

Katarina Popović¹ Miomir Despotović²
Philosophische Fakultät, Universität Belgrad

Programmplanung als Professionalisierungsfeld in internationaler Perspektive: am Beispiel Curriculum GloBALE

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt das Curriculum GloBALE, ein kompetenz-orientiertes Kerncurriculum für die Ausbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im außeruniversitären Bereich, das als qualitätssichernder Referenzrahmen eine globale Gültigkeit anstrebt. Das Curriculum wird aus der Programmplanungsperspektive dargestellt und analysiert. Zunächst werden kurz Programmplanungsmodelle im Kontext der Professionalisierung der Erwachsenenbildung skizziert, mit besonderer Berücksichtigung eines Kompetenzorientierungszugangs, der auch die Grundlage für das Curriculum GloBALE bildet. Daraufhin folgt die Darstellung des Curriculum GloBALE – Charakteristika, Kompetenzen und Inhalte. Analysiert werden vor allem die Kompetenzen für die Programmplanung im Modul fünf des Curriculums – die Begründung ihrer Einbeziehung in das Curriculum, ihre Funktion im Kontext individueller Professionalisierung und ihre sehr unterschiedliche Rolle in der Erwachsenenbildung in diversen Ländern und Kulturen.

Schlüsselwörter: Programmplanung, Curriculum Entwicklung, Curriculum GloBALE, Erwachsenenbildung, Professionalisierung

1. Zugänge zur Programmplanung

Hinsichtlich der Programmplanung in der Erwachsenenbildung bezieht sich dieser Beitrag auf zwei verschiedene Zugangsmodelle, die einerseits mit der Angebotsentwicklung und damit mit den AkteurInnen (der Zielgruppe und Spezifika

¹ Dr. Katarina Popovic ist Professorin an der Abteilung für Pädagogik und Andragogik der Philosophischen Fakultät, Universität Belgrad (kpopovic@f.bg.ac.rs).

² Dr Miomir Despotović ist Professor an der Abteilung für Pädagogik und Andragogik der Philosophischen Fakultät, Universität Belgrad (mdespoto@f.bg.ac.rs).

der Teilnehmenden) zu tun haben, andererseits mit den durch die Forschung oder durch die äußeren Instanzen definierten Zielen. Die beiden Zugänge haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und eine von den Zusammenhängen unabhängige Adäquanz. Die akteursabhängige Programmplanung ist meistens kontext-bezogen; z.B. schreiben von Hippel und Röbel (2016, S. 2): „die unterschiedlichen außer- und innerbetrieblichen Akteurinnen und Akteure wirken steuernd auf die Programm- und Angebotsplanung ein.“ Sie spielen die entscheidende Rolle bei der Ziel- und Funktionssetzung, Inhaltsdefinierung und Umsetzung. Dabei sind Organisationsformen, methodisches Vorgehen und didaktische Modelle ein wichtiger Bestandteil dieses Zugangs, wobei die Analyse des Programmplanungshandelns eine diskursive Einsicht anbietet.

Bildungspolitische Strategien, ressourcenbedingte Faktoren und vorgesehene oder vorstellbare Lernorte wirken auch steuernd auf diese Art von Programmplanung. Sie entfaltet sich oft im Spannungsfeld zwischen dem Erwünschten und dem Möglichen, wobei der Kontext eine maßgebende Rolle spielt.

Die unterschiedlichen Zugänge widerspiegeln sich im unterschiedlichen Sprachgebrauch: Programmplanung als ‚Curriculum Entwicklung‘ (aus dem Englischen ‚curriculum development‘) oder eher als Angebotsplanung, wobei es sich um zwei unterschiedliche didaktische Ebene handelt.

Mit welchem Zugang auch immer, „die Planung von Angeboten und Programmen in Weiterbildungseinrichtungen wird im erwachsenenpädagogischen Fachdiskurs seit jeher als Kernstück der professionellen pädagogischen Arbeit angesehen und konzeptionell beschrieben“ (Gerhard 2009, S. 2). Es ist eingebettet in das organisatorische Gesamtgeschehen und ist ein Teil der organisationsspezifische Planungskultur (ebd.). Unterschiedliche Auffassungen von Professionalität in der Erwachsenenbildung haben dieser Aktivität unterschiedliche Rollen zugeschrieben, sie bleibt aber ein wesentlicher Bestandteil jedes professionellen oder konzeptionellen Erwachsenen- und Weiterbildungskontextes.

Die unterschiedlichen institutionellen Gegebenheiten und Kontexte bedingen unterschiedliche Lösungen der Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Da die Professionalität der Erwachsenenbildung ein viel erforschter, aber wenig konsensuell definierter, strukturierter und abgegrenzter Bereich ist, teilt die Programmplanung das ‚Schicksal‘ der wandelbaren und kontroversen Profession. Es stellt sich daher die Frage, ob die Programmplanung eine Profession in sich oder Teil einer Profession ist, die jedoch grundlegend diskutiert wird (z.B. Nietel 2000; Gieseke 2010). Auch welcher professionellen Gruppe in der Erwachsenenbildung ist sie als Bereich und als Aufgabe zuzuordnen?

2. Kompetenzorientierung und Programmplanung

In einer extensiven, systematischen Darstellung differenziert von Hippel Programmplanungsmodelle in unterschiedliche Kategorien nach der Anwendung der Modelle in Forschung und Praxis (von Hippel 2017, S. 204). Unter anderem unterscheidet sie Modelle, die das professionelle Handeln der Programmplanenden auf der meso-didaktischen oder mikro-didaktischen Ebene ansiedelt. Weiters entwickelt sich der Zugang, der eher durch eine bildungspolitische als durch Forschungsbegründung gestärkt wurde – Kompetenzentwicklung als Grundlage der Professionalität. Ein Diskurs, der aus der *human capital theory* unkritisch übernommen wurde, eroberte den gesamten Bildungsbereich und hat sich als Standard bei jeder Professionalitätsdiskussion verankert und wurde als *mainstream* aufgenommen. Der Fokus wurde hin zur Kompetenzentwicklung des Individuums verschoben – die Professionalitätsentwicklung steht für sich „und [ist] nicht Teil einer kollektiven Strategie auf mehreren Ebenen“, sondern zielt „auf die individuelle Optimierung der Arbeitskraft“ (Aschemann und Schmid 2015, S. 3).

Zahlreiche Europäischen Studien unterstützten diesen Trend durch Projekte, die Kompetenzen erkennen, auflisten, beschreiben und gruppieren. Qualitätssicherung als Leitmotiv der Professionalität in der Erwachsenenbildung hat der Kompetenzentwicklung die Hauptrolle zugeschrieben. Diskussionen werden seltener um die Vielfalt der Tätigkeitsbereiche der Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen, um Inhalte der Studienrichtungen und um die Profilierung des Faches geführt (siehe dazu Schmidt-Lauff 2013). Die neueren Studien und Projekte haben den institutionellen Kontext etwas in den Hintergrund geschoben und einzelne Aktivitäten oder Arbeitsphasen und –schritte als Grundlage für ein neues Verständnis der Programmplanung in der Erwachsenenbildung genommen (z.B. AGADE, EMAE, Q-Act; ALPINE; VINEPAC – mehr in Bernhardsson und Lattke 2012).

Die Studie „AGADE–A Good Adult Educator in Europe“ (als Grundtvig Projekt durchgeführt, 2004–2006) hat die Programmplanung nicht als die Aufgabe der Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen identifiziert (sondern das Organisieren, Durchführen, Evaluieren – Jäger und Irons 2006), aber schon das Projekt ALPINE „focused on teaching, management, counselling and guidance, programme planning, support and media use positions“ (Research voor Beleid 2008, S. 9). Im Verständnis dieser Forschungsgruppe wurde Programmplanung zu einer ambitionierten Aufgabe: *„Programme planning positions can include programme planning and development activities, and the development of learning material within an educational institution, focused on the consistency and quality of internal curricula. They may also involve a broader and more differentiated spectrum of activities and related competences such as programme planning in wider cooperation with local authori-*

ties, associations and other educational institutions, and the integration of adult learning into relevant parts of regional development programmes” (ebd., S. 44). Die ALPINE Studie enthält beide Zugänge oder Ebene (Curriculum Entwicklung und Angebotsplanung) und erkennt viele Kompetenzen die fuer die beiden gemeinsam sind.

Es ist interessant, dass die Ergebnisse der ALPINE Studie aus den Ländern kommen, die Erwachsenenbildung selten als ein komplettes Bachelor-Studium anbieten, sondern als Studienrichtung oder Master-Studium, so dass wenig Zeit bleibt für die Entwicklung der Kompetenzen zum „designing and constructing study programme“ (Research voor Beleid 2008). Dazu kommt das Ergebnis, dass Erwachsenenbildungspersonal oft in allen Ländern Teilzeit arbeitet und Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger ein relativ verbreitetes Phänomen sind. Programmplanung bleibt meistens ein „continuous professional development“ und ein hoch gesetztes Ziel, dass in der Bildungsrealität des Berufes selten systematisch angegangen und aufgefasst werden kann, aber als eine anzustrebende Kompetenz gesehen wird. In einer späteren Studie hat Research voor Beleid die Programmplanung in die Kompetenzstruktur unter der „specific competencies“ eingeordnet – „not required for all the professionals working in the adult learning sector“ (siehe Abbildung 1, B6 „Competence in Designing and Constructing Study Programmes, Research voor Beleid 2010, S. 12).

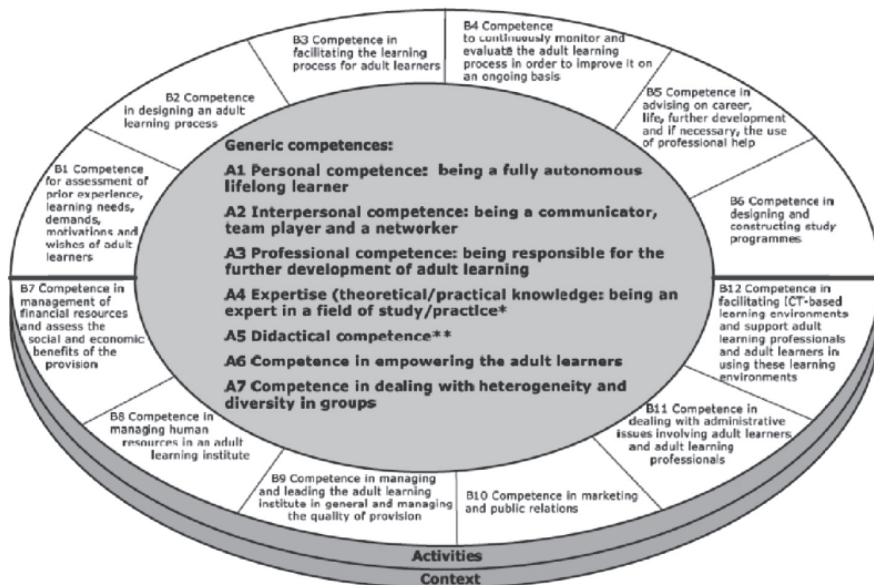


Abbildung 1: Research voor Beleid 2010, S. 11

Aber die Programmplanung gehört hier doch zu den Kompetenzen „directly linked to the learning process“ und nicht zu denen, die „indirectly linked to or supportive of the learning process (...) such as management and administrative support“ (ebd., S.13).

Die Frage blieb bisher nicht genüg erforscht, ob es bei der Programmplanung um eine Kompetenz geht, oder eher um ein Set, das sich aus mehreren Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen zusammensetzt. Egal ob es um die Curriculum Entwicklung oder Angebotsplanung geht, die Tendenz bei vielen Autorinnen und Autoren ist, dass sie über eine Zusammensetzung von Kompetenzen (also, Wissen, Fertigkeiten und Haltungen) reden. Z.B. verstehen Strauch und Pätzold (2012) Programmplanung als ein Aufgabenfeld, für welche erforderliche Kompetenzen ausgewählt und bestimmt werden sollen, um am Ende einen adäquaten Kompetenzrahmen und Kompetenzprofil zu entwickeln (S. 83). Für Kaschuba und Derichs-Kunstmann (2009) ist das ein Handlungsfeld in der Bildungsarbeit und eine von fünf Dimensionen von Makro-Didaktik (S. 13). Wenn Gieseke über Programmplanung als eine Aufgabe der Erwachsenenpädagogik spricht, die verschiedene Fähigkeiten und Wissen verlangt, spricht sie von mehreren Verfahren (Gieseke 2003, S. 1), denen klare Kompetenzen zugeordnet sein könnten (Bedarfsanalyse, Angebotsvergleiche usw.).

3. Curriculum GlobALE und Professionalisierungsanspruch

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) und das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV International) haben sich zum Ziel gesetzt, ein Kerncurriculum für die Ausbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im außeruniversitären Bereich, das in Übereinstimmung mit den Grundprinzipien der Erwachsenenbildung steht, internationale wissenschaftliche Standards erfüllt und länderübergreifend anwendbar ist, zu entwickeln, zu erproben und zu verbreiten.

Curriculum GlobALE hat die Professionalisierung, aufgrund der internationalen *policy* Dokumente, Entscheidungen und Tendenzen, der entwickelten Training-Praxis in mehreren Bereichen, der immer wieder aktuellen Diskussionen über die Professionalisierung und der ändernden Bildungslandschaft, als eine zentrale Herausforderung wahrgenommen. “The starting point of the curriculum was the idea that adult educators, trainers, and facilitators have a lot in common, despite the diversity that characterises adult education worldwide. (Popović 2017, S. 115).

Die Initiative hat daher drei Wurzeln:

- eine, die bildungspolitischen Charakter hat und mit dem Bedarf zu tun hat, erfolgreiche *advocacy* für Erwachsenenbildung auf der globalen Ebene machen zu können, damit die Professionalisierung durch die bildungspolitische Maßnahmen vorangetrieben werden kann und durch eine *global community* der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner unterstützt wird;
- eine andere, die eher Forschungsinteresse befriedigen will und systematische Beweise sammeln will, um den wissenschaftlichen Herausforderungen durch die Fragen „Gibt es eine gemeinsame Grundlage für die Professionalität, die weltweit gültig ist? Ist Erwachsenenbildung immer so spezifisch, kontext- und institutionsbezogen und Zielgruppen orientiert, so dass sich Schnittstellen und Gemeinsamkeiten schwer definieren können?“ entgegen zu kommen,
- die dritte hat Erwachsenenbildungspraxis im Fokus und den Ansatz, den ganz unterschiedlichen Trägern Hilfe zu leisten und die Qualität ihrer Erwachsenenbildungsarbeit zu erhöhen und zu sichern.

Um diese Fragen beantworten zu können und den Anforderungen zu entsprechen, wurde das Curriculum aus drei Quellen formuliert:

- a) bestehende Train-the-Trainer Programme aus dem Kontext der Projektarbeit von DVV International,
- b) bestehende nationale Qualifizierungssysteme und –standards für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner sowie,
- c) länderübergreifende Kompetenzstandards für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner, die im Rahmen von europäischen Projekten erarbeitet wurden“ (Latke, Popović und Weickert 2013, S. 8).

In der Vorbereitungsphase wurde auch ein Feedback von den internationalen Expertinnen und Experten eingeholt.

Das Curriculum GlobALE entstand im Ergebnis dieser Initiative und strebt drei übergeordnete Zielsetzungen an:

- „die Professionalisierung der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner durch die Schaffung eines gemeinsamen Referenzrahmens zu fördern,
- Bildungsträgerinnen und Bildungsträger in der Erwachsenenbildung bei der Ausarbeitung und Umsetzung von Train-the-Trainer Programmen zu unterstützen und

- zum Wissensaustausch und gegenseitigen Verständnis unter Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern weltweit beizutragen“ (Lattke, Popović und Weickert 2013, S. 5).

Das Curriculum bezieht sich auf Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner die Lehrtätigkeit üben, bzw. auf Trainerinnen und Trainer, Dozentinnen und Dozenten, diejenigen „die das Curriculum planend und lehrend umsetzen“ (ebd., S. 23). „Als berufliches Referenzprofil wurde dabei ein/e überwiegend lehrend tätige/r Erwachsenenbildner/in angenommen. Mit anderen Worten: die im Curriculum beschriebenen Lernergebnisse sollten eine Qualifikation abbilden, über die Kursleitende, Trainerinnen und Trainer, Dozentinnen und Dozenten u.ä. als Voraussetzung für eine professionelle Ausübung ihrer Tätigkeit verfügen sollten.“ (ebd., S. 6).

Ähnliche Adressatengruppe hat GRETA („Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“): Das GRETA-Kompetenzmodell bildet allgemein im Sinne eines Strukturmodells all das ab, was Lehrende wissen und können müssen, um in den typischen Handlungssituationen professionell handeln zu können. Es bezieht sich auf alle Personen, die das Lernen Erwachsener durch die Planung, Durchführung und Evaluation von Bildungsangeboten unterstützen. Der Berufsstatus bzw. der institutionelle Kontext, in dem sie arbeiten, kann dabei sehr unterschiedlich sein“ (Strauch et al. 2019, S. 32). Ähnlich wie Curriculum GlobALE, definiert GRETA Wissen und kognitive Fähigkeiten, Können und Fertigkeiten, als auch Einstellungen, Werte und Überzeugungen. Die Kompetenzaspekte gliedern sich in GRETA in Kompetenzbereiche und diese wiederum in Kompetenzfacetten (ebd, S. 33).

Da Curriculum GlobALE den Anspruch hat, ein einheitliches Curriculum zu entwickeln, das weltweit gültig sein kann, war die Kompetenz-Orientierung die beste Möglichkeit für die Schaffung eines gemeinsamen Referenzrahmens. „Zahlreiche nationale und länderübergreifende Kooperationsprojekte wurden initiiert, um Kompetenzanforderungen zu ermitteln, Standards zu definieren und Ausbildungsanforderungen für Erwachsenenbildnerinnen, Erwachsenenbildner, Lehrkräfte und Ausbilderinnen und Ausbilder in der Berufsbildung zu entwickeln“ (Lattke, Popović und Weickert, 2013, S. 4). Curriculum GlobALE ist durch fünf Module strukturiert. Es gibt ein Modul 0 – eine Art Einleitung für Trainer, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Projekte mit intensiven Trainingskomponenten, Entscheidungsträger und andere Interessierte, und fünf thematisch festgelegte Kernmodule; dazu gibt es noch die Möglichkeit für ein bis drei Wahlmodule.

| Name of Module | Main content (headers) | Workload | ECTS |
|---|--|---|----------------|
| Module 0: Introduction | <ul style="list-style-type: none"> Information on Curriculum globALE Information on the training Information on training provider Information on and expectations of participants globALE expectations towards the participants Building relationships | 15 hours | 0,5 |
| Module 1: Approaching Adult Education | <ul style="list-style-type: none"> Understanding variety and diversity of adult education Adult education in the national and global context Adult education as a profession and the role of an adult educator in the sense of the Curriculum globALE | 32 instruction hours (=4 days) 32 hours of individual study and assessment | 2,5 |
| Module 2: Adult learning and adult teaching | <ul style="list-style-type: none"> Learning theories and reasons Didactic activity in adult education Knowledge forms Adult learning Education motivation | 32 instruction hours (=4 days) 32 hours of individual study and assessment | 2,5 |
| Module 3: Communication and group dynamics in Adult Education | <ul style="list-style-type: none"> Communication in adult education Group dynamics in adult education | 32 instruction hours (=4 days) 32 hours of individual study and assessment | 2,5 |
| Module 4: Methods of Adult Education | <ul style="list-style-type: none"> Integrating methods in instruction Overview of methods | 32 instruction hours (=4 days) 32 hours of individual study and assessment | 2,5 |
| Module 5: Planning, organisation and evaluation in Adult Education | <ul style="list-style-type: none"> Phases of the professional cycle of activity of an adult educator Needs assessment Planning Organisation Evaluation Ensuring quality | 32 instruction hours (=4 days) 32 hours of individual study and assessment | 2,5 |
| Elective module(s) | <ul style="list-style-type: none"> Regional-geographic Target group-specific Subject-specific Situation-specific Regulation-specific | 64 instructional hours 56 hours of individual study and assessment | 5 |
| Practical application and exercises: 300 hours | | | |
| - core modules: 250 hours, elective modules: 50 hours | | | |
| - distribution across modules may vary; minimum per core module: 25 hours, maximum per core module: 120 | | | |
| - to be included: participants prepare, teach and reflect on at least 3 lessons of their own (75 hours) | | | |
| - up to 60 hours of participants' previous training experience may be counted as practical application | | | |
| Final assessment (e.g. training concept and practical application): 75 hours | | | 3 |
| Total core modules: 570 hours | | 160 instruction hours 160 hours of individual study and assessment 250 hours of practical application | 12,5 10 |
| Total elective module(s): 170 hours | | 64 instructional hours 56 hours of individual study and assessment 50 hours of practical application | 5 2 |
| Total introductory module and final assessment: 90 hours | | 15 introductory module 75 final assessment | 3,5 |
| Total: | | 830 hours | 33 ECTS |

1 to max. 2 years

Abbildung 2: Curriculum GlobALE: Strukturübersichtstabelle (Lattke, Popović und Weickert 2013, S. 18). Komplettes Curriculum und andere Sprachversionen unter: <https://www.dvv-international.de/en/materials/curriculum-globale/>

In jedem Modul werden die zu erzielenden Kompetenzen beschrieben und eine Zusammenstellung von Themen und Selbstreflexionsfragen, deren Behandlung für die Erreichung der Lernergebnisse zielführend ist, festgehalten. Dazu enthält jedes Modul eine kleine Auswahl an geeigneter Studienliteratur für das Selbststudium oder den Unterricht, die aber nicht verpflichtend ist und ergänzt werden kann, dazu noch die Empfehlungen zur methodisch-didaktischen Umsetzung und zum zeitlichen Umfang der einzelnen Module.

Als Basis wurden bestehenden Programme und Qualifizierungssysteme genommen, d.h. die bestehende Praxis diente als Hauptquelle, und diese wurden mit den neueren wissenschaftlichen Befunden und Themen komplementiert. Die kontroverse Exklusivität der Kompetenz-Orientierung wurde durch die sorgfältige Auswahl von Themenbereichen ergänzt. „Die im Curriculum beschriebenen Lernergebnisse bilden den länderübergreifend unveränderlichen und damit standardsetzenden Kern des Curriculums. In diesem Sinne kann das Curriculum GlobALE auch als eine Art Metakompetenzrahmen für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner angesehen werden“ (Lattke, Popović und Weickert 2013, S. 6). In dem Sinne wurde ein *top-down* und *bottom-up* Zugang kombiniert, um eine komplette Zielsetzung ‚von außen‘ (die bei einem solchen globalen Versuch zu erwarten wäre) zu vermeiden.

Es gibt eine Komponente im Curriculum GlobALE, die eventuell ein Hindernis für die länderübergreifende Implementierung darstellt. Eine ethische Neutralität wurde nämlich bei der Entwicklung des Curriculum GlobALE gar nicht versucht – es basiert auf klaren Werten und ethischen Grundsätzen: einerseits basieren die Prinzipien und Themen auf dem Menschenrechtsansatz (Human Rights Based Approach / HRBA) der Entwicklungszusammenarbeit der Vereinten Nationen (in dem Sinne ist Curriculum GlobALE nicht für die Länder akzeptabel, die im Bildungsbereich menschenrechtswidrig handeln), andererseits sind der *outcome-based approach* und Kernkompetenzen die Grundlage des Verfahrens. Dadurch wurde versucht, eine Schwäche ähnlicher Zugänge zu überwinden, die wegen der angeblichen ethischen Neutralität kritisiert wurden, wie z.B. ALPINE Studie: „A radical interpretation could even see elements of de-professionalization being part of this approach since the space for individual action based on professional judgement is put under organizational control. There is no discussion about content or the aims of adult learning beyond economic goals. Of course, economic goals cannot be non-political, but they are hidden behind an agenda which values efficiency and does not want to discuss goals or alternatives. It is striking that the whole document (157 pages) does not contain words like “ethics”, “politics” or “moral” (Käpplinger, Popović, Shah and Sork 2015, S. 433).

Der angestrebte globale Charakter will die sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Erwachsenenbildung in den unterschiedlichen Ländern und Regionen und lokale Spezifika nicht ausblenden. Zu entwickelnde Kompetenzen sind kontextunspezifisch (oder besser: Kontext allgemeingültig): „Hinsichtlich der Input-Faktoren – konkrete Inhalte und Beispiele – bietet das Curriculum genügend Raum, um bei der Umsetzung in ein Trainingsprogramm lokale, kulturelle und andere Spezifika in die Konzeption einfließen zu lassen. Hierzu tragen nicht zuletzt auch die variablen Teile des Curriculum bei“ (ebd., S. 12) – ca. 30% des Curriculums sind für die kontext-, zielgruppen- und bereicherspezifische Adaptation vorgesehen.

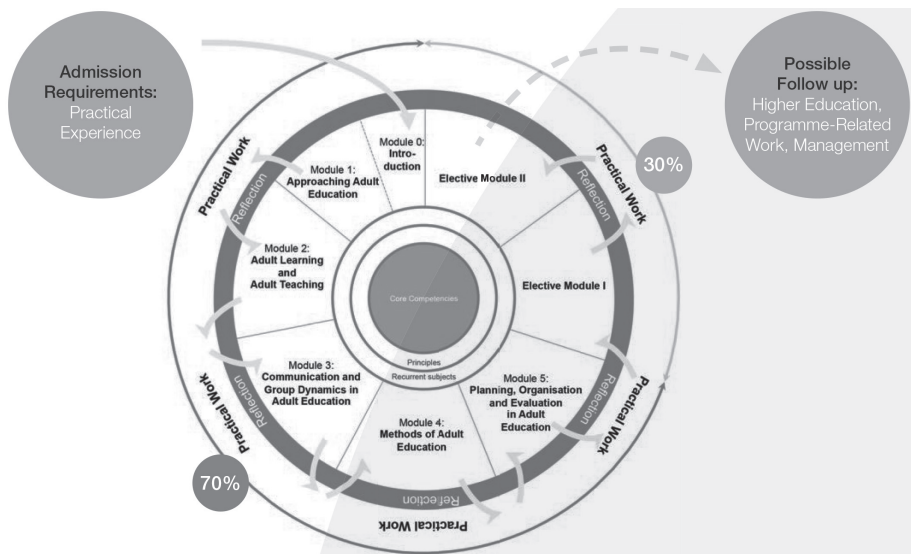


Abbildung 3. Curriculum GlobALE (Lattke, Popović und Weickert 2013, S. 16)

Die Flexibilität ist einerseits eingebettet in die Struktur durch die flexiblen Teile des Kerncurriculums und durch Wahlmodule. Andererseits: „dealing with cultural issues in the implementation should be left to the teacher and trainers, which makes them crucial for the success of the implementation ... The methods that teachers and trainers apply in the trainings, the examples they use, the tasks they give to participants, the materials they bring, recommend, and share, and of course, the whole field of discussion, reflections, dialogues, debates is a huge space for all specific issues, views, topics, and understandings. The trainer can very much add local ‘colour’ to the trainings, not only to the ‘visible’ parts but also to the deeper layers that influence the learning culture, communication, use

of methods, group dynamics, and broader issues like setting goals and objectives and working with diverse participants and target groups...” (Popović 2017, S. 119). Diese Flexibilität ist aber nicht unbegrenzt: Das Ziel ist nämlich nicht nur die Kernkompetenzen zu entwickeln, sondern auch breitere Kernkenntnisse zu vermitteln. In jedem Modul spielen theoretische Kenntnisse und Faktenwissen eine wichtige Rolle, im Sinne der UNESCO Empfehlung „adult learning and education equip people with the necessary knowledge, capabilities, skills, competences and values ...“ (UNESCO 2009, S. 2). Die Auswahl der theoretischen Kenntnissen, die Definition von Kompetenzen, die erwähnten Werte – schaffen den klaren Charakter des Curriculums, seinen Diskurs und den Versuch, die globalen Standards des Berufes anzudeuten. Das dieses Ziel sehr weit ist, ist nicht umstritten, aber es liegt auch auf der Hand, dass die Professionalisierung im Allgemeinen, in jedem Bereich, gewisse Standards setzen muss. Am Beispiel Österreichs zeigen Aschemann und Schmied: „Kompetenz- und Qualitätsdiskurse haben ihren Ausdruck in Formalisierungs- und Regulierungsprozessen gefunden und einen Professionalisierungsschub in der österreichischen Erwachsenenbildung bewirkt. Über eine Klärung von Kernkompetenzen und Zugangsvoraussetzungen findet auch eine Selbstvergewisserung der Disziplin statt, auch konnte ein Stück Definitionsmacht innerhalb des eigenen Feldes erwirkt werden; damit wurden einzelne Bedingungen für eine „Profession Erwachsenenbildung“ (nämlich Zugangsvoraussetzungen, Lizenz und Weiterbildung) zunehmend erfüllt“ (Aschemann und Schmied 2015, S. 2). Sie unterscheiden zwischen individueller ‚Professionalitätsentwicklung‘ und kollektiver ‚Professionalisierung‘. Curriculum GlobALE leistet einen Beitrag zu Ersteren, mit der Hoffnung, dass dadurch andere Akteurinnen und Akteure (vor allem Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger) zum Zweiten angeregt werden.

4. Curriculum Entwicklung im Curriculum GlobALE

Die Kernfrage zu den im Curriculum GlobALE ausgesuchten Kompetenzen, Rollen und Funktionen hat mit der Zielgruppe zu tun – wer kann dadurch „professionalisiert“ werden – TrainerInnen, ErwachsenenbildnerInnen, AndragogInnen?

Das Curriculum spricht vor allem über die „Professionalisierung der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner“ (Lattke, Popović und Weikert 2013), ohne genau zu definieren, wer sie sind. Der Grund dafür ist eben der globale Anspruch und die Möglichkeit, dass ganz unterschiedliche Personen das Training im Curriculum GlobALE antreten können, weil sich die Länder stark unterscheiden. Minimalvoraussetzungen müssen noch definiert werden, aber es

besteht die Möglichkeit der Anerkennung der früher erworbenen Kenntnissen. Die Träger und Organisationen der Erwachsenenbildung, die sicherstellen wollen, dass das Qualifikationsniveau ihrer Lehrenden professionellen Ansprüchen genügt, würden in der Anerkennung eine aktive Rolle übernehmen müssen, da der Anerkennungsprozess viele kontext-bezogenen Maßnahmen verlangt. Hierzu stellt das Curriculum GlobALE als qualitätssichernder Referenzrahmen einen internationalen Standard bereit. „Curriculum GlobALE is flexible in terms of ‘input’: competencies previously obtained in other contexts can be recognised and combined with those in the Curriculum GlobALE. Likewise, the ‘output’ is left to the country level: EQF level 5 is recommended, but it may be positioned very differently in other regions“ (Popović 2017, S. 118).

Im Mittelpunkt steht also die Lehrtätigkeit und das Personal, das vorwiegend in der Erwachsenenbildung lehrt. Das Curriculum hat nicht die Aufgabe übernommen, die Einzelheiten zu beschreiben, da die Weiterbildungsorganisationen mit divergenten Umweltaforderungen und Herausforderungen (auch finanzieller Art) konfrontiert sind. Wieso findet Programmplanung Platz im Modul 5 des Curriculum GlobALE? „Absolventinnen und Absolventen des Curriculum GlobALE sind sich bewusst, wie die Phasen Planung (einschließlich Curriculum Entwicklung), Organisation, Durchführung und Evaluation im professionellen Handlungszyklus eines Erwachsenenbildners bzw. einer Erwachsenenbildnerin miteinander zusammenhängen. Für die Phasen Bedarfsanalyse, Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation verfügen sie über Kenntnisse unterschiedlicher Methoden und sind in der Lage, diese situationsgerecht anzuwenden und kritisch zu reflektieren“ (Lattke, Popović und Weickert 2013, S. 43). Ein ambitioniertes Set von Aufgaben, das weit über die Lehre hinauszugehen scheint. Aber eben ein Einblick in die Lehre selbst hilft den Anspruch besser zu verstehen. Innerhalb der Lehre, auf der Ebene der Mikrodidaktik, muss jeder Trainer und jede Trainerin diese Mikrosequenzen erkennen und mit seinen/ihren Kompetenzen bewältigen. Zum Beispiel wäre seine/ihre Aufgabe ein vorgegebenes Thema als detailliertes Programm (mit Sub-Themen und Beispielen) zu entwickeln. Die Lehre und Programmplanung greifen so stark ineinander, dass die entsprechenden Aufgaben bei jedem Trainer und jeder Trainerin auf einer didaktischen Mikroebene vorkommen.

Trainer und Trainerinnen müssen Kompetenzen in beiden Aufgabenfelder haben – Curriculum Entwicklung und Angebotsplanung, wobei es Überlappungen gibt, die eher als komplementär zu verstehen sind, da die beiden auf den unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen anzusiedeln und stark miteinander verbunden sind. Die Programmplanung ist diverser, da Angleichungshandeln und eine Mehrzahl an Wissensinseln zu berücksichtigen sind (Gieseke 2003),

wobei die Komplexität der Angebotsplanung an der Teilnahme weiterer AkteurInnen und Akteuren und kontext-bezogenen Faktoren liegt. Gieseke und Opelt (2005) verstehen das Programmangebot als „die Scharnierstelle zwischen Institution, Öffentlichkeit und Individuum“ (S. 43), wobei Curriculum Entwicklung auch ein Vermittlungscharakter hat, aber eher im Dreieck von Inhalt, Zielgruppe und Individuum/Trainerin und Trainer zu sehen ist.

Zurück zu den Strukturen und Prozessen der Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen, in denen die Lehrenden Mitglieder des Teams sind, in welchem es Programmplanerinnen und Programmplaner gibt, die die Organisationsstruktur, anvisierten Zielgruppen, bildungspolitische Ziele, Organisationsstrategien und viele andere Einflussfaktoren berücksichtigen. Auch als Teammitglieder brauchen die Lehrenden die Kompetenzen im Bereich Programmplanung, um im Team oder in der Organisation einen Beitrag aus eigener Perspektive leisten, konstruktiv und reflektierend mitwirken zu können.

Diese Rolle formuliert Curriculum GlobALE ganz deutlich: „Die Variabilität bzw. Gestaltungsfreiheit kann sich dabei auf ganz unterschiedliche Aspekte beziehen, [u.a.] auf Managementaufgaben in der Erwachsenenbildung: Das Kerncurriculum GlobALE fokussiert die lehrende Tätigkeit, die im unmittelbaren Kontakt mit den Lernenden stattfindet. Organisatorische, planende und koordinierende Aufgaben sind dabei insoweit abgedeckt, wie sie zur Vorbereitung und Durchführung einer solchen lehrenden Tätigkeit unmittelbar erforderlich sind. Denkbar ist es, den variablen Teil des Curriculum dafür zu nutzen, ein breiteres Aufgabenspektrum von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern abzudecken, indem ein Schwerpunkt auf planende, disponierende und managementbezogene Aufgaben gelegt wird, die sich auf die Einrichtungs- oder Programmebene beziehen“ (Lattke, Popović und Weickert 2013, S. 20). Programmplanung im Kontext des Curriculum GlobALE (Modul 5) ist also mehr als Curriculum-Entwicklung zu verstehen, als notwendige Vorbereitung für die Lehrtätigkeit, egal ob die/der Trainerin und Trainer ein neues komplettes Trainingsprogramm vorbereiten (und später durchführen) soll, oder ein schon vorgegebenes Thema in Programm-Einheiten operationalisiert und inhaltlich vorbereitet. Viele der Kompetenzen, welche Trainerinnen und Trainer im Modul 5 erwerben, stellen eine gute Basis für die Angebotsplanung dar, die nach dem Bedarf weiter entwickelt werden kann.

Es ist interessant, dass das GRETA Model die Kompetenzen zur Programmplanung nur limitiert erkennt, und zwar unter „Didaktik und Methodik“, und diese werden nicht weiter (zur Zeit, da das Projekt erst in der Entwicklungsphase ist).

auf die Umsetzung von modernen Management- und Marketingkonzepten sowie auf die Entwicklung von neuen Finanzierungsstrategien des jeweiligen Leistungsangebots... Darüber hinaus werden heute auch systembezogene Leistungserwartungen relevant: Weiterbildungsorganisationen werden zu relevanten Adressen im Bildungssystem, deren Leistungen im weiteren Sinne zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung, zum Abbau von Bildungsungleichheiten und zur Verbesserung der Bedingungen für die Erhöhung des gesellschaftlichen Bildungsniveaus beitragen sollen“ (Dollhausen 2008, S. 9). Dazu kommt noch die didaktische Verantwortung, was die Planungsaufgaben noch komplexer macht.

Auf der anderen Seite muss Curriculum GlobALE die Realität mancher Länder erkennen, wo Professionalisierung kaum thematisiert wird und in der Praxis noch keine klare Differenzierung der einzelnen Rollen und Funktionen der Erwachsenenbildner vorhanden ist. Die Grundkenntnisse und –kompetenzen, die Curriculum GlobALE für die Programplanung anbietet könnte, könnten für manche Kontexte eine gute Ausgangsbasis für die Professionalisierung werden und ein guter Ansatzpunkt für weitere Fachdifferenzierung, Rollenabgrenzung und Spezialisierung innerhalb des Faches.

5. Fazit

Die bisherigen Fortbildungserfahrungen in der Bildungsarbeit des DVV International weltweit zeigen, dass Trainer und Trainerinnen, aber auch allgemein Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen Grundinformationen und –kompetenzen auch im Bereich Programmplanung brauchen und schätzen. Dabei wird sehr klar, dass sie sie im sehr unterschiedlichen Maßen brauchen und anwenden, abhängig vom jeweiligen Kontext und von differenzierten Rollen. Aber für die Lehre fanden die Teilnehmende die Kompetenzen aus dem Modul 5 (also nicht nur Programmplanung, sondern auch Organisation und Evaluation) sehr hilfreich. Diese Statements beziehen sich aber vor allem auf der Mikro-Ebene und auf die Lehre. Der Grund dafür ist unter anderem eine immer noch eine starke Tradition in manchen Ländern und ein „altes“ Verständnis von der Rolle des Lehrenden, der nur die vorgegebenen Infos ‚liefert‘, testet und Noten geben soll, und nicht mal eigene Kurse inhaltlich plant und vorbereitet (Curriculum Entwicklung), dazu auch systematisch und unter Betrachtung unterschiedlichen Faktoren (Teilnehmende – ihre Bedarf und Interesse, Ressourcen, Ziele etc.) adäquat organisiert, durchführt und evaluiert. In so einem Kontext trifft die Bezeichnung aus der Studie von Research voor Beleid (2010, S. 12), dass die Kompetenz zur Programmplanung nicht ein Teil der Lehre ist, aber auf sie unterstützend wirkt.

Die Tatsache, dass die Länder so unterschiedlich sind in Bezug auf die professionellen Standards und den Entwicklungsstand der Erwachsenenbildung, sollte die gemeinsamen Bemühungen um bessere Anerkennung der Rolle der Erwachsenenbildung unter den globalen Akteuren und Entscheidungsträgern nicht hindern; im Gegenteil – den aktuellen negativen Tendenzen (siehe dazu: Milana and Holford, 2014; Popović and Maksimovic 2016; Orlović and Popović 2017) kann man nur durch starke *advocacy* Arbeit entgegenkommen, wobei die Professionalisierung eines der besten Mittel ist.

Curriculum GlobALE ist immer noch in der Pilotierung-Phase; die nächste Version soll die erworbenen Praxiserfahrungen stark reflektieren, unterschiedliches Feedback sammeln und integrieren und sowohl Inhalte als auch die empfohlenen Anwendungsmodi verbessern.

Literatur

- ASCHEMANN, BIRGIT/SCHMID, KURT (2015): Editorial. Die blinden Flecken im Professionalisierungsdiskurs Arbeitsrealität in der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 26, 2015, S. 1–8.
- BERNHARDSSON, N. & LATTKE, S. (Eds.) (2012). Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Delphi Survey. Conducted by the Project “Qualified to Teach”. Abgerufen Januar 2019 von http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf
- DOLLHAUSEN, KARIN (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld: DIE. Bertelsmann.
- GERHARD, ANETTE (2009): Ein neuer Blick auf die Programmplanung Exemplarische videogestützte Analyse einer Planungssitzung. DIE. Abgerufen Januar 2019 von <https://www.die-bonn.de/doks/gerhard0901.pdf>
- GIESEKE, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W.Gieseke (Hr.). Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 189 – 211.
- GIESEKE W. (2010) Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt R., von Hippel A. (Hrsg.) Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GIESEKE, W./OPELT, K. (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stoch, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a., S. 43–108.

- HIPPEL, AIGA VON (2017): Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis, in: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 40, S. 199–209.
- HIPPEL, AIGA VON/RÖBEL, TINA (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 39(1), S. 1–21.
- JÄGER, TINA, IRONS, JOHNS (2006) (Eds.): AGADE Towards becoming a good adult educator. Resource book for adult educators. EC. Abgerufen Januar 2019 von http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA_Agade_A4.pdf
- KÄPPLINGER, BERND / POPOVIĆ, KATARINA / SHAH, S.Y. / SORK, TOM (2015): Six Blind Men and an Elephant: The Futile Quest for Consensus on the Competencies Required for Good Practice“. In: McGray, Robert (ed.): Proceedings of the 34th CASAE/ACÉÉA Annual Conference. The Canadian Association for the Study of Adult Education/ Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes. Montreal, 2015, S. 432–439.
- LATKE, SUSANNE, POPOVIĆ, KATARINA, WEICKERT, JESCO (2013): Curriculum for Global Adult Learning and Education, Bonn: DIE, DVV international.
- KASCHUBA, G. & DERICHS-KUNSTMANN, K. (2009). Fortbildung – gleichstellungsorientiert! Arbeitshilfen zur Integration von Gender-Aspekten in Fortbildungen. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Abgerufen Februar 2019 von <https://www.bmfsfj.de/blob/93280/cff16de22e7138fe6bb12730f606f34f/arbeitshilfe-fortbildung-gleichstellungsorientiert-data.pdf>
- MILANA, MARCELA, HOLFORD, JOHN (2014) (Eds.): Adult Education Policy and the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives. Rotterdam: Sense Publishers.
- NITTEL, D. (2000): Von der Mission zur Profession. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bielefeld: Bertelsmann.
- ORLOVIĆ, VIOLETA, POPOVIĆ, KATARINA (2017): Lifelong learning for sustainable development – is adult education left behind? In: W. L. Filho, M. Mifsud, P. Pace (Eds.). Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development. Wiesbaden: Springer. S.1–17.
- POPOVIĆ, KATARINA (2017): Teaching Curriculum GLOBALE: mission impossible or united in diversity. In: Egetenmeyer, Regina, Guimarães, Paula, Balázs Németh (Eds): Joint Modules and Internationalisation in Higher Education. Reflections on the Joint Module “Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning“. Frankfurt: Peter Lang, S. 113–123.
- POPOVIĆ, KATARINA, MAKSIMOVIĆ, MAJA (2016): Critical Discourse Analysis in Adult Education. What We Mean When We Talk about Lifelong Learning? In: Pejatović, Aleksandra, Egetenmeyer, Regina, Slowey, Maria (Eds.): Contribution of Research to improvement of adult education quality. Belgrade: Institute for Pedagogy and andragogy, University of Würzburg, Dublin City University, S. 277–294.

- RESEARCH VOOR BELEID (2008): ALPINE – Adult Learning Professionals in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- RESEARCH VOOR BELEID (2010): Key competences for adult learning professionals: contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning. Final report. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- SABINE SCHMIDT-LAUFF (Hrsg.) (2013): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der Dgfe. Verlag Barbara Budrich.
- STRAUCH, A., LENCER, S., BOSCHE, B., GLADKOVA, V., SCHNEIDER, M. & TREVINO-EBERHARD, D. (2019). GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell. Abgerufen Mai 2019 von <https://www.die-bonn.de/doks/2019-weiterbildner-01.pdf>
- STRAUCH, A. & PÄTZOLD, H. (2012). Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und –profilen in der Weiterbildungspersonalisierung im Kontext der Europäischen Union. In I. Sgier, I. & S. Lattke. (Hg.) Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa: Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. DIE, SVEB. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 67 – 86.
- UNESCO (2009): Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. Belém Framework for Action. CONFINTEA VI. Belém, 4 December 2009.

Katarina Popović³ Miomir Despotović⁴
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Program Development as an Area of Professional Activity in Adult Education from an International Perspective: The Example of Curriculum GlobALE

Abstract: The paper presents Curriculum GlobALE, a curriculum based on competencies and created for the purposes of education and training of adult educators and coaches, in particular. The curriculum is developed as a referential framework of competencies with the purpose of identifying a global application. The curriculum is analyzed from the perspective of program development and parallels are drawn with the development of the educational offer. We outline the various models of program development and their orientation towards competencies within the context of the professionalization of adult education, which is the ultimate goal of Curriculum GlobALE. We primarily focus on Module 5, i.e. its position within Curriculum GlobALE, particularly on the set of competencies for curriculum development and their function in the context of professionalization, since it expands the traditional role of the coach, adding new requirements and competencies. The analysis of the cultural context diversity demonstrates the flexibility of this curriculum, as well as the fact that such diversity results in the reduction of disparity between competencies for curriculum development and educational offer development, due to the different structure of the adult education sectors. Even though it differs in various degrees in different countries, progress in the degree of professionalization of adult education renders program development competencies essential.

Keywords: program development, curriculum development, Curriculum GlobALE, adult education, professionalization.

³ Katarina Popović, PhD is an associate professor at the Department for Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade (kpopovic@f.bg.ac.rs).

⁴ Miomir Despotović, PhD is a professor at the Department for Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade (mdespoto@f.bg.ac.rs).

Katarina Popović⁵ Miomir Despotović⁶
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Razvoj programa kao polje profesionalnog delovanja u obrazovanju odraslih u međunarodnoj perspektivi: Curriculum GlobALE kao primer

Apstrakt: U radu se predstavlja Curriculum GlobALE, kurikulum zasnovan na kompetencijama i kreiran za potrebe obrazovanja i obuke edukatora za odrasle, prevashodno trenera. Kurikulum je razvijen kao referentni okvir kompetencija i sa ciljem da nađe globalnu primenu. Ovaj kurikulum se analizira sa stanovišta razvoja programa, a povlače se paralele sa razvojem obrazovne ponude. Skiciraju se različiti modeli razvoja programa i njihova orijentacija na kompetencije, a u kontekstu profesionalizacije obrazovanja odraslih, kojoj teži i Curriculum GlobALE. U fokusu je pre svega Modul 5 – njegova pozicija u Curriculum-u GlobALE, naročito set kompetencija za razvoj kurikuluma i njihova funkcija u kontekstu profesionalizacije, jer proširuje tradicionalnu ulogu trenera i dodaje mu nove zahteve i kompetencije. Analiza raznolikosti kulturnog konteksta pokazuje fleksibilnost ovog kurikuluma, ali i činjenicu da ta raznolikost vodi smanjenju razlika između kompetencija za razvoj kurikuluma i za razvoj obrazovne ponude, usled različitog nivoa strukturiranosti sektora obrazovanja odraslih. Iako u različitoj meri u različitim zemljama, napredak u stepenu profesionalizacije obrazovanja odraslih čini kompetencije iz oblasti razvoja programa neophodnim.

Ključne reči: razvoj programa, razvoj kurikuluma, Curriculum GlobALE, obrazovanje odraslih, profesionalizacija

⁵ Dr Katarina Popović je vanredni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (kpopovic@f.bg.ac.rs).

⁶ Dr Miomir Despotović je redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (mdespoto@f.bg.ac.rs).