



Auf der letzten Seite dieses Dokuments befindet sich ein Abstract zum Beitrag in deutscher und englischer Sprache sowie ein Förderhinweis.

## DIE RESULTATE

Autoren:

Vanessa Alberti, Sophie Hillerich & Anne Strauch

### **GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar** Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0

Umfang: 36 Seiten

Erschienen im Open Access gold

22. August 2022

Bonn: DIE

Monographie

#### **Schlagwörter**

Lehrende, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Kompetenzmodell, Kompetenz, Digitale Kompetenz, Professionelle Handlungskompetenz, Lehrhandeln

#### **Zitierempfehlung**

Alberti, V., Hillerich, S., Strauch, A. (2022). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0*. Bonn. <https://www.die-bonn.de/id/41543>

#### **Lizenz**



Creative Commons BY 4.0 Deutsch

#### **Identifizier**

<https://doi.org/10.57776/hv49-7a98>

#### **Reviewstatus**

redaktionelle Qualitätskontrolle

# DIE RESULTATE

aus Forschung und  
Entwicklung



GRETA – kompetent handeln in  
Training, Kurs & Seminar

Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0

VANESSA ALBERTI, SOPHIE HILLERICH &  
ANNE STRAUCH

## Einleitung

---

Das GRETA-Kompetenzmodell bildet im Sinne eines Kompetenzstrukturmodells Kompetenzen ab, die für professionelles Lehrhandeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung relevant sind. Es wurde in einer ersten Version<sup>1</sup> im Jahr 2016 im Projekt GRETA vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) in Zusammenarbeit mit acht bzw. sieben beteiligten bundesweiten Träger- und Berufsverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland<sup>2</sup> entwickelt. In 2020/21 wurde das Modell komplett überarbeitet mit dem Ziel, digitale Kompetenzanforderungen stärker einzu beziehen. Ergänzend zum Modell als grafische Darstellung bietet diese Handreichung eine Beschreibung und Definition aller im Modell aufgeführten Kompetenzbereiche und -facetten.

## Was ist das GRETA-Kompetenzmodell?

---

In Deutschland sind etwa 530.000 Personen als Lehrende, Kursleiterinnen und Kursleiter, Trainerinnen und Trainer, Dozentinnen und Dozenten, Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter oder Seminarleiterinnen und Seminarleiter in der Erwachsenenbildung aktiv. Die Bezeichnungen für die Gruppe der lehrend Tätigen sind vielfältig, noch vielfältiger ist das fachliche Spektrum, das diese Tätigkeitsgruppe abdeckt. Egal ob es der Kurs zu agilen Arbeitstechniken ist, der Kurs zur kreativen Bewegung mit Musik, der Spanischkurs oder die Gesundheitsbildung – maßgeblich sind es die Lehrenden, die das Lernen Erwachsener durch Bildungsangebote ermöglichen und unterstützen. Bislang fehlte es an systematisiertem Wissen darüber, welche Kompetenzen für das Ausüben einer Lehrtätigkeit in diesem Bereich erforderlich sind. Zwar gibt es spezielle Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote für Lehrende in der Weiterbildung, es ist aber auch davon auszugehen, dass sich viele die notwendigen pädagogischen Kompetenzen im praktischen Tun, also auf informellem Weg,

---

1

### Danksagung

Die Autorinnen möchte sich bei den aktuellen und ehemaligen Kolleginnen des GRETA-Projekts bedanken, die mit Vorschlägen und Kommentaren zu dieser Handreichung für das überarbeitete GRETA-Kompetenzmodell beigetragen haben. Besonderer Dank gilt Brigitte Bosche, Christina Bellmann, Stefanie Lencer und Marlis Schneider, die maßgeblich an der Erstellung der Handreichung für die erste Fassung des Kompetenzmodells, aus der Inhalte für die vorliegende Handreichung übernommen wurden, beteiligt waren.

2

- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB)
- Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AuL)
- Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e. V. (BBB)
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) (bis Nov. 2017)
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF)
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV)
- Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e. V. (DVWO)
- Verband Deutscher Privatschulverbände e. V. (VDP);

aneignen. Welche Kompetenzen das sind, darüber sind sich die meisten Lehrenden nicht bewusst. So können sie ihre Kompetenzen auch nicht gegenüber Dritten ausweisen und objektiv darstellen. Mit dem Projekt GRETA wurde auf diesen Bedarf reagiert und relevantes Wissen und Können in einem Kompetenzmodell definiert. Darauf aufbauend wurden Grundlagen entwickelt, die eine Validierung und Anerkennung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen Lehrender möglich machen. Unter der Marke „GRETA – kompetent Handeln in Training, Kurs und Seminar“ sind eine Reihe von Instrumenten entwickelt worden, die kompetentes und professionelles Handeln Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung stärken sollen. Das GRETA-Kompetenzmodell stellt die Basis für weitere Anerkennungsinstrumentarien dar und kann in vielfältiger Weise genutzt werden.

### In welchem Kontext ist das Kompetenzmodell entstanden?

---

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Forschungs- und Entwicklungsprojekt GRETA I hat von 2014 bis 2018 „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ geschaffen, mit dem Ziel, die Professionalität zu erhöhen und die Weiterbildung insgesamt zu stärken. In enger Abstimmung mit Dachverbänden aus relevanten Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung wurden Strukturen für eine Förderung der Professionalitätsentwicklung auf zwei Wegen vorbereitet: Lehrenden sollte zum einen die Gelegenheit gegeben werden, ihre bereits auf non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen zu validieren, d. h. anerkennen zu lassen. Zum anderen sollte die Teilnahme an Fortbildungen und Qualifizierungsangeboten als Weg der Professionalitätsentwicklung von Lehrenden gestärkt werden. Grundlage ist das vorliegende Kompetenzmodell, das alle relevanten Kompetenzen abbildet, die für eine Lehrtätigkeit erforderlich sind – unabhängig vom Fach, Auftraggebenden oder der Beschäftigungssituation. Damit bietet das Projekt erstmalig Orientierung über Kompetenzanforderungen Lehrender. Lehrende können ihre non-formalen und informellen Kompetenzen validieren, d. h. anerkennen lassen. Train-the-Trainer-Angebote können in Bezug zum Kompetenzmodell gesetzt und die Inhalte ausgewiesen werden. Langfristig können über die Grundlagen zur Anerkennung von Kompetenzen einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Lehr-Lern-Prozesse und der Anerkennung der Erwachsenen- und Weiterbildung in Öffentlichkeit und Politik leisten.

In der zweiten Projektphase unter dem Titel „GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs und Seminar“ von 2018 bis 2022 wurden die in der ersten Projektphase entwickelten GRETA-Instrumente und -Konzepte pilotiert und insbesondere vor der zunehmenden Digitalisierung von Lehr-Lern-Settings weiterentwickelt.

### Wie ist das Kompetenzmodell entstanden?

---

Die Herausforderung bei der Modellentwicklung bestand vor dem Hintergrund der Heterogenität der Erwachsenen- und Weiterbildung darin, feld- und trägerübergreifend darzustellen, welche Kompetenzen Lehrender berücksichtigt werden sollten, sowie gleichermaßen praxistauglich wie wissenschaftlich anschlussfähig zu sein. Bei der Entwicklung des Modells

wurde darauf Wert gelegt, theoretische Grundlagen zu analysieren, bestehende Kompetenzmodelle zu integrieren sowie die Meinungen von Praktikerinnen und Praktikern sowie Expertinnen und Experten zu erheben, um einen stetigen Rückkopplungsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis zu sichern. Dazu wurde ein methodisches Vorgehen mit verschiedenen aufeinander aufbauenden Forschungsschritten gewählt, in denen die Perspektiven von leitendem und planendem Personal in Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen, Lehrenden aus allen Handlungsfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie den Projektpartnern systematisch einbezogen wurden.

#### *Ausgang: Typische pädagogische Handlungssituationen*

Ausgangspunkt für die Entwicklung war die Annahme, dass das professionelle Handeln Lehrender immer einem bestimmten Ablauf folgt, d. h. egal welches Fach, unabhängig vom Teilbereich der Erwachsenen- und Weiterbildung und unabhängig von der Einrichtung und der Zielgruppe: Der Kurs, das Training oder das Seminar-Angebot muss mit der Einrichtung abgesprochen, konzipiert, geplant und vorbereitet sein. Anschließend erfolgen die eigentliche didaktisch-methodische Durchführung und die Kommunikation mit den Teilnehmenden, bevor sich eine Nachbereitungsphase anschließt, in der evaluiert und reflektiert wird und ggf. eine eigene Weiterentwicklung folgt. Anschließend startet der Ablauf wieder von vorn. Es gibt also typische erwachsenenpädagogische Handlungssituationen, die für alle Lehrenden wiederkehrend gleich sind, auf die eine Lehrkraft vorbereitet sein und für die sie die entsprechenden Kompetenzen vorweisen können muss. Diese werden im GRETA-Kompetenzmodell abgebildet.

#### *Ganzheitliches Kompetenzverständnis*

Dem Kompetenzmodell liegt ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zugrunde, das Kompetenzen versteht als die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27). Im Sinne eines solch weiten Verständnisses von Kompetenzen wurden im GRETA-Modell neben Wissen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Aspekte der motivationalen und sozialen Bereitschaft explizit mit aufgenommen und beschrieben.

Teile dieses Textes wurden bereits hier veröffentlicht: Lencer, S. & Strauch, A. (2016). Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Abgerufen über: [www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf)

## Warum ein GRETA-Kompetenzmodell 2.0?

---

Die zunehmende Digitalisierung hat Einfluss auf das Lehren und Lernen und damit auch auf die Lehrtätigkeit. Spätestens seit Beginn der Corona-Pandemie wurden die Anforderungen an die digitalen Kompetenzen der Lehrenden höher. Als Reaktion auf die geänderten Anforderungen wurde 2020/21 eine Anpassung des GRETA-Modells vorgenommen und digitale Kom-

petenzen stärker in das Modell integriert. Zur Erweiterung des GRETA-Modells wurde ein multimethodisches und mehrschrittiges Vorgehen angewandt: Im ersten Schritt wurde eine Literatur- und Materialanalyse durchgeführt, bei der bestehende Modelle und Dokumente zu digitalen Kompetenzen ausgewertet wurden. Im zweiten Schritt wurden Interviews geführt mit Expertinnen und Experten für Digitalisierung, digitale Kompetenzen und digitale Medien aus Wissenschaft und Praxis. Im dritten Schritt wurde mithilfe einer schriftlichen Befragung auch die Perspektive von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung einbezogen. Durch dieses Vorgehen konnte bei der Modelladaption dem Anspruch an wissenschaftliche Fundierung und praxistaugliche Gestaltung des Modells Rechnung getragen werden.

Anschließend an das ganzheitliche Kompetenzverständnis, welches dem GRETA-Kompetenzmodell zugrunde liegt, wurden digitale Anforderungen an Lehrende mit Blick auf alle Kompetenzaspekte berücksichtigt und in die bestehenden Kompetenzfacetten integriert. Digitale Kompetenzen werden dabei im weitesten Sinne als medienpädagogische Kompetenzen verstanden: also als das Wissen, die Fähigkeiten, die Werthaltungen, Einstellungen und Überzeugungen im Hinblick auf den Umgang mit bzw. die Nutzung von digitalen Medien, Tools und Werkzeugen im Rahmen der Lehrtätigkeit. Digitale Kompetenzanforderungen an Lehrende sind als stark verwoben mit allgemeinen (erwachsenen-)pädagogischen Kompetenzen zu sehen. Es wurde demnach nicht ein einzelner Kompetenzbereich oder eine einzelne Kompetenzfacette zu digitalen Kompetenzanforderungen integriert, sondern in die Definitionen der bestehenden Kompetenzfacetten wurden digitale Kompetenzanteile integriert. Digitale Kompetenzanforderungen werden in den Definitionen der Kompetenzfacetten sichtbar.

Ziel war es, das Modell gemäß seiner Grundanlage eines Kompetenzstrukturmodells so um digitale Kompetenzanforderungen zu erweitern, dass es weiterhin grundsätzlich für Lehrende unterschiedlicher Inhaltsfelder, Handlungsfelder, Beschäftigungsverhältnisse, aber auch Lehr-Lernformate wie Online-Lehre oder Präsenzlehre gleichermaßen tragfähig ist. So kann den Bedarfen einer heterogenen Weiterbildungspraxis Rechnung getragen und die Zukunftsfähigkeit des Modells sichergestellt werden.

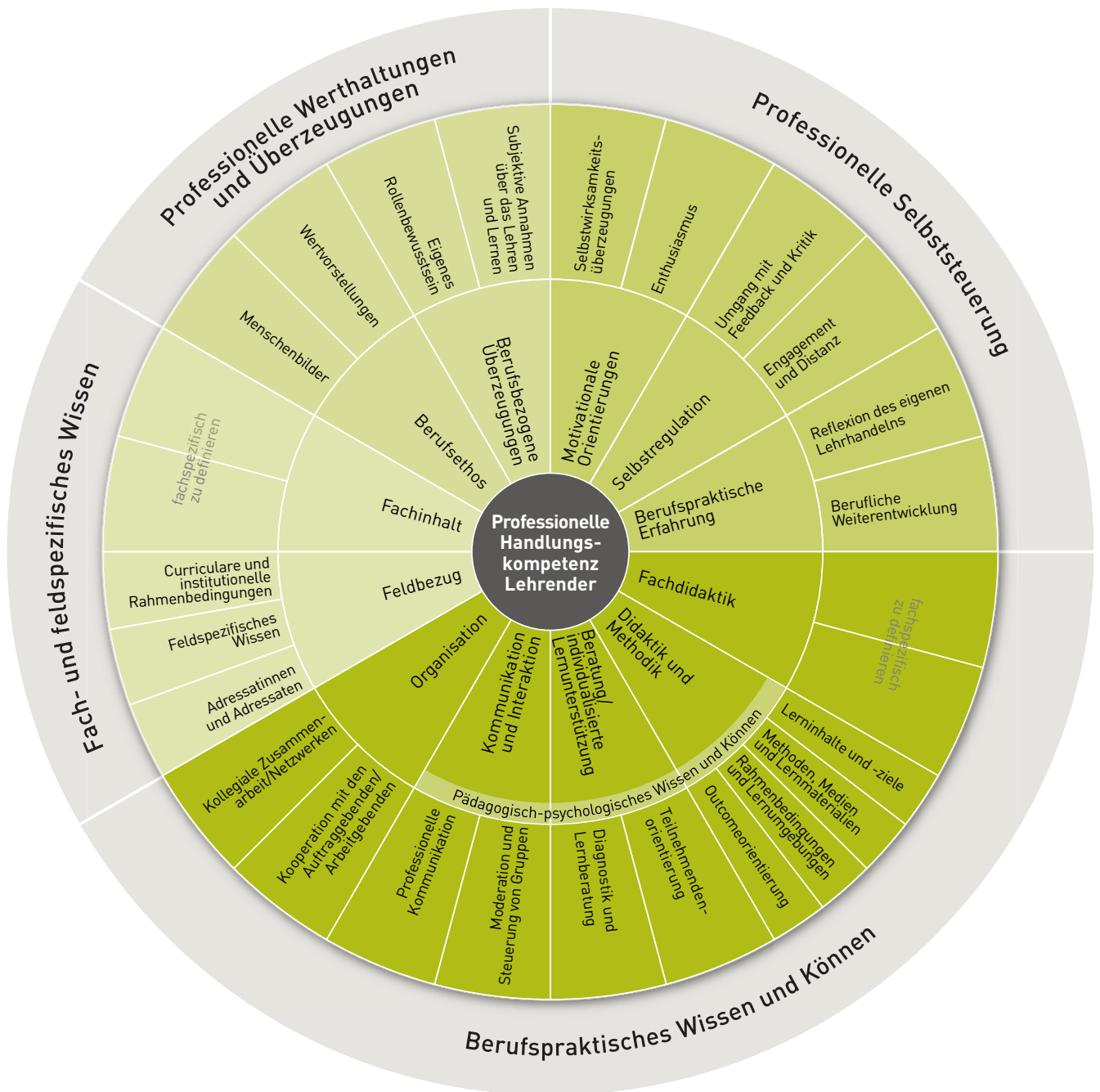
## Wie ist das Kompetenzmodell aufgebaut?

---

Das GRETA-Modell umfasst einem ganzheitlichen Kompetenzverständnis entsprechend vier sogenannte Kompetenzaspekte (äußerer Ring): Berufspraktisches Wissen und Können, Fach- und feldspezifisches Wissen, Professionelle Selbststeuerung und Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen. Diese Kompetenzaspekte gliedern sich in Kompetenzbereiche (innerer Ring) und diese wiederum in Kompetenzfacetten (mittlerer Ring). Wissen ist hier gemeint als theoretisch-formales Wissen (z.B. fachliches Wissen) bei eher anwendungsbezogenem und praktischem Wissen wird von Wissen und Können gesprochen.

Das fach- und feldspezifische Wissen ist unterteilt in die Kompetenzbereiche Fachinhalt und Feldbezug. Mit Fachinhalt ist das fachliche, theoretisch-formale Wissen gemeint, welches im Modell nicht weiter operationalisiert wird, sondern aufgrund der großen thematischen Breite im Tätigkeitsspektrum der Lehrenden in der Weiterbildungslandschaft fachspezifisch

# Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0



zu definieren ist. Zum berufspraktischen Wissen und Können gehört das pädagogisch-psychologische Wissen und Können, welches in die Kompetenzbereiche Didaktik und Methodik, Kommunikation und Interaktion sowie die Kompetenzbereiche Beratung und Organisation unterteilt ist. Zum Kompetenzaspekt Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen gehören die Kompetenzbereiche Berufsethos und professionelle Überzeugungen. Der Aspekt der Professionellen Selbststeuerung umfasst die Kompetenzbereiche Motivationale Orientierungen, Selbstregulation und Berufspraktische Erfahrung.

## Wozu kann das GRETA-Kompetenzmodell genutzt werden?

Das GRETA-Kompetenzmodell bildet allgemein im Sinne eines Strukturmodells all das ab, was Lehrende wissen und können sollten, 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 in haupt- oder oft nebenberuflicher Beschäftigung als Angestellte, Honorarkräfte, Selbstständige oder Ehrenamtliche bzw. der institutionelle Kontext, in dem sie arbeiten (von der öffentlich anerkannten, gemeinnützigen und kommerziellen bis zur innerbetrieblichen Weiterbildung), kann dabei sehr unterschiedlich sein. Es handelt sich dabei jedoch **nicht** um obligatorische Kompetenzstandards. Das heißt, nicht alle Lehrenden müssen unbedingt **alle** Kompetenzen nachweisen, um als kompetent handelnd zu gelten. Welche Kompetenzen in welchen Teilbereichen erwartet werden, welche Kompetenzbereiche und -facetten ggf. obligatorisch oder fakultativ sind, kann teilfeldspezifischen Vorgaben unterliegen. Das GRETA-Kompetenzmodell ist als Referenzmodell gedacht und kann je nach Zusammenhang unterschiedlich verwendet werden, wie folgende Beispiele deutlich machen:

- ▶ Das Kompetenzmodell ist die Grundlage für die **Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen**. Dafür wurde das Instrument PortfolioPlus entwickelt. Damit haben Lehrende die Möglichkeit, über ihre Kompetenzen zu reflektieren, diese im Abgleich mit dem GRETA-Kompetenzmodell zu dokumentieren und anschließend von geschulten Gutachterinnen und Gutachtern bewerten zu lassen. Die Ergebnisse werden in einer Kompetenzbilanz dargestellt und den Lehrenden in einem Beratungsgespräch zurückgemeldet. Somit bietet das Modell Orientierung für eine eigene Standortbestimmung, hilft, Kompetenzlücken aufzuspüren und Stärken aufzudecken sowie **individuelle Kompetenzentwicklung** zu betreiben.
- ▶ Das Kompetenzmodell kann als Basis für ein **Mapping von Fortbildungsangeboten** verwendet werden. Das Modell und die darauf aufbauend entwickelten GRETA-Instrumente bieten Anbietenden von Train-the-Trainer-Angeboten Unterstützungsmöglichkeiten bei der kompetenzorientierten Ausschreibung ihrer Angebote oder der Weiterentwicklung des eigenen Curriculums. Mithilfe eines sogenannten Mapping-Instruments wird Fortbildungsanbietern die Möglichkeit gegeben, Lernergebnisse und Kompetenzen ihrer Train-the-Trainer-Angebote mit den im GRETA-Kompetenzmodell beschriebenen Kompetenzen abzugleichen.
- ▶ Die **gesellschaftliche Anerkennung** und die **Professionalisierung des Berufsbildes** können langfristig über die Etablierung eines Kompetenzmodells für Lehrende erhöht werden.



Die interdisziplinäre Vielfalt könnte über die Einigung auf ein innerdisziplinäres Kompetenzmodell eine Rahmung bieten und so zu gesellschaftlicher Anerkennung verhelfen.

- ▶ Das Kompetenzmodell kann von Einrichtungen zu **Rekrutierungszwecken und als Vorlage für Personalentwicklungsgespräche** dienen.

## Weiterführende Literatur:

### Baumert, J. & Kunter, M. (2006).

Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.

### Bolten, R. & Rott, K. J. (2018).

Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 30 (Medienpädagogik und Erwachsenenbildung), 137–153. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.05.X>

### Christ, J., Koscheck, S. & Martin, A. (2020).

*Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019* (WBMonitor). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

### Eichhorn, M. (2020).

Digital Literacy, Fluency und Scholarship: Ein Entwicklungsmodell digitaler Kompetenzen von Hochschullehrenden. In M. Merkt, A. Spiekermann, T. Brinker, A. Werner & B. Stelzer (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 137, S. 81–94). Bielefeld: wbv Publikation.

### European Commission. Joint Research Centre. (2022).

DigComp 2.2, *The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office. <https://doi.org/10.2760/490274>

### Lencer, S. & Strauch, A. (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Hrsg.). (2016).

*Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. (letzter Zugriff: 22.02.2019). Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/id/34407/about/html>

### Koschorreck, J. & Gundermann, A. (2020).

Die Implikationen der Digitalisierung für das Lehrpersonal in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Ein Review ausgewählter empirischer Ergebnisse und weiterer theoriebildender Literatur. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel: Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 159–193). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991991.06>

### Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011).

*Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

### Schrader, J. (2018).

*Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (UTB Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Bd. 4967). Bielefeld: W. Bertelsmann.

### Weinert, F. E. (2001).

*Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz-Pädagogik, Dr. nach Typoskript). Weinheim: Beltz.



## Kompetenzaspekt

# BERUFSPRAKTISCHES WISSEN UND KÖNNEN

### Kompetenzbereich Didaktik und Methodik

Didaktik und Methodik sind die Kernelemente des Lehr- und Lernprozesses und gehören damit zum zentralen berufspraktischen Wissen und Können Lehrender. Bildungstheoretisch wird unter Didaktik das Was, welches gelehrt wird, verstanden. Didaktische Fragestellungen beziehen sich im Kern auf die Konzeption und Planung von Lehr-Lern-Gelegenheiten, um lernwirksames Lehren entsprechend den Voraussetzungen und dem Vorwissen der Teilnehmenden zu ermöglichen und Lernprozesse zu gestalten. Dazu müssen Faktoren wie die Bestimmung der Zielgruppe, die Rahmenbedingungen, die Lerninhalte und der Lernziele sowie die Konzeption, Durchführung und Evaluation des Angebots mit bedacht werden. Der Didaktik liegt die Annahme zugrunde, dass es nicht genügt, den Lernenden Informationen und Fachwissen zur Verfügung zu stellen, sondern dass Lernprozesse gestaltet und an Lernergebnissen orientiert sein müssen. Unter Methodik werden Verfahren gefasst, um ein Lernziel planmäßig zu erreichen. Methodik klärt somit die Frage nach dem Wie des Lernens und baut auf didaktischen Überlegungen auf (Schübler, 2011, S. 450). Methodische Überlegungen legen den Fokus auf alle Verfahren und Hilfsmittel, um die festgelegten Lernziele zu erreichen und die aktive Teilnahme der Lernenden zu fördern.

### Kompetenzfacette Lerninhalte und -ziele

Die Planung und der Einsatz von Lerninhalten und -zielen umfassen das Wissen und Können hinsichtlich der Formulierung und Festlegung eines Lehrplans sowie von Lerninhalten und -zielen für ein Lehr-Lern-Angebot. Lernziele dienen der Orientierung und Qualitätssicherung im Hinblick auf die eigene Unterrichtsplanung, der reflektierten Auswahl von Lerninhalten sowie als Vergleichspunkt für Evaluationen und Lernstandkontrollen. Bei der Planung und Auswahl von Lerninhalten gilt es sowohl die Qualität der Inhalte als auch der verwendeten (digitalen) Informationskanäle und -quellen kritisch zu prüfen und zu bewerten. Die Planung der Inhalte und Ziele eines Lerngegenstandes sollte in erster Linie an den Teilnehmenden ausgerichtet sein: Inhalte und Ziele sollten sinnvoll, relevant, lebensdienlich, aktuell und nützlich sein sowie an bestehendes Wissen und Können der Teilnehmenden anknüpfen. Auch sollten die Lerninhalte und -ziele für die Teilnehmenden transparent sein und – je nach Kontext – gemeinsam mit den Teilnehmenden dialogisch erarbeitet werden.

#### Kompetenzfacette Lerninhalte und -ziele

Festlegung und Formulierung von Lerninhalten und -zielen

Kritische Prüfung und Bewertung von Lerninhalten

Kritische Prüfung und Bewertung der (digitalen) Informationskanäle und -quellen bei der Erschließung von Lerninhalten

Ausrichtung der Lerninhalte und -ziele an den Teilnehmenden

Dialogische Erarbeitung von Lerninhalten und -zielen mit den Teilnehmenden

## Kompetenzfacette Methoden, Medien und Lernmaterialien

Die Kompetenzfacette „Methoden, Medien und Lernmaterialien“ umfasst die reflektierte und kritische Auswahl, Nutzung und Gestaltung geeigneter Methoden, (digitaler) Medien und Lernmaterialien zur Unterstützung und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen. Nur wenn Methoden, (digitale) Medien und Lernmaterialien an vorher festgelegten Lernzielen ausgerichtet sind und verschiedene Einflussfaktoren berücksichtigt werden, wird das aktive Lernen optimal begünstigt bzw. ermöglicht. Neben der Ausrichtung auf die Lernziele sollten Methoden, (digitale) Medien und Lernmaterialien an den zu vermittelnden Inhalten sowie den Interessen, (Lern-)Bedürfnissen und Motivationslagen der Teilnehmenden ausgerichtet sein und gegebene Rahmenbedingungen berücksichtigen. Bei der Auswahl, Nutzung und Gestaltung geeigneter Methoden, (digitaler) Medien und Lernmaterialien müssen medien-, urheber- und datenschutzrechtliche sowie medienethische Aspekte, wie beispielsweise die Regeln des Urheberrechtes und der Umgang mit sensiblen Daten, berücksichtigt werden. Die im Lehr-Lern-Prozess eingesetzten Methoden, Medien und Lernmaterialien müssen evaluiert werden. Für diese Evaluation ist es notwendig, dass Lehrende sich von den Lernenden Feedback einholen, um auf Basis dieses Feedbacks Optimierungen am Lehr-Lern-Angebot vorzunehmen.

### Kompetenzfacette Methoden, Medien und Lernmaterialien

Reflektierte und kritische Auswahl, Nutzung und Gestaltung geeigneter Methoden, (digitaler) Medien und Lernmaterialien

Ausrichtung der Methoden, (digitaler) Medien und Lernmaterialien an Lernzielen, Lerninhalten, Teilnehmenden und Lernsettings

Berücksichtigung urheber-, datenschutzrechtlicher sowie medienethischer Aspekte bei der Auswahl, Nutzung und Gestaltung von Methoden, (digitalen) Medien und Lernmaterialien

Evaluation der im Lehr-Lern-Angebot eingesetzten Methoden, (digitalen) Medien und Lernmaterialien

Nutzung von (digitalen) Tools/Werkzeugen zur Evaluation des Lehr-Lern-Angebots

## Kompetenzfacette Rahmenbedingungen und Lernumgebungen

Die Kompetenzfacette Rahmenbedingungen und Lernumgebungen umfasst räumliche, zeitliche, personelle, mediale und organisatorische Rahmenbedingungen, in die das Lehr-Lern-Setting eingebettet ist und die mehr oder minder planvoll beeinflusst werden können. Zu den Rahmenbedingungen zählen beispielsweise die Teilnehmendenzahl, die Zielgruppe, das Thema, der physische oder digitale Ort, die Dauer, das Material sowie die Medien, welche zur Verfügung stehen. Digital-gestützte Lernumgebungen kommen immer häufiger zum Einsatz und lassen sich als planmäßig gestaltete Lernarrangements verstehen, in denen basierend auf digitalen Medien und Infrastrukturen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die das Lernen ermöglichen und fördern sollen. Damit Lernprozesse erfolgreich verlaufen, müssen Lerninhalte und -ziele mit der gegebenen Lernumgebung kompatibel sein. Die Aufgabe der Lehrenden besteht daher darin, Rahmenbedingungen vorab zu klären und bestmöglich anzupassen und auszuschöpfen, um eine konstruktiv-unterstützende (digital-gestützte) Lernumgebung zu schaffen.

### Kompetenzfacette Rahmenbedingungen und Lernumgebungen

Berücksichtigung der räumlichen, zeitlich, personellen, medial und organisatorischen Rahmenbedingungen in (digital-gestützten) Lernumgebungen

Anpassung der beeinflussbaren Rahmenbedingungen in (digital-gestützten) Lernumgebungen

Schaffung einer konstruktiv-unterstützenden (digital-gestützten) Lernumgebung durch Ausschöpfung der Rahmenbedingungen

## Kompetenzfacette Outcomeorientierung

Die Kompetenzfacette Outcomeorientierung umfasst die Ausrichtung des eigenen Lehrhandelns an zu erreichenden Lernergebnissen. Im Gegensatz dazu steht die Orientierung an Lerninhalten ("Inputorientierung"). Mit der Outcomeorientierung geht die Überzeugung einher, dass es nicht ausreicht, den Teilnehmenden lediglich die Lerninhalte zur Verfügung zu stellen, sondern dass das Lernen der Teilnehmenden gezielt angeregt, gefördert und ermöglicht werden soll. Zur Outcomeorientierung gehört, dass bereits die mikrodidaktische Feinplanung der konkreten Lehr-Lern-Aktivitäten, der einzusetzenden Methoden und Materialien immer auch im Hinblick auf die zu erreichenden Lernergebnisse erfolgt. Im Verlauf des Lehr-Lern-Geschehens muss die Erreichung der zuvor definierten Lernergebnisse durch Lernerfolgskontrollen im Sinne eines Soll-Ist-Vergleichs überprüft werden. Zeitpunkt bzw. Häufigkeit und Art der Lernerfolgskontrollen sollten situationsgerecht von der Lehrkraft bestimmt werden. Die Lernerfolgskontrollen sollten zudem so gestaltet sein, dass die Lernenden zur Reflexion ihres individuellen Kompetenzentwicklungsprozesses angeregt werden. Dazu muss die Lehrkraft verschiedene Methoden sowie (digitale) Tools/Werkzeuge kennen und im Hinblick auf ihre Eignung für den jeweils gegebenen Kontext (Art der zu überprüfenden Lernziele, Charakteristika der Teilnehmenden, Prüfungssituation etc.) sowie

im Hinblick auf datenschutzrechtlichen Aspekten beurteilen können. In rein digitalen Lehr-Lernsettings (z.B. in asynchronen Kursen auf Lehr-Lern-Plattformen) werden Lernstand und Lernerfolg häufig systemseitig definiert. Hier ist es erforderlich, dass Lehrende, die diesen Erhebungen zugrunde liegenden datengestützten Prozesse kennen und ggf. im Falle einer Nutzung der eigenen Beurteilung zur Seite stellen.

#### Kompetenzfacette Outcomeorientierung

Ausrichtung des Lehrhandelns an Lernergebnissen

Auswahl und Anwendung geeigneter Methoden und (digitaler) Tools/Werkzeuge zur Lernerfolgskontrolle unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Aspekte und des gegebenen Kontexts

## Kompetenzbereich **Beratung/Individualisierte Lernunterstützung**

Lehrende sind in ihrem Handeln immer wieder herausgefordert, Lernende zu unterstützen und zu beraten. Dabei muss nicht unbedingt ein Problem vorliegen, sondern es geht eher um die Frage, unter welchen Bedingungen sich das Lernpotenzial eines Lernenden richtig entfalten kann. Insofern ist Beratung als Lernberatung bzw. Lernbegleitung abzugrenzen von psychologischer oder sozialpädagogischer Beratung. Im Kompetenzbereich Beratung/Individualisierte Lernunterstützung wird unterschieden zwischen Diagnostik und Beratung sowie Lernbegleitung/Lernunterstützung. Lernberatung umfasst diesem Verständnis nach eher Problem- und Handlungsbereiche des Lernens Einzelner. Diagnostische Instrumente und Informationen helfen dabei, Lernhindernisse der Lernenden zu erkennen und zu analysieren. Lernbegleitung/Lernunterstützung wird verstanden als eine Lernprozessbegleitung des gesamten Kurses/Trainings. Das hierzu geforderte Lehrhandeln lässt sich am ehesten mit vielfältigen didaktischen Handlungsformen verbinden. Die erfolgreiche Beratung, Begleitung und Unterstützung der Lernenden setzt die Ausrichtung des Lernangebotes an den Teilnehmenden selbst, ihren demografischen Merkmalen, Vorkenntnissen, Interessen und Ressourcen sowie ihre aktive Einbeziehung voraus.

## Kompetenzfacette **Teilnehmendenorientierung**

Teilnehmende lassen sich von den Adressatinnen und Adressaten insofern unterscheiden, als dass Teilnehmende die Personen sind, die tatsächlich zu dem jeweiligen Kursangebot erscheinen, während Adressatinnen und Adressaten als potenzielle Zielgruppe zu verstehen sind. Teilnehmendenorientierung umfasst die Fähigkeit, bei der Planung und Durchführung eines Kurses Wissen über relevante Merkmale der Teilnehmenden zu berücksichtigen, um das Lernangebot möglichst gut auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden hin abzustimmen: beispielsweise demografische Merkmale und soziokulturelle Prägungen, Vorkenntnisse, (Lern-) Interessen, vorhandene Ressourcen oder limitierende Faktoren. Konkret heißt dies, dass die ausgewählten Lehr-Lern-Aktivitäten, die Methoden, Techniken, (digitale) Medien, Tools/Werk-

zeuge, Inhalte und Materialien so weit wie möglich mit den Möglichkeiten und Interessen der Teilnehmenden im Einklang stehen sollen. Unter dem Aspekt von demokratischer Partizipation und Empowerment gehört zur Teilnehmendenorientierung ferner, die Teilnehmenden im Rahmen des Möglichen an Entscheidungen, die den Kurs betreffen zu beteiligen, ihre aktive Mitwirkung sowie ihre Selbststeuerungs- und Selbstlernkompetenzen zu stärken. Lehrende sollten die passenden Lernimpulse setzen und das Lernen anregen und unterstützen. In der Erwachsenen- und Weiterbildung unterscheiden sich die Teilnehmenden in einem Kurs meist stärker voneinander hinsichtlich des Alters, der ethnischen Herkunft und Nationalität, der Religion und Weltanschauung, einer möglichen Behinderung oder der sexuellen Orientierung und Identität, als es in anderen Bildungsbereichen der Fall ist. Gleiches gilt oft auch für die Vorkenntnisse und Vorbildung, welche die Teilnehmenden in den Kurs mitbringen. Bei divers zusammengesetzten Teilnehmendengruppen erfordert Teilnehmendenorientierung zudem die Fähigkeit zur Binnendifferenzierung und Individualisierung des Unterrichts.

#### Kompetenzfacette Teilnehmendenorientierung

Angebotsausrichtung auf die Merkmale der tatsächlichen Teilnehmenden (z.B. demografische Merkmale, soziokulturelle Prägungen, Vorkenntnisse, (Lern-)Interessen, Ressourcen oder limitierende Faktoren)

Aktive Einbeziehung der Teilnehmenden bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Angeboten

Nutzung von (digitalen) Medien und Tools/Werkzeugen, die den Erwartungen, Voraussetzungen, kontextuellen Beschränkungen (z.B. Verfügbarkeit) der Lernenden entsprechen

Stärkung der Selbststeuerungs- und Selbstlernkompetenzen der Teilnehmenden durch den Einsatz lernaktivierender (digitaler) Medien und Tools/Werkzeugen

Berücksichtigung der Diversität der Teilnehmenden (Alter, Geschlecht, Bildungsstand etc.)

Ermöglichung der Differenzierung und Individualisierung im Unterricht mithilfe (digitaler) Medien und Tools/Werkzeugen

## Kompetenzfacette Diagnostik und Lernberatung

Lehrende müssen die Lernausgangslagen und Lernvoraussetzungen wie beispielsweise Vorwissen, kognitive Bedingungen, Motivationen und Interessen der Lernenden analysieren, um optimale Lernunterstützung geben zu können. Für eine zielgerichtete Reaktion auf Lernschwierigkeiten ist es zuerst notwendig, die genauen Lernhindernisse und -probleme sowie die Gründe hierfür zu erkennen. Um die notwendigen Informationen über die Lernenden zu erhalten, können Lehrende unterschiedliche diagnostische Instrumente und digitale Tools/Werkzeuge unter Wahrung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen einsetzen, die Ergebnisse auswerten und für Lernberatungsgespräche nutzen. Die Lernberatungsgespräche sind als direkte individuelle und personenbezogene Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden zu verstehen. Im Rahmen eines Lernberatungsgesprächs geht es um das Reflektieren und Ermitteln von individuellen Lernsituationen und -problemen einzelner Lernender. Durch gemeinsames Reflektieren und Verstehen können so individuelle Lerngründe ermittelt und entsprechende Lernimpulse gesetzt werden.

#### Kompetenzfacette Diagnostik und Lernberatung

Einsatz geeigneter Instrumente und digitaler Tools/Werkzeuge zur Analyse der Lernausgangslage, Lernvoraussetzung, Lernmotivation, Lernhindernisse, Lernschwierigkeiten für diagnostische Zwecke

Auswertung und Interpretation diagnostischer Daten und Informationen

Nutzung von diagnostischen Daten Informationen bei der individuellen Beratung von Lernenden

Setzung von Lernimpulsen in Beratungsgesprächen

## Kompetenzbereich Kommunikation und Interaktion

Kommunikation und Interaktion in und mit der Lerngruppe gehören zu den wesentlichen Elementen des Lehrhandelns. Der Kompetenzbereich umfasst sowohl soziale Interaktion innerhalb einer Gruppe als auch zwischenmenschliche Kommunikation. In Interaktionszusammenhängen innerhalb der Gruppe erfüllen Personen einen gemeinsamen Zweck für eine bestimmte Dauer und entwickeln dabei Gefühle der Zusammengehörigkeit, gemeinsame Ziele, Verhaltensmuster und Rollendifferenzierungen. Lehrende müssen über Kommunikations- und Interaktionsprozesse die Zusammenarbeit mit anderen steuern, Arbeits- und Entwicklungsprozesse begleiten und moderieren. Im Sinne einer professionellen Kommunikation ist eine professionelle Gesprächsführung unter Beachtung allgemeiner Umgangsformen sowie die Gestaltung einer kooperativen und konstruktiven Gesprächskultur elementar.

## Kompetenzfacette Moderation und Steuerung von Gruppen

In der Erwachsenenbildung findet Lernen häufig gemeinsam in der Gruppe statt. Eine Gruppe stellt eine Ansammlung von Individuen dar, in der soziales Lernen zur Entfaltung einer eigenen Qualität und Dynamik führt. Dabei werden die Lernchancen und Lerngrenzen durch Umgangsformen und Kommunikationsstile der Gruppenmitglieder beeinflusst. Neben dem Verstehen und Leiten von Gruppen sowie dem Wissen um Gruppendynamiken und -strukturen sollten Lehrende daher die Fähigkeit besitzen, Kommunikationsprozesse moderierend zu leiten, zu steuern und die Vernetzung der Lernenden zu ermöglichen. Diese Art der Gruppenleitung zielt darauf ab, das Leistungspotenzial der Gruppe zu aktivieren und zu nutzen. Gruppen können sowohl im Präsenzraum als auch in digital-gestützten Lehr-Lern-Settings zusammenarbeiten. Grundsätzlich sind (Online-)Gruppenprozesse durch entsprechende (digitale) Tools/Werkzeuge und (Online-)Moderationstechniken sinnvoll zu steuern und zu strukturieren. Dazu gehört auch der konstruktive Umgang mit technischen Problemen und Störungen innerhalb der Gruppe. Bei der Steuerung von Gruppenprozessen besteht die Herausforderung darin, eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre herzustellen, Lernenden Raum zu geben und eine Lernatmosphäre zu schaffen, in der sich Teilnehmende sicher

und wohl fühlen, motiviert sind und ihr individuelles Leistungspotenzial zeigen können. Es lassen sich synchrone (also zeitgleiche) und asynchrone (also zeitversetzte) Prozessverläufe unterscheiden. Synchrone Kommunikationsverläufe finden sowohl in digital-gestützten Lehr-Lern-Settings als auch im Präsenzraum statt. Asynchrone Kommunikation findet vor allem durch digitale Medien und mithilfe digitaler Anwendungen, Tools und Werkzeugen statt. Die Moderation bzw. Steuerung von asynchron zusammenarbeitenden Gruppen erfordert von den Lehrenden eine gute Strukturierung und Filterung der Beiträge.

Kompetenzfacette Moderation und Steuerung von Gruppen
Kenntnis von Gruppendynamiken und -strukturen
Leitung und Steuerung von Gruppen und (synchronen & asynchronen) Kommunikationsprozessen
Nutzung (digitaler) Tools/Werkzeuge und Techniken zur Moderation und Steuerung von Gruppen
Unterstützung der Vernetzung der Lernenden
Schaffung einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre
Konstruktiver Umgang mit technischen Problemen und Störungen innerhalb der Gruppe

## Kompetenzfacette Professionelle Kommunikation

Die Relevanz einer professionellen Kommunikation zeigt sich an vielen Stellen im Lehr-Lern-Prozess. Innerhalb und außerhalb des Unterrichtsgeschehens sind Umgangsformen und professionelle Gesprächsführung elementar. Diese Kommunikationsabläufe können von Lehrenden gestaltet werden. Zum pädagogischen Repertoire der Lehrenden gehören die Beachtung allgemeiner Umgangsregeln sowie die Gestaltung einer kooperativen Gesprächskultur. Außerdem sollten Lehrende organisatorische Kommunikationsabläufe sicherstellen und steuern. Diese können mithilfe digitaler Medien, Tools und Werkzeugen unterstützt werden, indem Lehrende beispielsweise verschiedene digitale Kommunikationstools sinnvoll für den Austausch mit den Teilnehmenden nutzen (z.B. zur Klärung organisatorischer Aspekte). So werden organisatorische Abläufe verbessert und zusätzliche Informationen bereitgestellt. Auch im digitalen Raum ist es erforderlich, Verbindlichkeiten zwischen den Lernenden zu schaffen und Umgangsregeln für die gemeinsame Kommunikation wie eine Netiquette zu etablieren. Dabei gilt es, die Besonderheiten verbaler und non-verbaler Kommunikation (z.B. Gestik, Mimik, Körpersprache) in digitalen Lernumgebungen zu berücksichtigen.

Kompetenzfacette Professionelle Kommunikation
Professionelle Gesprächsführung unter Beachtung allgemeiner Umgangsformen und -regeln
Gestaltung einer kooperativen Gesprächskultur
Steuerung organisatorischer Kommunikationsabläufe



Austausch mit Teilnehmenden mithilfe von digitalen Kommunikationstools unter Beachtung der Netiquette

Berücksichtigung von Besonderheiten verbaler und non-verbaler Kommunikation in digitalen Lernumgebungen

## Kompetenzbereich **Organisation**

Die meisten Lehr-Lern-Angebote sind in Organisationen eingebettet und erfordern Kooperationen und Absprachen über Inhalte, Methoden, Rahmenbedingungen und Zielgruppen mit potenziellen Auftraggebern oder Arbeitgebern. Dazu bedarf es zum einen kooperativer Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit und Verhandlungsgeschick und zum anderen eines guten Überblicks über die regionale Weiterbildungslandschaft und ihre jeweilige Vernetzung. So kann eine optimale Platzierung des eigenen Angebots gelingen. Neben der Kooperation mit Auftraggebern trägt auch die Vernetzung und kollegiale Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden erheblich zur (Weiter-)Entwicklung eigener Lehrangebote bei.

### Kompetenzfacette **Kooperation mit den Auftraggebern/Arbeitgebern**

Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung sollen unabhängig von ihrer Beschäftigungssituation (freiberuflich tätig oder fest angestellt) in der Lage sein, gut mit (potenziellen) Auftraggebern bzw. Arbeitgebern zu kooperieren. Kooperation ist erforderlich bei der Neukonzipierung oder Erweiterung von Angeboten zum Informationsaustausch sowie bei der Suche nach gemeinsamen Problemlösungen. Dazu bedarf es sozialer und kommunikativer Fähigkeiten, Verhandlungsgeschick, Überzeugungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Problemlösungskompetenz. Freiberuflich tätig Lehrende, die neue Kooperationen anbahnen wollen, müssen zudem in der Lage sein, sich relevante Informationen über potenzielle Auftraggebende bzw. Arbeitgebende zu beschaffen, beispielsweise zu deren Zielen, Adressatinnen und Adressaten, ihrem Programm, spezifischen Honorarkorridoren, vorhandener (medialer) Ausstattung sowie zu deren Organisationskultur und Werten. Hierzu sind Fähigkeiten zur Informationsrecherche und -bewertung unter Nutzung geeigneter (digitaler) Kanäle sowie Tools und Werkzeuge erforderlich. Lehrende können mithilfe sozialer Medien potenzielle Auftraggebende bzw. Arbeitgebende auf ihr berufliches Profil und ihre Angebote aufmerksam machen.

Kompetenzfacette Kooperation mit den Auftraggebern/Arbeitgebern

Beschaffung relevanter Informationen über (potenzielle) Auftraggebende/Arbeitgebende für die Akquise von Lehraufträgen (z.B. Ziele, Adressatinnen und Adressaten, Honorarkorridore, Organisationskultur)

Vermarktung des eigenen Angebots über geeignete (digitale) Medien und Tools/Werkzeuge (z.B. über Soziale Medien)

Zusammenarbeit und Austausch mit Auftraggebenden/Arbeitgebenden bei der Neukonzipierung und Erweiterung von Angeboten sowie zur Problemlösung

## Kompetenzfacette Kollegiale Zusammenarbeit/ Netzwerken

Für die Verortung von eigenen Angeboten benötigen Lehrende Kenntnisse über die Strukturen und Angebote der Einrichtung, für die sie tätig sind. Auf diese Weise können sie Querverbindungen zu anderen Angeboten herstellen. Dazu bedarf es Fähigkeiten der kollegialen und kommunikativen Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb von beauftragenden Einrichtungen sowie in interdisziplinären Teams. Bei der Lösung technischer oder fachlich-didaktischer Fragestellungen kann eine Zusammenarbeit mit interdisziplinären Teams oder Netzwerken gewinnbringend sein. Dazu gehört auch die Erstellung und der Austausch von freien Lern- und Lehrmaterialien, die unter offener Lizenz geteilt werden können (Open Educational Resources, OER). Die Vernetzung und Zusammenarbeit von Lehrenden kann über unterschiedliche formalisierte und informelle Formate wie beispielsweise durch den kollegialen Austausch, Fachtagungen, Netzwerke, professionelle Lerngemeinschaften oder über Soziale Medien erfolgen.

### Kompetenzfacette Kollegiale Zusammenarbeit/Netzwerken

Verortung des eigenen Angebots im Gesamtprogramm einer Einrichtung sowie Herstellung von Querverbindungen zu anderen Angeboten

Kollegiale Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden innerhalb und außerhalb von beauftragenden Einrichtungen

Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams oder kollegialen Netzwerken über unterschiedliche Formate (z.B. kollegialer Austausch, Fachtagungen, Lerngemeinschaften, Soziale Medien)

Austausch von frei lizenzierten Lern- und Lehrmaterialien (OER)

## Weiterführende Literatur

Didaktik und Methodik

**Arnold, R. (2012).**

Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifeung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – Google-Suche. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 41(2), 45–48. [Letzter Zugriff: 04.05.2016]. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6847>

**Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007).**

*Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten.* (Grundlagen der Weiterbildung, 1. Aufl.). Augsburg: ZIEL.

**Baacke, D. & Rein, A. von (1996).**

Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Baumert, J. & Kunter, M. (2011).**

Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blüm, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.

**Blömeke, S. (2000).**

*Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung.* München: KoPäd.

**Deimann, M. (2020).**

Lernen mit Open Educational Resources. In H. M. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen.* Berlin: Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9>

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. (Hrsg.). (2018).**

*wb-web.* [Letzter Zugriff: 21.03.2018]. Verfügbar unter: <https://wb-web.de/dossiers/methodenkorb.html>

**Frank, S. & Iller, C. (2013).**

Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4), 32–44. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/report/2013-erwachsenenbildung-03.pdf>

**Kerres, M. (1999).**

Didaktische Konzeption multimedialer und telemedialer Lernumgebungen. *HMD – Praxis Wirtschaftsinformatik*, 205, 9–21.

**Kircher, J., Burger, E.-M., Ebner, M. & Schön, S. (2021/ 2002).**

Learning Experience Design – zur Gestaltung von technologiegestützten Lernerfahrungen mit Methoden der Design-Entwicklung. In K. Wilbers & A. Hohenstein (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien // Grundwerk* (Handbuch E-Learning, Bd. 0, Stand: 2002).

**Knoll, J. (2010).**

Methoden. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (5. Auflage, S. 211–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Kollar, I. & Fischer, F. (2010).**

Mediengestützte Lehr-, Lern- und Trainingsansätze für die Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl., S. 1017–1030). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Lermen, M. (2010).**

Lehr-Lernziele. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB L, 1. Aufl., S. 187–189). Stuttgart: UTB GmbH.

**Meyer Junker, R. (2018).**

*Lernziele formulieren leicht gemacht*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. Verfügbar unter: <https://wb-web.de/material/methoden/lernziele-formulieren-leicht-gemacht.html>

**Niegemann, H. M. & Weinberger, A. (Hrsg.). (2020).**

*Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen.* Berlin: Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9>

**Pätzold, H. & Lermen, M. (2010).**

Medien in Lehr-Lernprozessen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 209–210). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Quilling, K. (2015).**

*Didaktik der Erwachsenenbildung*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. [Letzter Zugriff: 23.03.2022]. Verfügbar unter: [www.die-bonn.de/wb/2015-didaktik-01.pdf](http://www.die-bonn.de/wb/2015-didaktik-01.pdf)

**Reich-Claassen, J., Hippel, A. v. & Tippelt, R. (2011).**

Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 1003–1015). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Reinmann, G. & Mandl, H. (2001).**

Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 601–646). Weinheim: Beltz.

**Rohs, M., Rott, K. J., Schmidt-Hertha, B. & Bolten, R. (2017).**

Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. In D. Röhler & S. Schön (Hrsg.), *Erwachsenenbildung.at // Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern. Zwischen Herausforderung und Realisierung* (Magazin erwachsenenbildung.at, S. 4–12). [Letzter Zugriff am 14.12.2021]. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf?m=1494704658&>

**Schüßler, I., Fuhr, T., Gonon, P. & Hof, C. (2011).**

Methoden der Erwachsenenbildung. In T. Fuhr, P. Gonon, C. Hof & G. Mertens (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. 4. Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Studienausgabe*. (UTB#Bd.#8448, Studienausg, S. 449–461). Paderborn: Schöningh.

**Siebert, H. (Hrsg.). (2010).**

*Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren* (4., aktualisierte und überarb. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter: [http://sub-hh.ciando.com/book/?bok\\_id=46324](http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=46324)

**Siebert, H. (2012).**

*Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (Grundlagen der Weiterbildung, 7., überarbeitete Auflage). Augsburg: ZIEL.

**Wesseler, M. (2010).**

Evaluation und Evaluationsforschung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl., S. 1031–1048). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Wilbers, K. & Hohenstein, A. (Hrsg.). (2021/2002).**

*Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien/Grundwerk* (Handbuch E-Learning, Bd. 0, Stand: 2002).

## Kommunikation und Interaktion

**Helfrich, A. K.,**

*Heterogenität und Lehre. Praxishandreichung für eine diversitätssensible Lernsituation und Diskriminierungsschutz*. [Letzter Zugriff: 24.03.2022]. Verfügbar unter: <https://www.geschkult.fu-berlin.de/studium/beratung/qualitaetsicherung/diversitaet-und-lehre/Praxishandreichung.pdf>

**Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007).**

*Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten*. (Grundlagen der Weiterbildung, 1. Aufl.). Augsburg: ZIEL.

**Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.). (2010).**

*Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB L, 1. Aufl.). Stuttgart: UTB GmbH.

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. (Hrsg.). (2022).**

*wb-web*. [Letzter Zugriff: 24.03.2022]. Verfügbar unter: <https://wb-web.de/wissen/interaktion.html>

**Doerry, G. (2010).**

Gruppe. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB L, 1. Aufl., S. 137–140). Stuttgart: UTB GmbH.

**Georgi, V. B. (2015).**

Integration, Diversität, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten mit der deutschen Migrationsgesellschaft. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), 25–27. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22015/einwanderung-01.pdf>

**Müller, H.-J. (2010).**

Moderation. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB L, 1. Aufl., S. 214–215). Stuttgart: UTB GmbH.

**Serafin, E. (2004).**

Psychodrama der Erwachsenenbildung. In F. v. Ameln, R. Gerstmann & J. Kramer (Hrsg.), *Psychodrama* (S. 439–454). Springer.

**Sorgalla, M. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2015).**

Gruppendynamik. *Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V. [Letzter Zugriff: 21.03.2018]. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/wb/2015-gruppendynamik-01.pdf>

## Beratung/Individualisierte Lernunterstützung

**Förschler, A., Hartong, S., Kramer, A., Meister-Scheytt, C. & Junne, J. (2021).**

Zur (ambivalenten) Wirkmächtigkeit datengetriebener Lernplattformen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 44, 52–72. <https://doi.org/10.21240/mpaed/44/2021.10.28.X>

**Hartong, S. (2019).**

*Learning Analytics und Big Data in der Bildung. Zur notwendigen Entwicklung eines datenpolitischen Alternativprogramms. Dokumentation zur Veranstaltung*. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

**Holm, U. (2012).**

*Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten*. [Letzter Zugriff: 28.03.2022]. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf>

**Leineweber, C. (2021).**

Digitale Aufklärung? Datenkritik und Urteilsfähigkeit. In C. Leineweber & C. de Witt (Hrsg.), *Algorithmisierung und Autonomie im Diskurs – Perspektiven und Reflexionen auf die Logiken automatisierter Maschinen*.

**Leineweber, C. & Witt, C. de (Hrsg.). (2021).**

*Algorithmisierung und Autonomie im Diskurs – Perspektiven und Reflexionen auf die Logiken automatisierter Maschinen*. Verfügbar unter: <https://www.fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/bildungsmedien/medien-im-diskurs/algorithmisierung-und-autonomie.shtml>

**Schiersmann, C. (1994).**

Zielgruppenforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 501–509). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Schrader, J. (2010).**

Teilnehmerorientierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB L, 1. Aufl., S. 284–285). Stuttgart: UTB GmbH.

## Organisation

### Alke, M. (2015).

*Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen* (Research). Zugl.: Marburg, Univ., Diss., 2014. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: [http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok\\_id/1957804](http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1957804)

### Alke, M. & Jütte, W. (2018).

Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Auflage, S. 605–621). Wiesbaden: Springer.

### Feld, T. C. (2008).

*Anlässe, Ziele, Formen und Erfolgsbedingungen von Netzwerken in der Weiterbildung*. [Letzter Zugriff: 28.03.2022]. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/feld0801.pdf>

### Hofert, S. (2012).

*Networking für Trainer, Berater, Coachs. Bessere Kontakte, höhere Bekanntheit, mehr Umsatz* (Whitebooks, 2., überarbeitete Neuaufl. [Online-Ausg.]). Offenbach: GABAL. Verfügbar unter: <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/Doc?id=10719376>

### Jütte, W. (2009).

Vernetzung und Kooperation – zwischen Modernisierungsmetapher und fachlicher Gestaltungsaufgabe. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38(2), 10–13. [Letzter Zugriff: 28.03.2022]. Verfügbar unter: <https://www.bwp-zeitschrift.de/tools/vovz/include.inc.php/de/bwp/show/1713>

### Krawiec, I. (2011).

*Sozial kompetent trainieren. Die Train-the-Trainer-Profiwerkstatt für den gelungenen Umgang mit Teilnehmern* (Edition Training aktuell). Bonn: managerSeminare.

### Meyen, H. H. (2010).

Netzwerke. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (5. Auflage, S. 218–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

### Mickler, R. (2009).

Netzwerkmanagement. Funktionale oder professionelle Aufgabe von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen? In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (Schriftenreihe Theorie und Empirie lebenslangen Lernens – TELL; VS Research, S. 19–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

### Mickler, R. & Seitter, W. (2010).

Netzwerkmanagement in der Weiterbildung. Organisations- und professionsbezogene Rekonstruktionen. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (SpringerLink Bücher, S. 163–175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

### Reich-Claassen, J., Hippel, A. v. & Tippelt, R. (2011).

Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 1003–1015). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

### Schäffter, O.(o.J.).

Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation. *Erwachsenenbildung*, 41(1), 3–8. [Letzter Zugriff: 30.03.2022]. Verfügbar unter: [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2FOrtfried-Schaeffter%2Fpublication%2F323168002\\_Erwachsenenbildung\\_als\\_Non-Profit-Organisation%2Flinks%2F5a841ed1a6f-dcc6f3eb338f2%2FErwachsenenbildung-als-Non-Profit-Organisation](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2FOrtfried-Schaeffter%2Fpublication%2F323168002_Erwachsenenbildung_als_Non-Profit-Organisation%2Flinks%2F5a841ed1a6f-dcc6f3eb338f2%2FErwachsenenbildung-als-Non-Profit-Organisation)

### Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales des Landes Berlin (Hrsg.).

*Netzwerke in der Weiterbildung*. [Letzter Zugriff: 28.03.2022]. Verfügbar unter: [https://weitergelernt.de/wp-content/uploads/2018/06/KOS\\_weiter-gelernt\\_Heft-3\\_Netzwerke.pdf](https://weitergelernt.de/wp-content/uploads/2018/06/KOS_weiter-gelernt_Heft-3_Netzwerke.pdf)



## Kompetenzaspekt FACH- UND FELDSPEZIFISCHES WISSEN

### Kompetenzbereich **Feldbezug**

Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist im Gegensatz zu anderen Bildungsbereichen in ihrer Struktur und ihren Rahmenbedingungen durch eine große Heterogenität gekennzeichnet und verfolgt mit ihren einzelnen Teilbereichen ganz spezifische Ziele. Gemeinsam ist ihnen, dass es sich um Bildungsveranstaltungen handelt, deren Teilnehmende Erwachsene sind. Lehrende sollten allgemeine Kenntnisse über ihr berufliches Handlungsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung haben und die Besonderheiten des Lernens Erwachsener kennen. Dazu gehört, die spezifischen Anforderungen von Institutionen sowie das strukturelle Umfeld des Weiterbildungsbereichs zu kennen und Wissen darüber zu haben, welches sich auf das gesamte Feld der Weiterbildung bezieht. Hierzu zählen auch Kenntnisse über besondere Vorgaben oder Rahmenbedingungen von Institutionen unterschiedlicher Weiterbildungsfelder, ihrer spezifischen Ziele und Prinzipien, ihrer Adressatinnen und Adressaten sowie Kundinnen und Kunden, um Angebote zu planen und durchzuführen und diese gut positionieren zu können. Letzteres erfordert die Auseinandersetzung mit den besonderen Motiven und Interessen von erwachsenen Lernenden, die mit Weiterbildungsangeboten adressiert werden sollen.

### Kompetenzfacette **Adressatinnen und Adressaten**

Die Adressatinnen und Adressaten eines bestimmten Lehr-Lern-Angebots sind dessen potenzielle Zielgruppe, also alle Personen, an die sich das Angebot richtet. Im Unterschied dazu sind Teilnehmende diejenigen Personen, die tatsächlich zu dem jeweiligen Kursangebot erscheinen. Die Adressatinnen und Adressaten eines Angebots zeichnen sich durch bestimmte Merkmale aus (z.B. eine bestimmte Altersspanne, bestimmte Interessenlagen, berufliche Ziele, Lebenssituationen, Vorkenntnisse), aufgrund derer sie sich zur Zielgruppe des jeweiligen Kurses zählen lassen. Die Beschäftigung mit Adressatinnen und Adressaten ist für Lehrende vor allem in der Planungsphase des Angebots relevant. Lehrende müssen Wissen über die relevanten Charakteristika der Adressatinnen und Adressaten (z.B. Interessen, Gewohnheiten, Vorlieben, Bedürfnisse, Ängste, vorhandene Ressourcen, Nutzungsgewohnheiten in Bezug auf digitale Medien und Tools, bestehende Einschränkungen und Barrieren etc.) haben. Zudem benötigen die Lehrenden das Wissen darüber, dass sich die Gruppe der Adressatinnen und Adressaten durch die Digitalisierung verändern kann, da digitale Lehr-Lern-Angebote eine ortsunabhängige Teilnahme ermöglichen.

#### Kompetenzfacette Adressatinnen und Adressaten

Wissen über Adressatinnen und Adressaten eigener Angebote (z.B. Interessen, Gewohnheiten, Vorlieben, Bedürfnisse, Ängste, vorhandene Ressourcen, bestehende Einschränkungen und Barrieren)

Wissen über Einstellungen, Nutzungsgewohnheiten, Barrieren und Kompetenzen der Adressatinnen und Adressaten in Bezug auf digitale Medien und Tools

## Kompetenzfacette **Feldspezifisches Wissen**

Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung sollten Wissen über das Feld der Erwachsenenbildung insgesamt sowie über die unterschiedlichen Handlungsfelder besitzen. In Bezug auf die Erwachsenenbildung insgesamt sollten Lehrende wissen, dass dieses Feld anders strukturiert ist und anderen Ansprüchen folgt als der formale Bildungsbereich. Zudem benötigen Lehrende Wissen über die Besonderheiten des Lernens im Erwachsenenalter. Darüber hinaus gibt es in der Erwachsenen- und Weiterbildung unterschiedliche Handlungsfelder, die sich über ihren gesellschaftspolitischen Auftrag, ein spezifisches Bildungsverständnis, die Funktion, ihre Themen sowie ihre Adressatinnen und Adressaten definieren. Zu diesen Handlungsfeldern zählen die berufliche, betriebliche, allgemeine, wissenschaftliche, politische und konfessionelle Erwachsenenbildung. Lehrende sollten Wissen darüber haben, welche Handlungsfelder mit welchen feldspezifischen Zielen und Prinzipien in der Weiterbildung existieren und welchem Handlungsfeld die Weiterbildungseinrichtung(en), in der bzw. denen sie tätig sind, zugehörig sind. Dazu zählen auch die Besonderheiten hinsichtlich organisatorischer und rechtlicher Rahmenbedingungen eines spezifischen Handlungsfeldes.

#### Kompetenzfacette Feldspezifisches Wissen

Wissen über handlungsspezifische Ziele und Prinzipien

Handlungsfeldspezifisches Wissen über organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen

Wissen über die Besonderheiten des Lernens Erwachsener sowie über die Strukturen und Ansprüche der Erwachsenenbildung insgesamt in Abgrenzung zum formalen Bildungsbereich

## Kompetenzfacette **Curriculare und institutionelle Rahmenbedingungen**

Lehrende müssen sich mit den Anforderungen der Weiterbildungseinrichtungen auseinandersetzen, für die sie tätig sind. Im Gegensatz zu anderen Bildungsbereichen gibt es in der Erwachsenenbildung unterschiedliche Vorgaben und Rahmenbedingungen, welche die Lehrenden kennen müssen. Das Wissen über curriculare und institutionelle Rahmenbedingungen umfasst sowohl Kenntnisse über die spezifische Abfolge von Fachinhalten als auch Kenntnisse, die sich auf dafür notwendige angemessene Materialien und (digitale) Medien beziehen. Konkret bedeutet das für Lehrende beispielsweise die einrichtungsinterne digitale Ausstattung und Vorgaben bzgl. Softwarenutzung, die einrichtungsinternen Rahmenlehrpläne bzw. Modul-



pläne (u.a. Hinweise zur Gestaltung von Lernumgebungen, Aspekte der Qualitätssicherung, Erstellung und Abnahme von Prüfungen) sowie dazugehörige Beratungs- und Supportkapazitäten des spezifischen Weiterbildungsfeldes und der Weiterbildungseinrichtung zu kennen.

#### Kompetenzfacette Curriculare und institutionelle Rahmenbedingungen

Wissen über einrichtungsinterne Rahmenlehrpläne bzw. Modulpläne

Wissen über die Beratungs- und Supportkapazitäten des spezifischen Weiterbildungsfeldes, der Weiterbildungseinrichtung

Wissen über einrichtungsinterne digitale Ausstattung sowie die Vorgaben und Erwartungen der Weiterbildungseinrichtung bzgl. der Softwarenutzung

## Weiterführende Literatur

### Barz, H. (2010).

Adressatenforschung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (5. Auflage, S. 10). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

### Faulstich, P. & Zeuner, C. (2006).

*Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten* (2., aktualisierte Aufl.). Weinheim: Juventa. Verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-1541-6>

### Gieseke, W. (2005).

Professionalität. Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In M. Gutknecht-Gmeiner (Hrsg.), *Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung* (S. 12–33). Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. Wien: Verb. Österreichischer Volkshochschulen.

### Hackl, W. & Friesenbichler, B. (2015).

Regina Barth im Interview: Bildungszugang für alle in einer vielfältigen Anbieterlandschaft. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 25, 2–7. [Letzter Zugriff am 21.03.2018]. Verfügbar unter: [https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/02\\_hackl\\_friesenbichler.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/02_hackl_friesenbichler.pdf)

### Hippel, A. v. & Tippelt, R. (2010).

Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl., S. 801–812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

### Kaiser, A. (1989).

Allgemeine Grundlagen einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.), *Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen* (S. 1–12). Neuwied: Luchterhand.

### Schrader, J. (2010).

Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 267–284. <https://doi.org/10.25656/01:7146>

### Schrader, J. (2011).

*Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

### Siebert, H. (2010).

Curriculum. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (5. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



## Kompetenzaspekt PROFESSIONELLE WERTHALTUNGEN UND ÜBERZEUGUNGEN

### Kompetenzbereich **Berufsethos**

In der Weiterbildung lehrend tätig zu sein, bedeutet, eng mit Menschen zusammenzuarbeiten. Das setzt voraus, dass man orientiert an moralischen Vorstellungen handelt. Gemeint sind damit sowohl Vorstellungen über berufliche (Qualifikations-)Standards als auch persönliche Integrität. In diesem Sinne wird professionelles Handeln Lehrender als normativer Anspruch verstanden, in dem Sinne, dass Lehrende in der Pflicht stehen, den Individuen auf ihrem Lebensweg Hilfe und Unterstützung zu geben. Lehrende in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sollten sich an humanen, gesellschaftlichen sowie pädagogischen Werten orientieren und dabei ethische Verpflichtungen gegenüber der Lerngruppe und den einzelnen Personen übernehmen. Durch das Zusammenspiel der verinnerlichten Menschenbilder und der handlungsleitenden pädagogischen Werte können Lehrende dem Berufsethos der Erwachsenen- und Weiterbildung gerecht werden und ihr Handeln in der Praxis danach ausrichten.

### Kompetenzfacette **Menschenbilder**

Die Kompetenzfacette „Menschenbilder“ umfasst die eigenen Vorstellungen, die Lehrende über Menschen und damit auch über ihre Teilnehmenden haben. Die Lehrenden haben ein bestimmtes Menschenbild, das ihre weltanschauliche Orientierung widerspiegelt. Es lassen sich verschiedene Menschenbilder unterscheiden, wie das humanistische Menschenbild, das kognitive Menschenbild, das behavioristische Menschenbild und das psychodynamische Menschenbild. Lehrende sollten den Lernenden ein Menschenbild vorleben, das zur Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung anregt. Darüber hinaus müssen Lehrende sich über den Einfluss des Menschenbildes auf den Lehr-Lern-Prozess und dessen Qualität bewusst sein.

#### Kompetenzfacette Menschenbilder

Bewusstsein über den Einfluss des eigenen Menschenbildes auf den Lehr-Lern-Prozess

Innehaben eines Menschenbildes, das eigene weltanschauliche und theoretische Orientierungen widerspiegelt

## Kompetenzfacette Wertvorstellungen

Das professionelle Handeln Lehrender basiert auf persönlichen Wertvorstellungen, die das eigene professionelle Handeln prägen und beeinflussen. Diese Vorstellungen beinhalten Haltungen, Einstellungen und Werte, die Lehrende verinnerlicht haben und derer sie sich bewusst sein sollen. Lehrende sollen empathisch sein sowie Verständnis für die Gefühle und Sorgen der Teilnehmenden haben. Außerdem sollen sie ihren Teilnehmenden mit Respekt, Achtung und Wertschätzung gegenüberstehen. Wertvorstellungen Lehrender sind auch dadurch geprägt, dass Lehrende ein Bewusstsein für das Wohlergehen der Teilnehmenden haben und dafür die Verantwortung tragen. Auch der Verinnerlichung von berufsethischen Standards und Prinzipien kommt für das professionelle Handeln von Lehrenden eine Bedeutung zu.

### Kompetenzfacette Wertvorstellungen

Verinnerlichung von Werten wie Empathie, Achtung, Respekt und Wertschätzung gegenüber den Teilnehmenden

Bewusstsein und Verantwortungsübernahme für das Wohlergehen der Teilnehmende

Verinnerlichung berufsethischer Standards und Prinzipien

## Kompetenzbereich Berufsbezogene Überzeugungen

Berufsbezogene Überzeugungen umfassen das Bewusstsein und die Identifikation mit der eigenen professionellen Rolle sowie subjektive Annahmen und Theorien der Lehrenden zum Lehren und Lernen. Die sich aus den subjektiven Annahmen ergebenden pädagogischen Haltungen und Überzeugungen hinsichtlich der Ausübung der beruflichen Tätigkeit beeinflussen die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse. Lehrende haben in der Regel unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der pädagogischen Unterstützung des Lernens ihrer Teilnehmenden, welche ihr Handeln mitbestimmen und ihre Haltung prägen. Diese professionellen Überzeugungen basieren zum Teil auf bewussten und reflektierten, oftmals aber auch auf unbewussten und impliziten subjektiven Theorien.

## Kompetenzfacette Eigenes Rollenbewusstsein

Die Lehrtätigkeit hat sich in den vergangenen Jahrzehnten gewandelt. Die traditionelle Rolle als Informationsvermittlerin oder Informationsvermittler ist in den Hintergrund getreten. Vielmehr haben die Aufgaben der Anleitung sowie Begleitung und Unterstützung beim Lernprozess im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik an Bedeutung gewonnen und profilieren die Rolle der Lehrenden als Lernbegleiterin und Lernbegleiter bzw. Lernunterstützerin und Lernunterstützer. Ebenso gibt es eine Vielfalt an Rollenerwartungen an die Lehrtätigkeit, wie sich an der begrifflichen Vielfalt (Lernbegleiterinnen und -begleiter, Lehrende, Trainerinnen und Trainer, Teamerinnen und Teamer oder Dozentinnen und Dozenten etc.) erkennen lässt.

Lehrende müssen sich über die Erwartungen und Anforderungen an ihre Rolle, die von unterschiedlichen Seiten an sie herangetragen werden (u.a. von Teilnehmenden, Auftraggebenden), bewusst werden und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen. Nur so können sie sich klar dazu verhalten, Grenzen ziehen und produktiv auf sie reagieren. Neben einem Bewusstsein für die eigene Rolle und der Identifikation mit dieser ist es aber auch wichtig, bei Bedarf je nach Lehr-Lern-Situation (Begleiten, Wissen vermitteln etc.) und Lehr-Lern-Setting (hybrid, Präsenz, digital) flexibel zwischen unterschiedlichen Rollen wechseln zu können.

#### Kompetenzfacette Eigenes Rollenbewusstsein

Bewusstsein über die eigene professionelle Rolle

Kritische Auseinandersetzung mit Erwartungen und Anforderungen an die eigene Rolle (u.a. von Teilnehmenden, Auftraggebenden)

Identifikation mit der Rolle als Lehrperson in der EB/WB

Flexibler Wechsel der eigenen Rolle je nach Lehr-Lern-Situation (Begleiten, Wissen vermitteln, etc.) und Lehr-Lern-Setting (hybrid, Präsenz, digital)

## Kompetenzfacette **Subjektive Annahmen über das Lehren und Lernen**

Lehrende haben konkrete Vorstellungen – sogenannte subjektive Annahmen – darüber, wie das Lernen und Lehren funktioniert und gestaltet werden sollte. Diese subjektiven Annahmen lassen sich in konstruktivistische und transmissive Theorien unterscheiden. Bei konstruktivistischen Theorien wird das Lernen als aktiver Lernprozess verstanden und den Lernenden wird eine aktive Rolle bei der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zugeschrieben. Lehrende übernehmen die Rolle einer Lernbegleiterin oder eines Lernbegleiters, welche oder welcher das Lernen ermöglicht und begleitet und vor allem die Selbstständigkeit der Lernenden fördert. Bei transmissiven Theorien hingegen wird Lernen als einseitiger Informationsvermittlungsprozess betrachtet, in dem den Lernenden eine passive Rolle zukommt. Lehrende nehmen die Rolle einer Wissensvermittlerin oder eines Wissensvermittlers ein und sind vorrangig für die Wissensweitergabe zuständig. Die eigenen subjektiven Vorstellungen über das Lehren und Lernen beeinflussen die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse, wobei konstruktivistische subjektive Theorien positiver für die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen sind. Lehrende sollten sich ihrer subjektiven Annahmen und deren Einfluss auf den Lehr-Lern-Prozess bewusst sein.

#### Kompetenzfacette Subjektive Annahmen über das Lehren und Lernen

Bewusstsein über eigene subjektive Lehr-Lern-Theorien und deren Einfluss auf Lehr-Lern-Prozesse

Bewusstsein über die eigenen Vorstellungen darüber, unter welchen Voraussetzungen Lernen gelingt

## Weiterführende Literatur

### Berufsethos

**Arnold, R. & Pachner, A. (2013).**

Emotion – Konstruktion – Bildung: Auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz. In B. Käßlinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung* (S. 21–29). Festschrift für Wiltrud Gieseke. Wiesbaden: Springer VS.

**Berzbach, F. (2005).**

*Die Ethikfalle. Pädagogische Theorie Rezeption am Beispiel des Konstruktivismus* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann.

**Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. (Hrsg.). (2015).**

*Berufskodex für die Weiterbildung. Ethische Richtlinien des Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V.*

**Hartong, S. (2019).**

*Learning Analytics und Big Data in der Bildung. Zur notwendigen Entwicklung eines datenpolitischen Alternativprogramms. Dokumentation zur Veranstaltung.* Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

**Holm, U. (2008).**

*Menschenbilder in der Erwachsenenbildung*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/holm0801.pdf>

**Holzapfel, G. (Hrsg.). (1990).**

*Ethik und Erwachsenenbildung.* Ein Kolloquium des Studiengangs Weiterbildung. Bremen.

**Oser, F. (1998).**

*Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen* (Schule und Gesellschaft, Bd.16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.

**Peters, R. (1990).**

Ethische Aspekte beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung. In G. Holzapfel (Hrsg.), *Ethik und Erwachsenenbildung. Ein Kolloquium des Studiengangs Weiterbildung* (S. 44–60). Bremen.

**Schlutz, E. (2010).**

Bildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (5. Auflage, S. 41–44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

### Berufsbezogene Überzeugungen

**Blömeke, S. (2010).**

Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerbildungsforschung. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 9(1), 210–220. [Letzter Zugriff: 30.03.2022]. Verfügbar unter: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2010-01/15.pdf>

**Knüsel Schäfer, D. (2020).**

*Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5826>

**Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Neubrand, M., Jordan, A. et al. (2004).**

COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31–53). Münster: Waxmann.

**Kunter, M. (2011).**

Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blüm, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–275). Münster: Waxmann.

**Schmid, S. (2016).**

Anregungen zur Entwicklung von professioneller pädagogischer Haltung bei PädagogInnen im Kindergarten. *soziales\_kapital*, (16), 157–170. [Letzter Zugriff: 30.03.2022]. Verfügbar unter: <http://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/484/863>

**Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014).**

*Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



## Kompetenzaspekt PROFESSIONELLE SELBSTSTEUERUNG

### Kompetenzbereich **Motivationale Orientierungen**

Motivationale Faktoren haben erheblichen Einfluss auf das professionelle Lehrhandeln. Mit motivationalen Orientierungen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist zum einen das positive Erleben während der Ausübung der Lehrtätigkeit gemeint, das sich aus einem Enthusiasmus für das Fach sowie für die Lehrtätigkeit selbst ergibt. Zum anderen gehören dazu die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrenden, auch in herausfordernden Situationen über die erforderlichen Kompetenzen, Fähigkeiten und Mittel zu verfügen sowie ihre gesetzten Ziele zu erreichen. Diese Facetten bedingen sich gegenseitig: Eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit führt zu einem größeren Enthusiasmus für die Tätigkeit und umgekehrt.

### Kompetenzfacette **Selbstwirksamkeitsüberzeugungen**

Unter Selbstwirksamkeit wird die Überzeugung verstanden, über die Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, die für die erfolgreiche Bewältigung gegebener Anforderungen oder für eine Zielerreichung notwendig sind. Für Lehrende bedeutet dies, dass sie überzeugt davon sind, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können. Zudem gehen sie selbstbewusst davon aus, Kontrolle über die Lehr-Lern-Prozesse und die Zielerreichung zu haben. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinflussen u. a. die Ansprüche, die Lehrende an ihr eigenes erwachsenenpädagogisches Handeln stellen. Sie sind auch eng verknüpft mit der Wahrnehmung von Erfolg, Misserfolg und Belastungen. Eine hohe Selbstwirksamkeit ist gekennzeichnet durch zielgerichtetes Handeln auch unter herausfordernden Bedingungen.

#### Kompetenzfacette Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Überzeugung, über die Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, die für die erfolgreiche Bewältigung gegebener Anforderungen notwendig sind

Überzeugung, auch schwierige Situationen aufgrund der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können

### Kompetenzfacette **Enthusiasmus**

Enthusiasmus bezeichnet den Grad des positiven emotionalen Erlebens während der Ausübung der Lehrtätigkeit. Hierzu gehören die Freude an der Tätigkeit sowie die Tatsache, dass Lehrende aus eigenem Interesse heraus handeln – frei von externem Druck oder Kontrolle.

Enthusiasmus als motivationale Orientierung meint das persönliche Engagement und die Begeisterungsfähigkeit von Lehrenden für ihr Fach und die Lehrtätigkeit als solche.

#### Kompetenzfacette Enthusiasmus

Freude an der Ausübung der eigenen Tätigkeit und dem Fach

Bewusstsein über die Bedeutung des persönlichen Engagements und der Begeisterungsfähigkeit für das eigene professionelle Lehrhandeln

## Kompetenzbereich Selbstregulation

Für Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung spielt die Fähigkeit zur Selbstregulation im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs mit den eigenen persönlichen Ressourcen eine besondere Rolle. Lehrende arbeiten häufig unter prekären Beschäftigungsbedingungen – bei gleichzeitig hoher Motivation. Sie sind einerseits herausgefordert, ein hohes Engagement für die Sache, die Teilnehmenden und die Tätigkeit aufzubringen und müssen sich andererseits von zu hohen Belastungen oder Erwartungen distanzieren können. Die Fähigkeit zur Selbstregulation zeigt sich außerdem im konstruktiven Umgang mit Feedback oder Kritik bezogen auf die eigene Person und das eigene Lehrhandeln.

## Kompetenzfacette Umgang mit Feedback und Kritik

Feedback und Kritik nehmen in Lehr-Lern-Situationen eine besondere Rolle ein. Dabei ist neben dem Erteilen von Feedback für Lehrende auch der Umgang mit Feedback oder Kritik bezogen auf die eigene Person und das eigene Handeln von Bedeutung. Konkret bedeutet dies, dass Lehrende in der Lage sein sollten, mit Feedback und Kritik konstruktiv umzugehen. Dazu gehört eine angemessene Reaktion auf positives und negatives Feedback ebenso wie die Suche nach geeigneten Zeiträumen und Orten zum Lösen von Problemen und Konflikten. Ebenfalls von Bedeutung für die Wirkung von Feedback und Kritik ist das Medium, durch welches Feedback kommuniziert wird. Eine Feedback- und Kritikfähigkeit ermöglicht einen produktiven Umgang mit Irritationen und kann eine nachhaltige Selbstreflexion ermöglichen.

#### Kompetenzfacette Umgang mit Feedback und Kritik

Professionelle und konstruktive Reaktion auf Kritik und Feedback

Ermöglichung von Zeiträumen und Orten zum Lösen von Problemen und Konflikten

Berücksichtigung des Mediums, durch welches Feedback kommuniziert wird



## Kompetenzfacette Engagement und Distanz

Die Fähigkeit der Selbstregulation zeigt sich im verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Ressourcen. Damit ist ein ausgewogenes Maß an Engagement und Distanzierungsfähigkeit bezogen auf die Tätigkeit gemeint. Besonders aufgrund der zunehmenden Entgrenzung durch die Digitalisierung und die Möglichkeiten, überall und jederzeit zu arbeiten, ist es wichtig, mit den eigenen Ressourcen bewusst umzugehen. Die Verbindung von hohem Engagement und guter Distanzierungsfähigkeit bewahrt die Lehrenden vor Erschöpfung und ermöglicht es ihnen, mit Herausforderungen in ihrem pädagogischen Handeln effektiv umzugehen. Die Fähigkeit, mit den eigenen Ressourcen gesund zu haushalten, wirkt sich dabei sowohl auf die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse als auch auf das berufliche Wohlbefinden der Lehrenden aus, wovon letztendlich auch die Teilnehmenden profitieren.

Kompetenzfacette Engagement und Distanz

Bewusster Umgang mit eigenen Ressourcen

Ausbalancieren von hohem Engagement und guter Distanzierungsfähigkeit

## Kompetenzbereich Berufspraktische Erfahrung

Einen großen Anteil der professionellen Handlungskompetenzen eignen sich Lehrende durch individuelle berufspraktische Erfahrungen in konkreten Praxissituationen an. Diese einmal angeeigneten Kompetenzen sind nicht als abgeschlossen zu verstehen, sondern als Kompetenzen, die sich fortwährend bewähren und neu entwickeln müssen. Lehrende sollten sowohl das Bewusstsein über die Wichtigkeit als auch die Bereitschaft zur Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen professionellen Handelns mitbringen. Gemeint ist also eine Veränderungsbereitschaft und stetige Kompetenzentwicklung in Bezug auf das eigene Lehrhandeln. Eine professionell handelnde Lehrperson zeichnet sich demnach nicht nur dadurch aus, dass sie das für die aktuelle Situation erforderliche Wissen und Können mitbringt, sondern auch dadurch, dass sie berufliche Handlungen hinsichtlich der sich wandelnden praktischen Anforderungen stetig weiterentwickelt und reflektiert. Das schließt die Aufgeschlossenheit gegenüber, aber auch die kritische Auseinandersetzung mit neuen fachlichen und pädagogischen Themen mit ein.

## Kompetenzfacette Reflexion des eigenen Lehrhandelns

Um immer wieder angemessenes und innovatives Lehrhandeln zeigen zu können, ist es erforderlich, dass Lehrende ihr professionelles Handeln selbst reflektieren. Hierzu gehört auch, sich in die Teilnehmenden hineinzusetzen und deren Perspektive einnehmen zu können.

Die Reflexion des Lehrhandelns ist die Voraussetzung dafür, dass die Lehrenden nicht im einmal erworbenen berufspraktischen Erfahrungswissen verharren. Eine Reflexion des Lehrhandelns kann entweder bereits in der Handlung oder im Anschluss an die Handlung erfolgen. Gemeint ist damit ein bewusstes Überlegen bzw. Reflektieren während oder nach einer Handlungssituation. Lehrende sollten in der Lage sein und die Bereitschaft zeigen, ein solch reflektiertes Nachdenken aktiv zu betreiben. Eine Reflexion des Lehrhandelns kann in offener Form und in strukturierter Weise allein oder mit Unterstützung Dritter erfolgen.

#### Kompetenzfacette Reflexion des eigenen Lehrhandelns

Bewusstsein über die Wichtigkeit der Reflexion des eigenen Lehrhandelns

Bereitschaft zur Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns während oder nach einer Handlungssituation

Bereitschaft zur Übernahme der Perspektive der Teilnehmenden

## Kompetenzfacette Berufliche Weiterentwicklung

Fachinhalte und professionelles Handlungswissen verändern sich unter dem Einfluss gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen. Zum Teil finden diese Veränderungen, wie am Beispiel der Digitalisierung deutlich wird, mit erheblicher Geschwindigkeit statt. Lehrende dürfen ihr Wissen und Können nicht als statisch und starr begreifen, sondern müssen für die eigene Kompetenzentwicklung Sorge tragen und sie als Grundlage ihres professionellen Handelns sehen. Dazu gehört im Sinne einer individuellen beruflichen Weiterentwicklung die Aufgeschlossenheit gegenüber unterschiedlichen pädagogischen und fachlichen Themen sowie die kritische Auseinandersetzung damit in Bezug auf die eigene Person und die eigene berufliche Tätigkeit. Erforderlich sind ein Bewusstsein für die Notwendigkeit solcher beruflichen Weiterentwicklungen wie auch die Bereitschaft, die eigenen Kompetenzentwicklungsbedarfe festzustellen und sich kontinuierlich weiterzuentwickeln.

#### Kompetenzfacette Berufliche Weiterentwicklung

Bewusstsein über die Notwendigkeit der beruflichen Weiterentwicklung

Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung im Hinblick auf fachliche, pädagogische und gesamtgesellschaftliche Themen

Aufgeschlossenheit gegenüber neuen fachlichen, pädagogischen und gesamtgesellschaftlichen Themen

Kritische Auseinandersetzung mit fachlichen, pädagogischen und gesamtgesellschaftlichen Themen

## Weiterführende Literatur

### Motivationale Orientierungen

**Bandura, A. (1998/2012).**

*Self-efficacy. The exercise of control* (13. printing). New York: Freeman.

**Baumert, J. & Kunter, M. (2006).**

Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.

**Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T. & Frenzel, A. C. (2016).**

Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743–769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>

**Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000).**

Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25.

**Siebert, H. (2010).**

Lehren. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

### Selbstregulation

**Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007).**

*Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten.* (Grundlagen der Weiterbildung, 1. Aufl.). Augsburg: ZIEL.

**Klusmann, U. & Kunter, M. (Max-Planck-Gesellschaft, Hrsg.). (2009).**

*Die Balance finden: Berufliches Engagement und die Fähigkeit zur Distanzierung bei Lehrkräften.*

*Forschungsbericht 2009.* [Letzter Zugriff: 22.03.2022]. Verfügbar unter: <https://www.mpg.de/402430/forschungsSchwerpunkt1>

**Mayr, J. (2006).**

Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkungspotential von Lehrerausbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Bd. 11, S. 249–260). Berlin: LIT.

### Berufspraktische Erfahrung

**Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007).**

*Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten.* (Grundlagen der Weiterbildung, 1. Aufl.). Augsburg: ZIEL.

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V. (Hrsg.). (2022).**

*wb-web.* [Letzter Zugriff: 23.03.2022]. Verfügbar unter: <https://wb-web.de/wissen/diagnose/padagogische-diagnostik.html>

**Gruber, E. & Wiesner, G. (Hrsg.). (2012).**

*Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen.*

Bielefeld: W. Bertelsmann.

**Nittel, D. (2000).**

*Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven in der Erwachsenenbildung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann.

**Pachner, A. (2013).**

Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (20), 6–9. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-84107>

**Pachner, A. (2018).**

Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41(2–3), 141–157. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0115-7>

**Siebert, H. (2011).**

Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In R. Arnold (Hrsg.), *Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement* (Systemia – Systemische Pädagogik, Bd. 6, S. 9–18). Baltmannsweiler: Schneider.

**Tietgens, H. (1992).**

*Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Tisdale, T. (1998).**

*Selbstreflexion, Bewußtsein und Handlungsregulation* (Fortschritte der psychologischen Forschung, Bd. 39). Weinheim: Beltz.

**Witt, S. (2015).**

*Pädagogische Diagnostik*. [Letzter Zugriff: 23.03.2022]. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/wb/2015-paedagogische-diagnostik-01.pdf>

**Wyss, C. (2008).**

Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2). Reflexives Lernen. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.80>

## Abstract

Die wachsende Bedeutung von Kompetenzen Lehrender im Umgang mit digitalen Technologien im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung ist unbestreitbar. Um dieser Entwicklung Rechnung zu tragen und die Sichtbarkeit digitaler Kompetenz als Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrenden zu erhöhen, wurde das am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) entwickelte GRETA-Kompetenzmodell grundlegend überarbeitet und systematisch um digitale Kompetenzanteile erweitert. Im Sinne eines Strukturmodells bildet es damit für das Lehrhandeln relevante generische erwachsenenpädagogische und digitale Kompetenzanforderungen ab. Neben der grafischen Darstellung des Kompetenzmodells beinhaltet diese Handreichung Informationen zur Entstehungsgeschichte und der Weiterentwicklung des Modells sowie ausführliche Beschreibungen der im Modell aufgeführten Kompetenzbereiche und -facetten.

*The growing importance of teachers' and trainers' competencies in dealing with digital technologies in the field of adult and continuing education is undeniable. In order to take this development into account and to increase the visibility of digital competence as part of the professional competence of teachers and trainers, the GRETA competence model developed at the German Institute for Adult Education – Leibniz Center for Lifelong Learning (DIE) was fundamentally revised and systematically expanded to include digital competence components. In the sense of a structural model, it thus maps generic adult educational and digital competence requirements relevant for teaching in the field of adult education. In addition to the graphical representation of the competence model, this handout contains information on the development and the revision of the model as well as detailed descriptions of the competence areas and facets included in the model.*

## Förderhinweis

Die erste Version des Kompetenzmodells entstand im Rahmen des Projekts „GRETA I“. Die vorliegende Handreichung ist eine Erweiterung und Neuauflage des Modells, das um digitale Kompetenzanteile erweitert wurde. Die Digitalerweiterung erfolgte im Rahmen des Projekts „GRETA II“ und wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W1455GRETA gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

## Zu den Autorinnen

Vanessa Alberti ist seit 2022 wissenschaftlich Mitarbeiterin am Bonner Zentrum für Hochschullehre an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Lehren, Lernen, Beraten am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) u. a. im Projekt GRETA tätig. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzen Lehrender, hochschuldidaktische Qualifizierung.

Sophie Hillerich ist seit 2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Lehren, Lernen, Beraten am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) und u. a. im Projekt GRETA tätig. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzvalidierung, Kompetenz und Kompetenzentwicklung, Digitale Kompetenz.

Dr. Anne Strauch ist seit 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Lehren, Lernen, Beraten am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) und u. a. als Projektkoordination des Projekts GRETA am DIE tätig. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzvalidierung, Kompetenz und Kompetenzentwicklung, Digitale Kompetenz, Professionalisierung.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

