblichen Weiterbildner, in diesem Artikel verstanden als Personengruppe, die in einem Unternehmen für die internen Weiterbildungsprozesse der Mitarbeiter zuständig sind und die Schulungsmaßnahmen planen, durchführen und evaluieren, sehen sich primär zwei Anspruchsgruppen gegenüber: Zum Einen muss sich der betriebliche Weiterbildner gegenüber dem Unternehmen, insbesondere der Geschäftsleitung verantworten und deren Anweisungen befolgen. Hier wirken verstärkt ökonomische Elemente, wie das Ziel der Gewinnmaximierung durch geschultes Personal, das nach den Qualifizierungen effizienter arbeiten soll. Auf der anderen Seite stehen die Arbeitnehmer, die im Falle einer Weiterbildung qua Definition Teilnehmer sowie an einer erfolgreichen, für sie und ihren Arbeitskontext passenden, Bildungsmaßnahme interessiert sind (vgl. HARNEY 1998, 8), so dass hier das grundständige Prinzip der Erwachsenen- und Weiterbildung – die Teilnehmerorientierung – wirkt.

Die betriebliche Weiterbildung, als ein Spektrum von „betrieblich veranlassten oder finanzierten Maßnahmen [...], die dazu dienen, beruflich relevante Kompetenzen der Mitarbeiter oder des Unternehmens zu erhalten, anzupassen, zu erweitern oder zu verbessern“ (WEIß 1990, 26), wird als Schnittstelle zwischen der Personalwirtschaft und Erziehungswissenschaft angesehen (vgl. DEHNBOSTEL 2008, 77), so dass ihr die betriebliche und pädagogische Handlungslogik inhärent ist. Die betriebliche Weiterbildung verfolgt das Ziel der Anpassung und Erweiterung der Qualifikationen der Mitarbeiter i. S. der Employability, die die „Fähigkeit, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen unter sich wandelnden Rahmenbedingungen zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen, um eine Beschäftigung zu erlangen oder zu erhalten“ (RUMP/ EILERS 2006, 21), beschreibt. Aber auch die organisationale Reproduktion des Unternehmens und seiner Werte stellt ein Ziel der betrieblichen Weiterbildung, die insbesondere durch die regulativen Weiterbildungsprozesse vermittelt oder relationiert werden (vgl. DEWE/ FEISTEL 2012), dar. Demzufolge ist der

betrieblichen Weiterbildung sowohl ein Subjekt- als auch ein Organisationsbezug immanent (vgl. FEISTEL/ SCHWARZ 2011, 181), weshalb neben der inhaltlichen Komponente im Rahmen betrieblicher Schulungsmaßnahmen auch die Art und Weise der Wissensvermittlung betrachtet werden muss.

Der Zielkontext betrieblicher Weiterbildung ist folglich das Unternehmen und dessen Position am Markt (vgl. FEISTEL 2013, 55). Hält man sich vor Augen, dass sich die betriebliche Weiterbildung an das weiterbildende Unternehmen und dessen Nutzen richtet, wird deutlich, dass die Unternehmen als Herkunfts- und Zielkontext fungieren und eine Transformation von Personen zu Personal erfolgt, d. h. der Organisationsbezug im Fokus steht (vgl. HARNEY 1999, 11 f.).

Während aus Sicht der betrieblichen Handlungslogik das Unternehmen und dessen Wettbewerbsfähigkeit im Vordergrund steht, orientiert sich die pädagogische Handlungslogik an dem Individuum, dessen Persönlichkeitsentwicklung und Streben nach Selbstverwirklichung (vgl. FEISTEL 2013, 53 ff.). Die pädagogische Handlungslogik basiert auf dem Menschenbild des Homo Educandus, d. h. das Individuum wird als lernfähig und lernwillig angesehen (vgl. SCHWARZ 2011, 121), während bei der betrieblichen Handlungslogik der Homo Oeconomicus als eigennutzenmaximierendes Individuum dominiert (vgl. FEISTEL 2013, 185). Die differenten Handlungslogiken beeinflussen den Kern der betrieblichen Weiterbildung auf den Zielkontext der Bildungsprozesse, da die Ziele des Unternehmens und der Mitarbeiter, je nach Inhalt der Weiterbildungsveranstaltung, konkurrierend oder komplementär wirken können.

Die Arbeitsweise von Unternehmen hat sich in den letzten Jahren „von einer funktionsorientierten zu einer prozessorientierten Organisation“ (DIETRICH/ MEYER 2008, 277) gewandelt. Dadurch wurde die bisher arbeitsteilige Verrichtungsorientierung zugunsten von ganzheitlichen Wertschöpfungsprozessen minimiert und somit fand eine Abkehr von den starren Hierarchien zu flachen Entscheidungswegen statt. Daraus folgen auch Veränderungen in der betrieblichen Bildungsarbeit, u. a. durch einen hohen Kostendruck (vgl. DIETRICH/ MEYER 2008, 277) und der Legitimation der Angebote, so dass die „pädagogische Funktionslogik in vielen Fällen in die ökonomische des Betriebes involviert bzw. unter diese subsumiert [wird]“ (KURTZ 1998, 115). Es können zwei Ebenen unterschieden werden: Die ökonomische Handlungslogik wird auf der Handlungsebene deutlich, d. h. in der täglichen Arbeit unter Berücksichtigung der unternehmerischen Ziele, während die pädagogisch-didaktische Handlungslogik in der Reflexionsebene, bei der Vor- und Nachbereitung der Schulungen, zum Tragen kommt. In diesem Spannungsfeld agieren die betrieblichen Weiterbildner, so dass ihr Handeln „widersprüchlich und konflikthaft“ (GIESECKE 1996, 39) sein kann. Welchen Einfluss dies auf die didaktische Arbeit der Beschäftigten hat und welche Möglichkeiten der Fortbildungen im didaktischen Bereich möglich sind, soll im Folgenden analysiert werden.

3 Didaktisches Wissen und Handeln als Element pädagogischer Professionalität betrieblicher Weiterbildner

Ausgehend von den Veränderungen in der betrieblichen Bildungsarbeit und den daraus resultierenden anzupassenden Wissensbeständen der Weiterbildner im Unternehmen, soll im Weiteren aus theoretischer Perspektive ein Aufgabenfeld der Weiterbildner untersucht werden, das ein Element der Professionalität darstellt: das didaktische Handeln.

Konsultiert man die Literatur, so ist evident, dass die Frage der Weiterbildung für Weiterbildner oftmals in Rahmen zweier Aspekte eingebettet wird: dem der Professionalität und dem der Qualitätssicherung (vgl. u. a. DIETRICH/ MEYER 2008; GÖTZ 1999; MEYER 2008; VON HIPPEL 2011; MÜLLER 2003), wobei auf Ersteren in Hinblick auf die Didaktik eingegangen wird.

Professionalität bezieht sich „auf die besonderen, in der Regel habitualisierten Befähigungen und das ‚spezifische Vermögen‘ beruflich handelnder ‚Wissensarbeiter‘ im Umgang mit Menschen [und kann dabei, d. V.] paradoxe Handlungsanforderungen“ (DEWE/ FEISTEL 2010, 87) mit sich bringen. Die Professionalität auf der Handlungsebene setzt sowohl wissenschaftliches Wissen über die Didaktik wie auch das praktische Erfahrungswissen, das während bisher durchgeführter Weiterbildungsmaßnahmen erworben wurde, voraus (vgl. VON HIPPEL 2011, 250). Folglich basiert professionelles Handeln auf der Reflexion des eigenen Handelns (vgl. DEWE/ FEISTEL 2010). Betrachtet man Professionalität als Zusammenspiel zwischen dem theoretischen Erklärungs- und dem praktischen Entscheidungswissen, so wird die Relevanz didaktischen Wissens und dem im beruflichen Kontext „gelebten“ didaktischen Handeln offensichtlich. Aufgrund dessen stehen die Didaktik und die Möglichkeiten der Weiterbildung in diesem Tätigkeitsfeld in ihrer theoretischen und praktischen Perspektive im Vordergrund dieses Beitrags.

Die Didaktik als Verbindung zwischen dem Lehren und Lernen ist die Basis für die Planung, Durchführung und Evaluation von Lehr-Lern-Situationen, hier im spezifischen Anwendungsfeld der betrieblichen Weiterbildung (vgl. FEISTEL/ SCHWARZ 2011, 177), so dass von Gieseckes Grundformen pädagogischen Handelns die des Unterrichtens (vgl. GIESECKE 1996, 76 ff.) für die Fragestellung zentral ist. Ziel des didaktischen Handelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist nach Siebert, den Erwachsenen zu motivieren und darin zu begleiten und zu unterstützen, sich lernend mit sich und der Umwelt auseinanderzusetzen (vgl. SIEBERT 2006, 19).

Das didaktische Dreieck besteht in der betrieblichen Weiterbildung aus dem Betrieb, den Mitarbeitern und den zu vermittelnden Inhalten. Die Ziele der Mitarbeiter und des Unternehmens können konträr sein, so dass das didaktische Dreieck antinomisch wirken kann. Somit muss der betriebliche Weiterbildner sowohl die organisationalen wie auch die personellen Bedingungen in seine Vorbereitung miteinschließen. Wie gezeigt wurde, dient die betriebliche Weiterbildung der Transformation von Personen zu Personal, so dass dieser Prozess der Sozialisation im Bedingungsgefüge Unternehmen durch die didaktisch-methodischen Hand-

lungen unterstrichen werden, um eine unternehmensidentitätsprägende Wirkung neben der Wissensvermittlung zu erzielen (vgl. FEISTEL/ SCHWARZ 2011, 180). Für die betriebliche Weiterbildung unterstreichen die Grundprinzipien der Teilnehmer- und Verwendungsorientierung die Differenz zwischen den organisationalen und subjektiven Bezug der Schulungen.

Inwieweit die didaktischen, aber auch ökonomischen Kompetenzen in ausgewählten explorativen Studien zu den Tätigkeitsfeldern betrieblicher Weiterbildner von Relevanz sind, soll im folgenden Abschnitt beleuchtet werden.

4 Aufgaben und Kompetenzprofile betrieblicher Weiterbildner

Die betriebliche Weiterbildung ist durch eine hohe Heterogenität ihrer Beschäftigten geprägt (vgl. KRAFT/ SEITTER/ KOLLEWE 2009, 16). Die Bewältigung der Aufgaben erfordert von dem betrieblichen Weiterbildner eine ausgeprägte Fachkompetenz, die sowohl betriebswirtschaftliche bzw. effizienzorientierte Kenntnisse als auch Wissen über pädagogische Lehr-Lern-Prozesse und deren Gestaltung einschließt.

In der betrieblichen Weiterbildung konkurrieren Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Psychologen (Vertiefung: Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie), Betriebswirtschaftler mit dem Schwerpunkt Personalwirtschaft und Wirtschaftspädagogen (vgl. FUCHS 2011, 36). Insbesondere Wirtschaftspädagogen können sowohl pädagogisch-didaktische als auch betriebswirtschaftliche Kenntnisse vorweisen, die sich durch die Wahl einer Speziellen Betriebswirtschaftslehre während ihres Studiums vertiefen können. Bis auf die Wirtschaftspädagogen und die Erziehungswissenschaftler ist der didaktische Anteil innerhalb des Studiums nicht vorhanden oder marginal. Aufgrund dessen konstatieren BLÖTZ/ BRATER/ TILLMANN (2006), dass in der Weiterbildung viele semi-professionelle Mitarbeiter tätig sind (vgl. BLÖTZ/ BRATER/ TILLMANN 2006, 44).

Die vielseitigen Ausprägungen der Ausbildung von Weiterbildnern sind möglich, da im Gegensatz zum primären bis tertiären Bildungssektor keine Mindestanforderungen der Qualifikationen oder einheitliche Kompetenzprofile in Bereich der Weiterbildung vorliegen (vgl. KRAFT/ SEITTER/ KOLLEWE 2009, 10). Das Kompetenzprofil der Weiterbildner war daher in den letzten Jahren das Untersuchungsinteresse verschiedener Studien (vgl. SORGBARTH 2000; FUCHS 2011; REICHERT 2008). Die Heterogenität im Weiterbildungssektor zeichnet sich auch in den unterschiedlichen Berufsbezeichnungen wie Dozent, Coach, Trainer oder Personalentwickler ab. Welche Qualifikationen die betrieblichen Weiterbildner genau besitzen und welche benötigt werden, wird kaum untersucht (vgl. dazu auch HARTEIS/ PRENZEL 1998, 583), was aufgrund der enormen Bedeutung des Weiterbildungssektors verwundert.

Als zentraler Aufgabenbereich von Weiterbildnern wird neben dem Management, der Beratung und Verwaltung sowie Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, die Programmplanung und Lehre angesehen (vgl. KRAFT/ SEITTER/ KOLLEWE 2009, 20).

Die hier zu fokussierende Lehre setzt Wissen über das Lernen Erwachsener, Didaktik und Methodik sowie fachliche Kompetenz voraus (vgl. KRAFT 2011, 411). Folgende Tätigkeiten differenziert KRAFT im Bereich der Lehre: „Unterrichtsvorbereitung, Erstellung von Materialien, didaktische Planung, Planung des Medieneinsatzes, Durchführung des Seminars/der Veranstaltung, Moderation, Visualisierung des Lernstoffs, Lernberatung, Lernerfolgskontrolle, Erkennen und Steuerung von Gruppenprozessen, Evaluation, Selbstevaluation“ (KRAFT 2011, 411).

Um diese Fülle an Aufgaben bewältigen zu können, benötigen die betrieblichen Weiterbildner Kompetenzen im didaktischen Bereich. Da sie aber auch im System Betrieb handeln und die dortigen Vorgaben für ihre Tätigkeiten beachten müssen, ist ebenso eine unternehmerische bzw. betriebswirtschaftliche Kompetenz nötig (vgl. Abschnitt 2 dieses Beitrages). Im Folgenden werden drei Studien, die sich direkt auf den Bereich der betrieblichen Weiterbildung beziehen, in Hinblick auf die Ausprägungen didaktischer und unternehmerischer Kompetenz analysiert.

SORG-BARTH (2000) untersucht die Professionalität von betrieblichen Weiterbildnern und entwickelt auf Basis der verschiedenen Tätigkeiten, Stellenanzeigenanalyse sowie Expertenbefragungen differenzierte Kompetenzprofile (vgl. SORG-BARTH 2000, 146 ff.). Der klassische betriebliche Weiterbildner agiert in mehreren Aufgabenkomplexen, wie der Planung, Organisation, Beratung und Kontrolle (vgl. SORG-BARTH 2000, 88 ff.). Für die Untersuchungsfrage ist die Tätigkeit als Dozent und Trainer relevant, bei der der Weiterbildner „lehrend oder moderierend aktiv wird“ (SORG-BARTH 2000, 90). SORG-BARTH nutzt die Kompetenzgruppen der „fachlichen, methodischen, persönlichen, sozialen, pädagogischen und unternehmerischen Kompetenz“ (SORG-BARTH 2000, 92 ff.). Zentral sind die Bereiche der pädagogischen und unternehmerischen Kompetenz aufgrund der oben beschriebenen differenzierend wirkenden Handlungslogiken, die die Arbeit des betrieblichen Weiterbildners beeinflussen und für die Durchführung von Schulungen als essentiell angesehen werden. Deren Elemente werden in Tabelle 1 abgebildet.

Tabelle 1: **Ausprägungen der pädagogischen und unternehmerischen Kompetenz in der Studie von SORG-BARTH (2000)**

pädagogische Kompetenz	unternehmerische Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> ▪ „pädagogische Kenntnisse (verstanden als didaktische, methodische, psychologische und soziologische) ▪ erwachsenengerechtes Verstehen und Vermitteln von Lerninhalten, ▪ fach- und verhaltensorientierte Seminarerfahrung, ▪ Fähigkeit, ein geeignetes Lernmilieu zu schaffen, ▪ Umgang mit Lernwiderständen und Konflikten, ▪ methodisch-didaktisches Wissen, ▪ Kenntnisse über Bildungsmedien, ▪ Fähigkeit zum reflektierten Einsatz von Evaluations- und Lernerfolgskontrollen“ (SORG-BARTH 2000, 96 f.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „branchentypische, betriebs-spezifische und betriebsorganisatorische Kenntnisse, ▪ Kenntnisse der betrieblichen Struktur, Kultur und Abläufe, ▪ Linien- und Führungserfahrung, ▪ Akzeptanz im Management als Person und Führungskraft“ (SORG-BARTH 2000, 97)

REICHERT (2008) bezieht sich in ihrer Untersuchung auf Trainer in der Weiterbildung und deren notwendigen Kompetenzen. Auf Basis einer drei Stufen umfassenden Delphibefragung (vgl. REICHERT 2008, 145 ff.) wurde auch beleuchtet, was die Trainer unter Professionalität verstehen. REICHERT fasst folgende Kompetenzgruppen zusammen: „fachliche, methodische, soziale, persönliche, pädagogische und unternehmerische Kompetenz“ (REICHERT 2008, 162). Tabelle 2 fasst die Ausprägungen der pädagogischen und unternehmerischen Kompetenz zusammen.

Tabelle 2: **Ausprägungen der pädagogischen und unternehmerischen Kompetenz in der Studie von REICHERT (2008)**

pädagogische Kompetenz	unternehmerische Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Methodenkompetenz, ▪ psychologische Kompetenz, ▪ didaktische Kompetenz, ▪ Evaluationskompetenz, ▪ Medienkompetenz, ▪ Beratungsfähigkeit, ▪ Materialerstellung“ (REICHERT 2008, 165) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Kundenorientierung, [...] ▪ vernetztes Denken, [...] ▪ Analysefähigkeit, [...] ▪ unternehmerisches Denken, ▪ Unternehmenskenntnis, ▪ Marktkenntnis [...]“ (REICHERT 2008, 194)

Die pädagogische Kompetenz wurde von den Befragten auf einer Skala von 1 (absolut unwichtig) bis 6 (absolut wichtig) mit einem arithmetischen Mittelwert von 4,97 bewertet und die unternehmerische Kompetenz erlangte einen Durchschnitt von 4,77 (vgl. REICHERT 2008, 199). Für die befragten Trainer ist die Praxiserfahrung (5,27) und persönliche sowie

soziale Kompetenz (5,23 bzw. 5,20) sehr wichtig (vgl. REICHERT 2008, 199), weshalb die Autorin resümiert, dass die Professionalität eines Trainers „das Ergebnis eines biographischen Kompetenzentwicklungsprozesses“ (REICHERT 2008, 242) und weniger von definierten Qualifikationen und deren Erwerbsmöglichkeiten geprägt ist.

Auch FUCHS (2011) hat Trainer in der betrieblichen Weiterbildung befragt. Sie unterscheidet die Kompetenzgruppen „personale, Situationsdiagnose/Analysekompetenz, sozial-kommunikative, didaktisch-methodische, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, unternehmerische, fachliche Kompetenz“ (FUCHS 2011, 206). Die Ausprägungen der für diesen Artikel zentralen Kompetenzen sind Inhalt der Tabelle 3.

Tabelle 3: **Ausprägungen der didaktisch-methodischen Kompetenz und unternehmerischen Kompetenz in der Studie von FUCHS (2011)**

didaktisch-methodische Kompetenz	unternehmerische Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> ▪ „breites Methodenrepertoire, ▪ didaktische Kompetenz, ▪ wissenschaftlich-orientiertes Arbeiten, ▪ Medienkompetenz. ▪ Präsentationstechniken, ▪ organisatorische Kompetenz“ (FUCHS 2011, 127 f. und 210 ff.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „unternehmerisch und strategisch denken, ▪ Kenntnis von Marketingstrategien und deren Anwendung, ▪ Kundenorientierung, ▪ Markt- und Unternehmenskenntnisse ▪ Berücksichtigung ökonomischer Rahmenbedingungen“ (FUCHS 2011, 130).

Die 185 befragten Trainer sprechen der personalen Kompetenz mit 4,99 auf einer Skala von 1 (unwichtig) bis 6 (äußerst wichtig) eine hohe Bedeutung zu. Bei dieser Untersuchung wird die methodisch-didaktische Kompetenz mit einem arithmetischen Mittel von 4,68 als ebenso wichtig angesehen (vgl. FUCHS 2011, 206). Bedeutsamer als eine akademische Ausbildung und die darin erworbenen Qualifikationen sehen die Befragten die Berufserfahrung an, die ausschlaggebend für einen Auftrag ist (vgl. FUCHS 2011, 181).

Die Studien zusammenfassend, kann festgestellt werden, dass einige Kompetenzbereiche deckungsgleich, jedoch in den Augen der jeweiligen befragten Experten unterschiedlich zu gewichten sind, so dass ein für alle Tätigen in der Erwachsenen- und Weiterbildung gültiges Kompetenzprofil nicht erstellt werden kann. Diese Aussage muss auch für das auf Basis der unterschiedlichen Handlungslogiken zu formulierende Profil beachtet werden, das als nicht vollständig einzustufen ist, sondern vielmehr versucht, die o. g. Kompetenzprofile mit den Ansprüchen, die sich aus den unterschiedlichen Handlungslogiken ergeben, zu vereinen. Je nach Unternehmen und Qualifikationsstand des betrieblichen Weiterbildners sowie seiner Tätigkeiten können bestimmte Aspekte weniger relevant und dafür hier nicht angeführte Kompetenzen essentiell sein.

Ausgehend von dem Spannungsfeld der betrieblichen Weiterbildner zwischen der **ökonomischen und pädagogischen Handlungslogik** müssen sie u. a. die in Tabelle 4 zusammengefassten Kompetenzen mitbringen.

Tabelle 4: **Notwendige didaktisch-pädagogische und unternehmerische Kompetenzen für betriebliche Weiterbildner im Spannungsfeld zwischen der ökonomischen und pädagogischen Handlungslogik**

didaktisch-pädagogische Kompetenz	unternehmerische Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kenntnisse über das Lernen Erwachsener, ▪ didaktische Kompetenz und deren Anwendung, ▪ Anwendung eines breiten Methodenrepertoires, ▪ Medienkompetenz, ▪ Kenntnisse über die Transfersicherung von Wissensbeständen und deren Evaluation, ▪ organisatorische Kompetenz für die Vor- und Nachbereitung der Schulungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vertiefte Kenntnisse über das eigene Unternehmen, dessen Branchen- und Marktentwicklung sowie über die angebotenen Produkte bzw. Dienstleistungen, ▪ Kenntnisse über die Unternehmenskultur, ▪ strategisches Denken, ▪ Beachtung der unternehmerischen Vorgaben, insbesondere der Kosten

Die Ziele der betrieblichen Weiterbildung werden von dem Unternehmen bestimmt. Dieser Fakt beeinflusst auch die didaktischen und methodischen Vorüberlegungen und Durchführungen der in diesem Bereich Beschäftigten, so dass im weiteren Verlauf des Artikels geprüft wird, ob sich die ökonomische und pädagogische Handlungslogik auf die didaktischen Weiterbildungen auswirkt. Denn: Die Frage des „Wie?“ bei der Wissensvermittlung ist eine genuin pädagogische Thematik, während das „Was?“ in Bezug auf die zu erwerbenden Wissensinhalte von dem Betrieb bestimmt wird (vgl. FEISTEL/SCHWARZ 2011, 177). Folglich bewegen sich die betrieblichen Weiterbildner in einem Spannungsfeld zwischen den didaktischen und den unternehmerischen Zielen.

5 Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner

Wie gezeigt wurde, sind die akademischen und beruflichen Hintergründe der betrieblichen Weiterbildner sehr heterogen, weshalb fast drei Viertel der Kenntnisse und Fertigkeiten, die für die Bewältigung der operativen Aufgaben vonnöten sind, informell erworben wurden (vgl. BÖHM 2012, 05-2). Dieser Fakt zieht das Problem der Zertifizierung und Objektivierung dieser Kompetenzform nach sich, weshalb im Folgenden eine Analyse von zwei ausgewählten Kompetenzbilanzierungsverfahren hinsichtlich der Frage, ob und wie didaktische Kompetenzen hier abgebildet werden, erfolgt.

5.1 Informell erworbene Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner

Das informelle Lernen ist durch das Erfahrungslernen geprägt und geschieht in den meisten Fällen nicht intentional (FEISTEL/ SCHWARZ 2011, 190), beispielsweise im unternehmerischen Kontext durch den Austausch mit Kollegen. Zudem kann es autodidaktisch unter Zuhilfenahme von Büchern, Zeitschriften oder dem Internet erfolgen, mit dem Ziel, sich selbst Kenntnisse anzueignen (vgl. GNAHS 2010, 37). Hier offenbart sich allerdings das generelle Problem der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen, da sich ein Autodidakt in der Beweislast seiner Qualifikationen befindet, die nicht über einen formalen Bildungsweg erworben wurden und daher nicht ohne hohe Beobachtungskosten seitens des (potentiellen) Arbeitgebers betrachtet werden können.

Ziel der Kompetenzbilanzierungsmodelle ist die Offenlegung vorhandener, aber nicht zertifizierter Wissensbestände. Zertifikate als „Nachweise über erbrachte Lernleistungen“ (KÄPPLINGER 2007, 19) dienen der Reduktion von Unsicherheit (vgl. FEISTEL 2013, 319). Das Interesse an der Ausstellung von Zertifikaten ist sowohl auf die subjektiven Bedürfnisse des Lerners nach einem Nachweis, als auch auf die objektive Bewertung des Beschäftigungssystems zurückzuführen (vgl. GNAHS 2010, 48).

Für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung sollen daher im Folgenden zwei Kompetenzbilanzierungsverfahren kurz vorgestellt werden, die die Zertifizierung informell erworbener Wissensbestände zum Ziel haben: der Kompetenzpass der TU Dresden und Validpack. Diese wurden aufgrund ihrer Bekanntheit und hohen Anwendungszahl ausgewählt.

5.2 Möglichkeit der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen durch den Kompetenzpass der TU Dresden

Ziel des Kompetenzpasses der TU Dresden ist die „Bilanzierung, Anerkennung und Zertifizierung informell und nicht-formal erworbener erwachsenenpädagogischer Kompetenzen“ (BÖHM/ WIESNER 2010, 226). Die als Selbst- und Fremdeinschätzung durchzuführende Bewertung der Kompetenzen bezieht sich auf „typische Anforderungssituationen von WeiterbildnerInnen“ (BÖHM/ WIESNER 2010, 227). Die oben beschriebene Heterogenität der Aufgaben und Profile von Tätigen in der Erwachsenen- und Weiterbildung bedingt daher, dass sich die Beurteiler dieser gängigen Tätigkeiten zunächst explizit bewusst werden, damit der Kompetenzpass seine intendierte Wirkung entfalten kann. In den insgesamt neun Situationen sind fünf Kompetenzbereiche vonnöten. Der Ausprägungsgrad der fünf Kompetenzbereiche wird mit Indikatoren auf einer Viererskala gemessen (vgl. BÖHM 2012, 05-7), die durch Selbst- und Fremdeinschätzung bestimmt und in einem Abschlussgespräch erörtert werden (vgl. BÖHM 2012, 05-7).

Hervorzuheben ist hierbei die pädagogisch-didaktische Kompetenz (vgl. BÖHM 2012, 05-6), die im Mittelpunkt der Betrachtung dieses Artikels steht. In den Dokumenten für die Selbst- und Fremdeinschätzung, in der die Situationen „Lehreinheiten vor- und nachbereiten“ und „Lehreinheiten durchführen“ abgebildet werden (vgl. WIESNER 2009, 4), sind auch Fragen zur Weiterbildung der Weiterbildner enthalten, z. B. „Ich besuche regelmäßig Weiterbil-

ungsveranstaltungen (z. B. Seminare, Tagungen, Fortbildungen) in meinem Fachgebiet“ (vgl. WIESNER 2009, 8).

Es bleibt kritisch zu hinterfragen, da dies auf eine Vielzahl von Kompetenzbilanzierungsverfahren, auch außerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung zutrifft, wer die Fremdeinschätzung durchführt bzw. wie valide diese Aussagen sind. Grund für diese Frage ist, dass die betrieblichen Weiterbildner die Experten für die Gestaltung und Durchführung von Lernprozessen sind und die Personen, die die Fremdeinschätzung vornehmen, womöglich nicht über die genauen Abläufe informiert sind und die Bewertung auf Basis eines Fokus einnehmen, den die weiterbildende Kraft im Unternehmen ggf. gar nicht leisten kann.

5.3 Möglichkeit der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen durch Validpack

Validpack wurde im Rahmen des europäischen Projekts „Vinepac“ (Validation of informal and non-formal psycho-pedagogical competences of adult educators) entwickelt (vgl. STRAUCH/ PÄTZOLD 2012, 73). Auf Basis eines Kompetenzrahmens für Trainer sollen deren erwachsenenpädagogische Kompetenzen, dargestellt durch verschiedene Indikatoren, abgebildet werden. Ziel war es, die Mindestqualifikationen für Trainer zu definieren (vgl. STRAUCH/ PÄTZOLD 2012, 73).

Der oben geäußerten Kritik hinsichtlich der externen Beurteilung stellt sich Validpack und versucht, die Problematik durch eine Konsolidierung der Selbst- und Fremdeinschätzung zu minimieren. Hervorzuheben ist bei dem EU-initiierten Kompetenzbilanzierungsmodell, dass die didaktische Kompetenz durch externe Beobachtungen, jedoch nur in einer Lehrveranstaltungsstunde, eingeschätzt wird (vgl. STRAUCH 2008, 35). Dies birgt zwar auch mögliche Fehlerquellen, ist jedoch bei einer klaren Definition der Beurteilungskriterien als objektiver zu betrachten als eine Selbsteinschätzung. Das Ergebnis der Konsolidierung ist der „Nachweis eines Minimums an erwachsenenpädagogischen Kompetenzen“ (STRAUCH 2008, 35), die der im Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung Tätige verschiedenen Institutionen vorlegen kann.

Dieser Exkurs zu den Kompetenzbilanzierungsmodellen, die speziell für Erwachsenen- und Weiterbildner entwickelt wurden, unterstreicht, dass im Bereich der Weiterbildung eine Vielzahl informell oder non-formal erworbener Kompetenzen das professionelle Handeln der Mitarbeiter prägt. Vergegenwärtigt man sich den beruflichen und akademischen Hintergrund der Weiterbildner, so wird deutlich, dass mithilfe dieser Verfahren versucht wird, den Mangel an nachweisbaren Kompetenzen zu mildern und die vielfältigen Erfahrungs- und Wissensbestände der Tätigen zu explizieren. Der nationale und internationale Versuch der Kompetenzbilanzierung von Weiterbildner unterstreicht die Erkenntnis der Relevanz des quartären Bildungssektors, zeigt aber ebenso die Heterogenität in den Ausbildungsvoraussetzungen zum Handeln in diesem Bereich auf. Ob ein Kompetenzbilanzierungsverfahren das Grundproblem der Heterogenität und nicht bzw. kaum vorhandenen Ausbildungsvorgaben minimiert, soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter vertieft werden.

6 Fortbildungsangebote für betriebliche Weiterbildner

Nach den Ausführungen zu der Bilanzierung informell erworbener (didaktischer) Kompetenzen wird nun das Interesse auf die formalen Aufstiegsfortbildungen gelegt. Insbesondere soll am Beispiel der Angebote zum/zur Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/in und Geprüften Berufspädagogen/in sowie den Lehrveranstaltungen in der Datenbank Qualität überprüft werden, inwieweit zum Einen die didaktischen Wissensbestände, zum Anderen ökonomische Aspekte und somit die Elemente der divergierenden Handlungslogiken Thema der Schulungen sind.

6.1 Skizze der aktuellen Studienergebnisse

Studien zur Weiterbildung von Weiterbildner sind vorhanden, jedoch nicht in großer Anzahl (vgl. die exemplarischen Studien von HANFT/ ZENTNER 2004; VON HIPPEL/ TIPPELT 2009; WAGNER 2012). Eine Untersuchung, die sich direkt auf die didaktische Wissenserweiterung bezieht, konnte nicht gefunden werden, ebenso umfasst die Stichprobe der einzelnen Studien nur selten betriebliche Weiterbildner.

Die Vielzahl an Seiteneinsteigern begründet die Annahme, dass eine didaktisch-methodische Ausbildung nicht immer in dem Maße vorliegt, wie sie bei qualifizierten Beschäftigten vorhanden ist. Daher sind in diesem Bereich die Nachschulungen unerlässlich. Auch Stellenausschreibungen in diesem Bereich unterstreichen, dass die weiterbildungspädagogische Qualifikation als sekundäres Kriterium bei der Einstellung angesehen wird (vgl. SORG-BARTH 2005, 156 ff.) und diese dann im Rahmen von Weiterbildung erworben werden sollen.

Hervorzuheben ist die Untersuchung von WAGNER (2012), bei der Unternehmen befragt wurden. Die nicht repräsentative Umfrage basiert auf Interviews mit 77 Personen aus 30 Betrieben (vgl. WAGNER 2012, 47). Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung war, dass die Interviewten von einer „in den letzten Jahren pädagogisch deutlich anspruchsvoller gewordenen [betrieblichen Bildungsarbeit]“ (WAGNER 2012, 51) sprachen. Es zeigt sich die Notwendigkeit, v.a. die pädagogischen Handlungskompetenzen durch Weiterbildungen und praktische Erfahrungen zu vertiefen und auszuweiten.

Die Studie von GIESEKE/ REICH (2006) liefert für den Raum Berlin/Brandenburg aktuelle Daten zum Fortbildungsinteresse von Tätigen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Zentrales Ergebnis der Untersuchung war, dass die Erwachsenen- und Weiterbildner ein breites Interessenspektrum bei den Fortbildungsangeboten aufweisen (vgl. GIESEKE/ REICH 2006). Über die Hälfte würde gerne an einer Fortbildung zu den erwachsenenpädagogischen Theorien teilnehmen, aber auch „didaktische erwachsenenpädagogische Prinzipien“ stehen mit 50,7 Prozent im Mittelpunkt des Interesses (vgl. KRAFT/ SEITTER/ KOLLEWE 2009, 24). Dies korrespondiert mit den Themenkomplexen „Moderation und Präsentation“ (43,1 Prozent) und „Erweiterung der Methodenkenntnisse“ (40,5 Prozent) (vgl. GIESEKE/ REICH 2006, 51 f.).

6.2 Ziele der Fortbildungsangebote für betriebliche Weiterbildner

Nach der politisch angeordneten Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO), die als Mindestanforderung für die Qualifizierung (vgl. FALK/ ZEDLER 2010, 47) von Aus- und Weiterbildner angesehen wird, um die Ausbildungsbereitschaft seitens der Unternehmen zu erhöhen, wurde diese im Jahr 2009 wieder eingeführt. Daran schloss sich die Angebotserweiterung für die Aufstiegsfortbildungen zum/zur „Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/in“ und „Geprüften Betriebspädagogen/in“¹ an. Der Begriff der beruflichen Fortbildung ist im Berufsbildungsgesetz (2005/2011) definiert und soll „es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen, oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen“ (§ 1 (4) BBiG). Auch die einzelnen Fortbildungsordnungen gehen jeweils in § 2 (3) auf das Ziel der Maßnahme, „Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit)“ zu erwerben, ein. Die Einführung dieser zwei antizipatorischen Abschlüsse unterstreicht die Notwendigkeit, das betriebliche Bildungspersonal qualitativ hochwertig zu schulen und die bisher eher informell erworbenen Qualifikationen durch einen anerkannten Abschluss zu explizieren. Im Sinne des professionellen Handelns und einer Professionalisierung (vgl. DIETRICH/ MEYER 2008; MEYER 2008) sind die neuen Fortbildungsangebote als Möglichkeit, den oftmals nicht pädagogisch ausgebildeten Personen in der Weiterbildungsabteilung, eine didaktische und betriebspädagogische Ausbildung zuteilwerden zu lassen, anzusehen. Die verabschiedeten Fortbildungsordnungen „setz[en] nationale Standards für die berufspädagogische Professionalität“ (DIETRICH/ MEYER 2008, 278). Somit gibt es jetzt drei bundeseinheitliche Fortbildungsmöglichkeiten für die Tätigen im Bereich der Aus- und Weiterbildung, die aufeinander ausgerichtet sind, denn während der Nachweis der erfolgreichen Ausbildereignungsprüfung eher als „Basisqualifikation“ (FALK/ ZEDLER 2010, 47) angesehen wird, können die beiden neuen Qualifizierungswege auf den in den AEVO-Kursen vermittelten Inhalten aufbauen. Ob und wie die didaktischen und unternehmerischen Kompetenzen i. S. des in Tabelle 4 dargestellten exemplarischen Kompetenzprofils betrieblicher Weiterbildner in den Aufstiegsfortbildungen Inhalt der Verordnungen sind, wird nun geprüft.

6.3 Geprüfte/r Aus- und Weiterbildungspädagoge/in

Nach dem erfolgreich absolvierten AEVO-Kurs und einer mindestens ein Jahr umfassenden Berufspraxis nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung kann die Weiterbildung zum „Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen“ begonnen werden (§ 2)². § 3 der Verordnung unterscheidet drei Handlungsbereiche: 1. Lernprozesse und Lernbegleitung, 2. Planungsprozesse in der beruflichen Bildung und 3. Berufspädagogisches Handeln. Die Fortbildung umfasst ca. 500 Stunden und richtet sich an die „operativen Professionals in der Berufs-

¹ Im Folgenden wird für die bessere Lesbarkeit die Form „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ bzw. „Geprüfter Berufspädagoge“ genutzt. Die maskulinen Bezeichnungen gelten ebenso für die femininen Substantive.

² In diesem Abschnitt beziehen sich, sofern nicht anders gekennzeichnet, alle Paragraphenangaben auf die Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin vom 21. August 2009.

bildung“ (EHRKE 2011, 160). Der Abschluss „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ gehört zur zweiten Fortbildungsebene und steht auf einer Stufe mit den Fachwirten oder Industriemeistern.

Die inhaltsanalytische Auswertung der Fortbildungsverordnung zeigt mannigfaltige Bezüge zur betrieblichen und pädagogischen Handlungslogik und dem daraus abgeleiteten exemplarischen Kompetenzprofil (vgl. Abschnitt 4) auf, von denen an dieser Stelle einige Beispiele genannt werden: Die geforderte Kenntnis über das *Lernen Erwachsener* ist im Modul „Lernprozesse und Lernbegleitung“ enthalten, wenn es um die „lern- und entwicklungstheoretische[n] Grundlagen für die Gestaltung von Lern- und Qualifizierungsprozessen“ (§ 7 (1)) geht. Die gewünschte *Medienkompetenz* der zukünftigen Aus- und Weiterbildungspädagogen wird durch die Kenntnisse über den Handlungsbereich „Medienauswahl und -einsatz“ (§7 (3)) abgeprüft. Die *organisatorische Kompetenz* wird u. a. bei dem Themenkomplex „Planungsprozesse in der beruflichen Bildung“ angesprochen und hier insbesondere bei der „Organisation und Planung beruflicher Bildungsprozesse“ (§ 3 (3), Satz 1). Die vertieften Kenntnisse über das *Unternehmen und dessen Marktentwicklung* werden beispielsweise im Handlungsbereich „Lern- und Entwicklungsberatung“ durch die Inhalte: „Bildungs- und Entwicklungsberatung [...] in betrieblichen Veränderungsprozessen“ (§7 (4) Satz 4) geprüft. Ebenso werden die *Didaktik- und Methodenkenntnisse* für die Gestaltung erwachsenenpädagogischer Lernprozesse vertieft (vgl. § 7 (1), Satz 2). Diese Beispiele zeigen auf, dass bei der Fortbildung zum Aus- und Weiterbildungspädagogen sowohl pädagogische als auch unternehmerische Inhalte für die Tätigkeit in der Bildungsabteilung vermittelt werden.

6.4 Geprüfte/r Berufspädagoge/in

Bei der Fortbildung zum/zur „Geprüften Berufspädagogen/in“ stehen v. a. die Managementqualifikationen und didaktisch-methodischen Wissensbeständen im Vordergrund, so dass die „strategischen Professionals wie Experten und Führungskräfte in der Berufsbildung“ (EHRKE 2011, 160) als Zielgruppe dieser Aufstiegsmöglichkeit angesehen werden.

Kann eine Meisterausbildung und mindestens ein Jahr Berufspraxis oder ein Hochschulstudium mit zwei Jahren Berufserfahrung nachgewiesen werden (vgl. § 2 (1))³, können sich Interessenten für diese Weiterbildung anmelden. Die auf zwei Jahre ausgelegte Fortbildung ist modular in Form von Basis- und Aufbaumodulen strukturiert und kann berufsbegleitend durchgeführt werden (vgl. BLÖTZ/ BRATER/ TILLMANN 2006, 47). Die Weiterbildung umfasst drei große Inhaltsbereiche: 1. Kernprozesse der beruflichen Bildung, 2. Berufspädagogisches Handeln in Bereichen der beruflichen Bildung, 3. Spezielle betriebspädagogische Funktionen (vgl. § 3). Die Fortbildung zum Berufspädagogen geht auf die verschiedenartigen Tätigkeitsfelder des betrieblichen Bildungspersonals ein, indem Module mit unterschiedlichen Schwerpunkten, wie „Weiterbildung“, „Beratung“ und „Reha-Pädagogik“ angeboten werden (vgl. § 9 (2)).

³ In diesem Abschnitt sind alle Paragraphenangaben der Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin vom 21. August 2009 zugehörig. Abweichungen werden kenntlich gemacht.

Der Berufspädagoge soll die „Prozesse der beruflichen Aus- und Weiterbildung planen, organisieren, durchführen und auswerten“ (BLÖTZ/ BRATER/ TILLMANN 2006, 47). Durch die Fortbildung sollen Semiprofessionelle in die Lage versetzt werden, die „berufliche Entwicklung in betriebsbezogenen Weiterbildungs- bzw. Personalentwicklungsfunktionen [zu] fördern“ (BLÖTZ/ BRATER/ TILLMANN 2006, 44 f.). Eine im Vorfeld der Einführung des Fortbildungsangebots zum Berufspädagogen durchgeführte Untersuchung zeigte, dass die im Bereich der Weiterbildung Tätigen ein Defizit an für sie zugeschnittenen Fortbildungsangeboten angaben (vgl. BLÖTZ/ BRATER/ TILLMANN 2006, 45). Dieser Umstand soll nun mithilfe des Fortbildungsangebots „geheilt“ werden.

Analog zu der Inhaltsanalyse der Fortbildungsordnung zum Aus- und Weiterbildungspädagogen soll im Folgenden untersucht werden, inwiefern die Verordnung über die Prüfung zum Geprüften Berufspädagogen die betriebliche und pädagogische Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung, auf die die Tätigen in diesem Bereich eingehen müssen, abgebildet werden.

Die **pädagogisch-didaktischen Kompetenzen** konnten wie folgt extrahiert werden: Die Kenntnisse über das *Lernen Erwachsener* werden durch die abzurufenden Inhalte zu den „lern- und entwicklungstheoretische[n] Grundlagen für die Gestaltung von Lern- und Qualifizierungsprozessen“ (§ 7 (1) Satz 1) abgebildet. Die *didaktische Kompetenz und deren Anwendung* lassen sich durch die inhaltsanalytische Untersuchung im Handlungsbereich „Lernprozesse und Lernbegleitung“ wiederfinden, in dem Kenntnisse über die „didaktische Aufbereitung und Umsetzung von Lern- und Qualifizierungsprozessen [...] unter Berücksichtigung von Geschäfts- und Arbeitsprozessen“ (§ 7 (1), Satz 2) vermittelt werden sollen. Die *Methoden- und Medienkompetenz* kann zusammengefasst in dem Ziel der „methodische[n] Planung und Gestaltung von Lern- und Qualifizierungsprozessen unter Einschluss neuester Verfahren, Medien und Technologien“ (§ 7 (1), Satz 3) abgeleitet werden. *Kenntnisse über die Transfersicherung* konnten nicht explizit aus der Verordnung gefiltert werden, können aber i. w. S. bei der „Qualitätssicherung“ (§ 8 (2), Satz 7) eingeordnet werden. Die *organisatorische Kompetenz*, insbesondere in Bezug auf die Vor- und Nachbereitungen der Schulungen ist in den abzurufenden Kompetenzen der „[Entwicklung] „zielgruppengerechte[r] Qualifizierungsangebote“ (§ 1 (2), Satz 3) und der „Organisation von Weiterbildungsmaßnahmen [...]“ (§8 (2), Satz 5) zu extrahieren. Die **unternehmerischen Kompetenzen**, zur Bewältigung der betriebswirtschaftlichen Anforderungen an die Weiterbildner in privatwirtschaftlichen Organisationen umfassen u. a. den Bereich der *vertieften Kenntnisse über das eigene Unternehmen und dessen Branchen- und Marktentwicklung*. Diese Kompetenz konnte in mehreren Themenkomplexen der Fortbildung zum Berufspädagogen wiedergefunden werden, beispielsweise in Form der Inhalte: „die betriebsbezogene berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Personalentwicklung bedarfsgerecht und wirtschaftlich planen, in den Unternehmen beraten, durchführen sowie in der Qualität weiterentwickeln“ (§ 1 (2), Satz 2), „die Unternehmen hinsichtlich der für die betriebliche Umsetzung notwendigen organisatorischen Veränderungen beraten“ (§1 (2), Satz 3) oder „Analyse der Markt- und Technikentwicklung, der Arbeitsmarktsituation in Bezug auf die Qualifikationserfordernisse [...]“ (§7 (2), Satz 1). Zur *Unternehmenskultur* konnten keine direkten Aussagen in der Verord-

nung aufgefunden werden, i. w. S. ist dieses Wissen bei der „Förderung der Zusammenarbeit im Unternehmen“ (§ 8 (3)) enthalten. Das *strategische Denken* wird bei der „[...] Entwicklung neuer strategischer Ansätze“ (§ 7 (3), Satz 6) genutzt und die *Beachtung der unternehmerischen Vorgaben*, insbesondere in Hinblick auf die Kosten ist bei den Inhaltsschwerpunkten, die „[...] berufliche Bildungsprozesse markt- und kundengerecht [...] zu kalkulieren“ (§ 7 (3)) und „Finanzplanung unter Nutzung von Förderprogrammen und Fördermitteln“ (§ 7 (3), Satz 8) durchzuführen, wiederzufinden.

Die Verordnung zeigt deutlich mehr Bezüge zu den inhärenten Handlungslogiken auf als die zum Aus- und Weiterbildungspädagogen. Dies liegt u. a. in den unterschiedlichen Zielgruppen begründet, da der Berufspädagoge insbesondere Führungskräfte mit strategischen Aufgaben anspricht und die Aus- und Weiterbildungspädagogen im operativen Tagesgeschäft tätig sind (vgl. EHRKE 2011, 160). Es kann auf Basis der Inhaltsanalyse davon ausgegangen werden, dass durch die Fortbildung zum Berufspädagogen ein Großteil der Ansprüche, die an die betrieblichen Weiterbildner aufgrund der ökonomischen und pädagogischen Handlungslogik gestellt werden, auf Basis der Wissensvermittlung gemeistert werden kann.

Leider liegen bisher noch keine Studien zum Erfolg der in den beiden Entwicklungspfaden vermittelten Qualifikationen vor. Es bleibt zu beobachten, wie die beiden Fortbildungsangebote angenommen werden, insbesondere die zum Berufspädagogen, da ähnlich klingende Studiengänge auch als Fernstudium und folglich mit einem akademischen Abschluss absolviert werden können (vgl. FALK/ ZEDLER 2010, 48).

Die bundeseinheitlichen Regelungen zu den Aufstiegsfortbildungen „Berufspädagoge“ und „Aus- und Weiterbildungspädagoge“ sind ein Schritt für die Professionalisierung, da hier versucht wird, das professionelle Handeln zu beschreiben und somit Qualifizierungswege für das betriebliche Bildungspersonal definiert werden.

Weitere adaptive Bildungsangebote werden in der Datenbank Qualidat zusammengefasst, die nun in Hinblick auf die Fragestellung und das entwickelte Kompetenzprofil untersucht werden.

6.5 Didaktische Weiterbildungsangebote der Datenbank Qualidat

Die Datenbank Qualidat stellt eine Möglichkeit für Tätige in der Erwachsenen- und Weiterbildung dar, sich über Fortbildungsangebote in verschiedenen Bereichen zu informieren (vgl. CONEIN 2007, 1).

Von dem im Jahr 2007 insgesamt 2.142 Weiterbildungsangebote umfassenden Programm in Qualidat entfielen fast 200 Weiterbildungsmöglichkeiten auf den Bereich Didaktik/Methodik, der neben der Gesundheitsbildung und dem Fremdsprachenunterricht den größten Anteil der Angebote einschließt (vgl. CONEIN 2007, 2). KRAFT/ SEITTER/ KOLLEWE zeigen, dass zum Untersuchungszeitpunkt November 2007 insgesamt 111 Angebote abrufbar waren (vgl. KRAFT/ SEITTER/ KOLLEWE 2009, 37). Dieser Wert deckt sich mit der selbst erhobenen Zahl von ca. 100 Angeboten, so dass der Bereich „Didaktik/Methodik“ als konstant hinsicht-

lich der Offerten angesehen werden kann. Auch bei der Untersuchung der Autorengruppe zeichnet sich ab, dass vorwiegend Volkshochschulen Fortbildungen im untersuchten Themenkomplex anbieten, gefolgt von Universitäten, Kirchen und privatwirtschaftlichen Anbietern (vgl. KRAFT/ SEITTER/ KOLLEWE 2009, 38; CONEIN 2007, 3).

Die Abbildung 1 zeigt, dass von den zum Stichtag eingestellten 2.048 Angeboten, der Themenbereich Fremdsprachenunterricht erneut sehr viele Angebote vorweisen kann. Jedoch gibt es noch mehr Kurse für den Komplex „Kommunikation/Konflikt“. Die hier interessierende Angebotskorpus „Didaktik/Methodik“ schließt 106 Angebote ein.

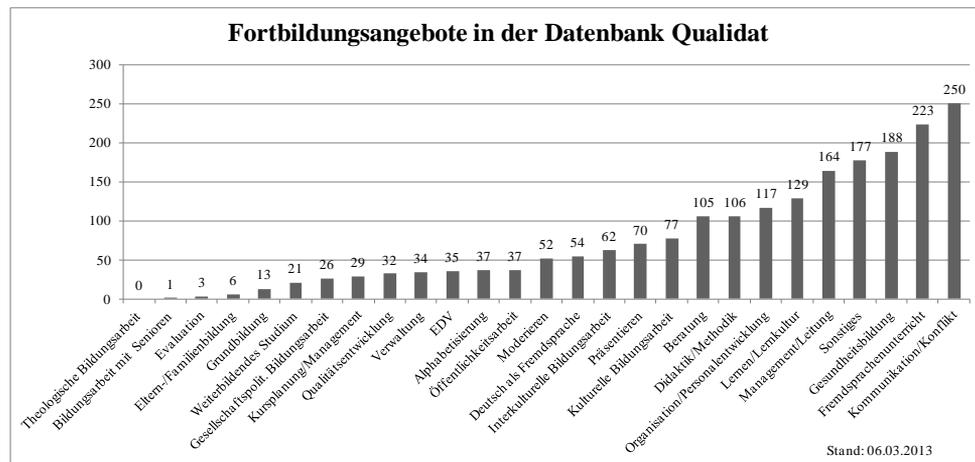


Abb. 1: Fortbildungsangebote in der Datenbank Qualidat nach Inhalten zum Stichtag 06.03.2013

Betrachtet man die Anbieter für den Bereich „Didaktik/Methodik“ näher, so fällt auf, dass die Hälfte der Schulungen von Volkshochschulen bzw. deren Verbände inseriert wird. Danach folgen Hochschulen, Bildungswerke, Akademien und Unternehmen.

Auf Basis einer Inhaltsanalyse, mit der die Angebotsstruktur in Qualidat zum Stichtag 06.03.2013 untersucht wurde, sollen anschließend die exemplarischen Inserate auf die Fragestellung hin untersucht werden, ob didaktische Weiterbildungen für den betrieblichen Kontext angeboten werden und ob diese auf die differenten Handlungslogiken eingehen. Kriterien war dabei das in Abschnitt 4 dargestellte Kompetenzprofil betrieblicher Weiterbildner und Begriffe, die auf die ökonomische und pädagogische Handlungslogik sowie das Spannungsfeld, in dem sich die betrieblichen Weiterbildner aufgrund der verschiedenen Anspruchsgruppen bewegen, schließen lassen.

Aufgrund der Anzahl werden hier exemplarische Angebote eines privatwirtschaftlichen Anbieters, einer Volkshochschule und einer Hochschule auf das oben erstellte Kompetenzprofil betrieblicher Weiterbildner im Spannungsfeld zwischen ökonomischer und pädagogischer Handlungslogik verglichen. Bei dem privatwirtschaftlichen Anbieter und der Hochschule wurden betriebliche Weiterbildner als Zielgruppe direkt angesprochen. Es können nur Aussagen zu den Ankündigungstexten und der Analyse der Programme im Internet vorgenommen werden. Ob ggf. auf die nicht vorzufindenden Aspekte eingegangen wird, kann an

dieser Stelle nicht beobachtet werden. Aufgrund der Übersichtlichkeit werden die Beispiele in Tabelle 1 im Anhang abgebildet.

Als Ergebnis der Inhaltsanalyse lässt sich festhalten, dass das universitäre Angebot die meisten Bezüge zu den differenten Handlungslogiken aufzeigt. Es überrascht, dass sowohl bei dem privatwirtschaftlichen Anbieter als auch dem Volkshochschulverband keinerlei Rückschlüsse auf die Vermittlung unternehmerischer Kompetenzen zu finden waren, obwohl bei Ersterem die betrieblichen Weiterbildner explizit als Zielgruppe genannt wurden. Dieser Umstand mag aber auch der unterschiedlichen Dauer der Maßnahmen geschuldet sein, denn während die Module „Lehren & Lernen“ und „Managen & Reflektieren“ im Rahmen des universitären Zertifikatsprogramms die Teilnahme an mindestens sechs Seminaren voraussetzt (vgl. UNIVERSITÄT OLDENBURG 2013), umfassen die Angebote des privatwirtschaftlichen Unternehmens und der Volkshochschule nur drei bzw. zwei Tage (vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG 2013a; 2013c), so dass hier eher allgemeine Aspekte behandelt werden und die vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik im universitären Kontext zu finden ist. Problematisch ist des Weiteren, dass die Schulungsleiter der Weiterbildungen für Weiterbildner die betrieblichen Zusammenhänge oftmals nicht kennen und somit „nur“ auf die didaktische Komponente eingehen können. Daher sind z. B. in Qualidat auch nur selten oder indirekte Hinweise für die betriebliche Handlungslogik zu finden. Die Umsetzung der erworbenen Kompetenzen im betrieblichen Kontext erfordert von dem Weiterbildner eine hohe Reflexionsfähigkeit (vgl. DEWE/ FEISTEL 2010), um die Inhalte der Schulungen auf die jeweiligen Gegebenheiten im Unternehmen übertragen zu können.

7 Fazit

In der betrieblichen Weiterbildung stehen die Ziele des Unternehmens im Zentrum (vgl. FEISTEL 2013, 17). Daher wird der Erfolg einer vom Unternehmen initiierten und durchgeführten Weiterbildungsmaßnahme am „Beitrag zur Umsetzung der Unternehmensstrategie“ (GÖTZ 1999, 49) gemessen. Diese Annahme vor Augen haltend, müsste die Unternehmensleitung daran interessiert sein, dass sich die betrieblichen Weiterbildner im Bereich Didaktik, Methodik und Medieneinsatz weiterbilden und ihr Wissen stets aktualisieren. Grund dafür ist, dass im betrieblichen Kontext die Effizienz der Schulungsmaßnahmen im Vordergrund steht, d. h. die Seminare und deren Erfolg werden an ökonomischen Qualitätskriterien gemessen (vgl. GÖTZ 1999, 50). Um diesen Ansprüchen an die Weiterbildungsabteilung bzw. deren Mitarbeiter gerecht zu werden, müssen die pädagogisch Tätigen eine Balance zwischen den personen- und institutionsorientierten Weiterbildungen herstellen (vgl. WEBER/ FEISTEL 2013).

Die Untersuchungsfragen dieses Beitrags resümierend, ist festzuhalten, dass

- a) die Relevanz didaktischer Kompetenzen als Element der pädagogischen Professionalität in verschiedenen explorativen Studien belegt wurde und der Wissenskorpus über die Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung das Handeln der Weiterbildner bestimmt.

- b) sich betriebliche Weiterbildner einer Vielzahl von Fortbildungsangeboten, insbesondere im didaktischen Bereich gegenübersehen, wenngleich die Inhalte der Veranstaltungen bzw. deren Gewichtung sehr different sind. Die universitären Weiterbildungsangebote schließen größtenteils mit einem anerkannten Zertifikat ab und stellen daher eine Möglichkeit zur Beseitigung des Mangels formaler Bescheinigungen dar. Die ökonomischen Aspekte des Handelns im System Betrieb werden nur partiell in vereinzelten Schulungen thematisiert, so dass vorwiegend in den untersuchten Bildungsmaßnahmen die pädagogische Handlungslogik überwiegt. Das ökonomische Pendant muss situativ im jeweiligen Unternehmen umgesetzt werden.
- c) verschiedene Kompetenzbilanzierungsmodelle versuchen, die vielfältigen informellen Kompetenzen der Tätigen in der Erwachsenen- und Weiterbildung abzubilden, jedoch ist deren Akzeptanz noch nicht sehr weitreichend.

Die an die Vorgaben des Unternehmens gebundenen und institutionell verankerten betrieblichen Weiterbildner haben zudem die Aufgabe, die Schulungen größtenteils selbst zu konzipieren, da bis auf die gesetzlich vorgeschriebenen Weiterbildungen, keine Rahmenlehrpläne der zu vermittelnden Inhalte vorliegen, wie es in der Schule oder Ausbildung der Fall ist. Gleichzeitig unterliegt die Weiterbildungsabteilung „der ökonomischen Rationalität der Unternehmen“ (MEYER 2008, 6), so dass die Weiterbildner zwar im Bildungsbereich tätig sind und Bildungsprozesse initiieren, sich aber primär an die wirtschaftlichen Vorgaben des Unternehmens richten müssen. Somit kann „es also keinen Pädagogen geben, der nur pädagogisch handelt“ (GIESECKE 1996, 38). Es wäre jedoch wünschenswert, dass der pädagogische Fokus vermehrt angewendet wird, konsultiert man aber die Studien zu den Kosten der betrieblichen Weiterbildung (vgl. z. B. SEYDA/ WERNER 2012), so wird offensichtlich, dass oftmals die monetären Faktoren im Vordergrund stehen. Ziel des betrieblichen Weiterbildners sollte es daher sein, die von Neuberger treffend zusammengefassten Maximen der konträren Handlungslogiken auszubalancieren: „Der Mensch ist Mittelpunkt. [vs., d. V.] Der Mensch ist Mittel. Punkt“ (NEUBERGER 1990).

Literatur

BERUFSBILDUNGSGESETZT vom 23. März 2005, zuletzt geändert am 20. Dezember 2011.

BLÖTZ, U./ BRATER, M./ TILLMANN, H. (2006): Neuer Beruf für betriebsbezogene Bildungsdienstleistungen: Gepr. Berufspädagoge/-in für Aus- und Weiterbildung IHK. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35, H. 4, 44-48.

BÖHM, J. (2012): Kompetenzbilanzierung als Möglichkeit der Entwicklung des beruflichen/betrieblichen Weiterbildungspersonals. Der Kompetenzpass für WeiterbildnerInnen der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, 17. Online: http://erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17_05_boehm.pdf (14-12-2012).

BÖHM, J./ WIESNER, G. (2010): Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbenen Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern.

Ausblick auf einen weiterführenden und praktikablen Ansatz. In: HOF, C./ LUDWIG, J./ SCHÄFFER, B. (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, 220-229.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (28-02-2013).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2011). Lernen im Lebenslauf. Berlin. Online: <http://www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php> (14-12-2012).

CONEIN, (2007): Markt der Weiterbildungen für Weiterbildungner/innen. Qualidat liefert erstmalig Daten. DIE Fakten. Online: <http://www.die-bonn.de/doks/conein0701.pdf> (15-01-2013).

DEHNBOSTEL, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (2013a): Veranstaltung „Modul III Didaktik – Veranstaltungsplanung und Selbststeuerung“. Angebot in der Datenbank Qualidat. Bonn. Online: <http://www.die-bonn.de/qualidat/adscripts/SucheQualidat2.php?ID=13878&BLID=87011> (06-03-2013)

DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (2013b): Veranstaltung „Nebenberufliche Qualifizierung (NQ) für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung“. Angebot in der Datenbank Qualidat. Bonn. Online: <http://www.die-bonn.de/qualidat/adscripts/SucheQualidat2.php?ID=345&BLID=87017> (06-03-2013).

DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (2013c): Veranstaltung „Train the Trainer“. Aus der Praxis für die Praxis. Angebot in der Datenbank Qualidat. Bonn. Online: <http://www.die-bonn.de/qualidat/adscripts/SucheQualidat2.php?ID=5892&BLID=87053> (06-03-2013).

DEWE, B./ FEISTEL, K. (2010): Reflexive Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: HOF, C./ LUDWIG, J./ SCHÄFFER, B. (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, 86-98.

DEWE, B./ FEISTEL, K. (2012): Transformation organisationaler Deutungsmuster und das Partizipationspotenzial im Kontext regulativer Weiterbildung. In: WEBER, S. M. et al. (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Wiesbaden, 93-102.

DIETRICH, A./ MEYER, R. (2008): Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals als Ansatz der Qualitätssicherung. In: BALS, T./ HEGMANN, K./ WILBERS, K. (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Bielefeld, 276-283.

EHRKE, M. (2011): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals als Gewerkschaftsziel. Ein Impuls für Qualifikation und Beschäftigung in Europa. In: BAHL, A./ GROLLMANN, P.

(Hrsg.): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa. Was kann Deutschland lernen? Bielefeld, 153-164.

FALK, R./ ZEDLER, R. (2010): Neue Qualifizierungsmöglichkeiten für das berufliche Bildungspersonal. Eine erste Würdigung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39, H. 4, 47-48.

FEISTEL, K. (2013): Weiterbildungsfinanzierung in kommunalen Unternehmen. Eine explorative Studie vor dem Hintergrund bildungsökonomischer Theorien. Hamburg.

FEISTEL, K./ SCHWARZ, M. P. (2011): Didaktik und Methodik der betrieblichen Weiterbildung. In: DEWE, B./ SCHWARZ, M. P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Berufspädagogik und beruflichen Weiterbildung. Bad Heilbrunn, 176-200.

FUCHS, S. (2011): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Tätigkeiten, Kompetenzen und Fortbildung von Trainern in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung. Hamburg.

GIESECKE, H. (1996): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 5. Aufl. Weinheim.

GIESECKE, W./ REICH, R. (2006): Weiterbildungsinteressen von Weiterbildungner/innen. Ergebnisse einer Befragung. In: HEUER, U./ GIESECKE, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung, Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg, 35-184.

GNAHS, D. (2010): Kompetenzen. Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld.

GÖTZ, K. (1999): Pädagogische Qualität in der betrieblichen Bildungsarbeit. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 43, 47-57.

HANFT, A./ ZENTNER, T. (2004): Qualifizierung und Personalentwicklung. Eine Kompetenzlücke in Bildungseinrichtungen? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Qualifizierung der Beschäftigten in Bildungseinrichtungen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 27, H. 2, 42-52.

HARNEY, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart.

HARNEY, K. (1999): Berufliche und betriebliche Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, 10, H. 1, 10-12.

HARTEIS, C./ PRENZEL, M. (1998): Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildungner in Zukunft? Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44, H. 4, 583-601.

KÄPPLINGER, B. (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld.

KRAFT, S. (2011): Berufsfeld Weiterbildung. In: TIPPELT, R./ VON HIPPEL, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 405-426.

KRAFT, S./ SEITTER, W./ KOLLEWE, L. (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld.

KURTZ, T. (1998): Professionen und professionelles Handeln. Soziologische Überlegungen zur Klärung einer Differenz. In: PETERS, S. (Hrsg.): Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Bielefeld, 105-121.

MEYER, R. (2008): Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung. Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik Spezial 4, Hochschultage Berufliche Bildung 2008. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.pdf (15-01-2013).

MÜLLER, U. (2003): Weiterbildung der Weiterbildner. Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter. Hamburg.

NEUBERGER, O. (1990): Der Mensch ist Mittelpunkt. Der Mensch ist Mittel. Punkt. Acht Thesen zum Personalwesen. In: Personalführung, H. 1, 3-10.

REICHERT, A. (2008): Trainerkompetenzen in der Wissensgesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung von Trainern im quartären Bildungssektor. Frankfurt a. M.

RUMP, J./ EILERS, (2006): Managing Employability. In: RUMP, J./ FISCHER, H./ SATTELBERGER, T. (Hrsg.): Employability Management. Grundlagen, Konzepte, Perspektiven. Wiesbaden, 13-67.

SCHWARZ, M. P. (2011): Betriebliche und pädagogische Handlungslogik am Fall der betrieblichen Weiterbildung und beruflichen Fortbildung. In: DEWE, B./ SCWAHRZ, M. P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung. Bad Heilbrunn, 118-139.

SEYDA, S./ WERNER, D. (2012): IW-Weiterbildungserhebung 2011. Gestiegenes Weiterbildungsvolumen bei konstanten Kosten. In: IW-Trends, 1. Online: <http://www.iwkoeln.de/storage/asset/82402/storage/master/file/517205/download/TR-1-2012-seyda-werner.pdf> (15-01-2013).

SIEBERT, H. (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5. Aufl. Augsburg.

SORG-BARTH, C. (2000): Professionalität betrieblicher Weiterbildner. Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen. Hamburg.

STRAUCH, A. (2008): Validpack. Neues Instrument validiert Kompetenzen von Erwachsenenbildnern. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung. H. 4, 34-35.

STRAUCH, A./ PÄTZOLD, H. (2012): Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und -profilen in der Weiterbildungsprofessionalisierung im Kontext der Europäischen Union. In: SGIER, I./ LATTKE, (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld, 67-86.

TUI CONSULTING & SERVICE (2013): Train the Trainer. Hannover. Online: [http://www.tui-consulting.de/seminarprogramm.html#@"page": "seminarprogramm;show=2235"](http://www.tui-consulting.de/seminarprogramm.html#@) (06-03-2013).

UNIVERSITÄT OLDENBURG (2013): Zertifikatsprogramme Bildung & Management. Nebenberufliche Qualifizierung (NQ) für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Oldenburg. Online: <http://www.uni-oldenburg.de/c31/studium-weiterbildung/zertifikatsprogramme/bildung-management/nq-fortbildungsreihe/> (06-03-2013).

VERBAND DER VOLKSHOCHSCHULEN RHEINLAND-PFALZ (2013): Fortbildung Eins 2013. Mainz. Online: http://www.vhs-rlp.de/fileadmin/user_data/pdf/fortbildung/2013_1/FOBEins2013.pdf (06-03-2013).

VERORDNUNG ÜBER DIE PRÜFUNG ZUM ANERKANNTEN FORTBILDUNGSABSCHLUSS GEPRÜFTER AUS- UND WEITERBILDUNGSPÄDAGOGE/GEPRÜFTE AUS- UND WEITERBILDUNGSPÄDAGOGIN vom 21. August 2009.

VERORDNUNG ÜBER DIE PRÜFUNG ZUM ANERKANNTEN FORTBILDUNGSABSCHLUSS GEPRÜFTER BERUFSPÄDAGOGE/GEPRÜFTE BERUFSPÄDAGOGIN vom 21. August 2009.

VON HIPPEL, A. (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen. Zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: HELSPER, W./ TIPPELT, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, 248-267.

VON HIPPEL, A./ TIPPELT, R. (Hrsg.) (2009): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim.

WAGNER, J. (2012): Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: ULMER, P./ WEIß, R./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal. Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 45- 57.

WEBER, P. J./ FEISTEL, K. (2013): Weiterbildung und Talente. Eine Frage der Ausgewogenheit. In: BUSOLD, M. (Hrsg.): War for Talents. Erfolgsfaktoren im Kampf um die Besten. Düsseldorf. (i. E.)

WEIß, R. (1990): Die 26 Milliarden-Investition. Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Köln.

WIESNER, G. (2009): Kompetenzpass für Weiterbildner/innen. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren. Selbsteinschätzung. Dresden. Online: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/Gesamt_SE.pdf (14-12-2012).

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

FEISTEL, K. (2013): Zum Stellenwert didaktischer Kompetenzen und didaktischer Weiterbildungen für betriebliche Weiterbildner. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-25. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/feistel_bwpat24.pdf (25-06-2013).

Die Autorin



KATHARINA FEISTEL

Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/
betriebliche und arbeitsmarktbezogene Weiterbildung,
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)

E-mail: [katharina.feistel \(at\) paedagogik.uni-halle.de](mailto:katharina.feistel@paedagogik.uni-halle.de)

Homepage: www.philfak3.uni-halle.de/paedagogik/erwachsenenbildung/feistel/

Anhang

Tabelle 5: **Analyse der Angebote von didaktischen Weiterbildungen für betriebliche Weiterbildung nach den notwendigen Kompetenzausprägungen.**

Kompetenz	privatwirtschaftlicher Anbieter	Volkshochschule	Hochschule
Kompetenzkategorie	„Train the Trainer“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2013 c; TUI Consulting & Service 2013)	„Modul III: Didaktik – Veranstaltungsplanung und Selbststeuerung“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2013a; Verband der Volkshochschulen Rheinland-Pfalz 2013)	„Nebenberufliche Qualifizierung (NQ) für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2013b; Universität Oldenburg)
didaktisch-pädagogische	„Lerntheorien“	keine Aussagen bei der Qualifikations-Ankündigung und im Fortbildungsprogramm zu finden	„Themenbereiche: Lernen und Gruppe, Teilnehmervoraussetzungen, Lernmotivation, Biographie, Erfahrung und Lernen“ „Hintergrundwissen

				über [...] Lern- und Gruppenprozesse“
	didaktische Kompetenz und deren Anwendung	„grundlegende didaktische Vorgehensweisen“ werden vermittelt	„Didaktische, [...] Planung von Veranstaltungen“	„Fachmodule: Lehren & Lernen“ „Hintergrundwissen über [...] Didaktik auf wissenschaftlichem Niveau erwerben“
	Anwendung eines breiten Methodenrepertoires	„Seminarwerkzeugkoffer“ „Die Teilnehmer lernen, wie sie ein Seminar oder einen Vortrag durch Abwechslung lebendiger, effektiver und überzeugender gestalten können.“	„[...] methodische Planung von Veranstaltungen“	„neue (erwachsenen-) pädagogische Methoden kennenlernen und anwenden lernen“ Modulangebot im SoSe 2013: „Handlungsorientierte Methoden in der Erwachsenenbildung“
	Medienkompetenz	„Der gewinnbringende Einsatz von Medien und Materialien: Flipchart, Metaplanwände und Co.“	keine Aussagen bei der Qualitat-Ankündigung und im Fortbildungsprogramm zu finden	„Themenbereich: Methoden und Medien“
	Kenntnisse über die Transfersicherung von Wissensbeständen und deren Evaluation	keine Aussagen bei der Qualitat-Ankündigung und auf der Homepage zu finden		„Hierzu gehören Methoden [...] zur Wissenssicherung und Reflexion.“
	organisatorische Kompetenz für die Vor- und Nachbereitung der Schulungen	„Organisation eines Trainings“	„[...] zeitliche Planung von Veranstaltungen“	„ihr Unterrichtsmanagement verbessern“
unternehmerische Kompetenz	vertiefte Kenntnisse über das eigene Unternehmen, dessen Branchen- und Marktentwicklung sowie über die angebotenen Produkte bzw. Dienstleistungen	keine Aussagen bei der Qualitat-Ankündigung und auf der Homepage zu finden	keine Aussagen bei der Qualitat-Ankündigung und im Fortbildungsprogramm zu finden	i. w. S. „Fachmodul: Managen & Reflektieren“ i. w. S. Seminarangebot im SoSe 2013: „Veränderung konstruktiv managen“
	Kenntnisse über die Unternehmenskultur			keine Aussagen bei der Qualitat-Ankündigung und auf der Homepage sowie Seminarankündigungen für das SoSe2013 zu finden
	strategisches Denken			
	Beachtung der unternehmerischen Vorgaben, insbesondere der Kosten			