

Stephen Frank/Carola Iller

Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip

1. Einleitung

Fast schien mit dem Einzug des Begriffs „Kompetenz“ und dem damit einhergehenden Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen die Fragen nach der didaktischen „Gestaltung der Lernkontexte“ (Siebert 2005, S. 12) obsolet geworden zu sein. Denn zentrale Annahmen des Kompetenzkonzepts sind, dass Lernende selbst ihre individuellen Kompetenzziele formulieren, in einer Kultur selbstorganisierten Lernens ihre Lernprozesse eigenverantwortlich planen, steuern und so selbstorganisiert Wissen aufbauen und sich qualifizieren (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, S. 13). Doch auch wenn damit die didaktischen Fragen eigentlich an die Lernenden verwiesen werden, ist die Erwachsenenbildung spätestens im Rahmen der europäischen Bildungspolitik, insbesondere mit der Einführung des European Qualifications Framework (EQF) sowie an den Schnittstellen zum Schul- und Hochschulsystem, mit der Kompetenzorientierung in Curricula der Schulen (KMK 2005) und Hochschulen (vgl. Schaper u.a. 2012, S. III) mit der Frage konfrontiert: Kann man Kompetenz lehren?

Dabei lässt sich bei der Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Bildungspraxis eine deutliche Kluft zwischen der Makroebene – Curriculumsentwicklung und Formulierung von Kompetenzprofilen – und der konkreten Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse ausmachen. Die verordnete Orientierung an Kompetenzen und daraus abgeleiteten Bildungsstandards hat „zwar die Ebene des Lehrplans und der sonstigen Vorgaben für Unterricht und seine Ergebnisse bearbeitet, diesen aber selbst nicht erreicht“ (Terhart 2009, S. 200). Auf der anderen Seite hinterlassen konkrete Anregungen für die Bildungsarbeit häufig eine gewisse Irritation über den Neuigkeitsgrad der empfohlenen Vorgehensweisen, denn meist fokussieren sie das Lehr-/Lerngeschehen im engeren Sinne und gehen nicht weit über das bewährte Repertoire eines handlungs- und teilnehmer/innenorientierten bzw. lebensweltbezogenen Unterrichts hinaus (vgl. für die Schule kritisch Lersch 2010, S. 34ff.).

Diese Kluft ist unseres Erachtens auf einen Mangel an didaktischer Auseinandersetzung mit der Umsetzung der Kompetenzorientierung zurückzuführen. Bislang werden Kompetenzen nicht als didaktische Kategorie in allen Phasen und auf allen Ebenen didaktischer Entscheidungen einbezogen, sondern nur punktuell in der Curriculumsentwicklung bzw. der Methodenwahl. Zwischen den Curricula und der Methodenwahl ist aber eine Vielzahl an didaktischen Entscheidungen zu treffen, für die es bislang keine orientierenden didaktischen Modelle gibt.

Wir wollen im Folgenden der Frage nachgehen, welche Konsequenzen sich aus der Kompetenzorientierung für die Gestaltung von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung ergeben und die These aufstellen, dass durch Kompetenzorientierung die didaktischen Entscheidungen nicht obsolet, sondern auf ein anderes Ziel hin ausgerichtet werden. Vor allem wollen wir deutlich machen, dass Kompetenzorientierung nicht lediglich als didaktisches Prinzip anzusehen ist, welches beispielsweise synonym für die Begriffe „Handlungsorientierung“ oder „Teilnehmendenorientierung“ verwendet werden kann.

Vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen über kompetenzorientierte Lehre in Schulen, Hochschulen und der beruflichen Bildung wollen wir Konsequenzen für die Didaktik der Erwachsenenbildung diskutieren,¹ ohne schon für alle Fragen zufriedenstellende Antworten gefunden zu haben. Vielmehr ist es unser Anliegen, zu zeigen, dass ein weiträumigeres Nachdenken über Kompetenzorientierung in der Didaktik der Erwachsenenbildung notwendig ist. Eine kompetenzorientierte Didaktik, wie wir sie auffassen, muss im umfassenden Sinne eine Orientierung liefern für didaktische Ansätze, für die Auswahl und Begründung der Inhalte sowie für Lehr-/Lernformate und Methodik.

2. Kompetenz als didaktische Kategorie

Didaktik soll Lehrenden eine praktisch folgenreiche Handlungsorientierung geben. Sie soll Lehrende darin unterstützen, guten Unterricht zu gestalten. Hierzu ergeben sich nun eine ganze Reihe von Fragen, die sich bei der Planung und Analyse von Lehr-/Lernsituationen stellen: Didaktik thematisiert *wer* (Zielgruppe) *was* (Inhalte) *von wem* (Lehrende) *wann* (Zeitpunkte, Curricula) *mit wem* (Differenzierung vs. Integration, Sozialformen) *wo* (Lernorte, Institutionen) *wie* (Methoden) *womit* (Medien) *wozu* (Legitimation, Ziele) lernen soll (vgl. Jank/Meyer 2005, S. 16ff.). Die Antworten auf diese neun Fragen sind nicht unabhängig voneinander; sie stehen in Wechselwirkung zueinander und zielen gemeinsam auf die Beantwortung der beiden didaktischen Kernfragen *was* gelernt werden soll (Inhaltsdidaktik) und *wie* gelernt werden soll (Prozessdidaktik). Die Spannung zwischen diesen beiden Zielen – Auswahl und Begründung von Zielen und Inhalten des Lehrens und Lernens einerseits, der Formen und Wege ihrer Vermittlung andererseits – prägt die Geschichte der Didaktik: „der wechselseitige Zusammenhang von didaktischer Inhalts- und Prozessfrage ist das konstitutive Prinzip der Didaktik“ (Klingberg 1990, S. 51f.).

Siebert sieht in der Didaktik den „Kern einer Erwachsenenbildungs-Theorie und vorrangige Aufgabe einer Erwachsenenbildungs-Wissenschaft“ (Siebert 1982, S. 14), und tatsächlich ist der Markt für didaktische Ratgeberliteratur unüberschaubar. Dabei

1 Wir danken Anke Grotlüschen für ihre Anregung, die Orientierung an Kompetenzen als übergeordnete Kategorie in der Didaktik stärker zu betonen.

handelt es sich allerdings zumeist um Titel aus dem prozessdidaktischen Methoden- genre. Mit ihnen sollen Lehrende Anleitung und Unterstützung für eine abwechslungs- reiche und anregende Gestaltung der Praxis finden. So tendiert die didaktische Theo- riebildung derzeit dazu, der Gestaltung der Instruktion bzw. – im konstruktivistischen Sinne – von lernförderlichen Umgebungen den Vorrang vor der Inhaltsfrage zu geben. Unter den Vorzeichen einer „Emanzipation der Methodik von der Didaktik“ (Dräger/ Günther 1997) gerät die Frage nach den Inhalten immer stärker aus dem Blick, sodass bspw. Grotlüschen bereits 2005 von einer „Verschüttung professioneller Aufgaben“ (Grotlüschen 2005, S. 39) in der Erwachsenenbildung sprach, in deren Folge Verlust bzw. Schwächung der Inhaltlichkeit sowie ihrer Legitimation drohe.

Die Gründe für den Rückzug der Didaktik aus einem ihrer Kerngebiete mögen vielfältig sein. Bestärkt wird dieser Trend durch die aktuelle Orientierung an Kompe- tenzen als Zielgröße für Lehr-/Lernprozesse. Mit der Kompetenzorientierung ist ein grundlegender Wechsel bei der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen verbunden: Der Erwerb bestimmter Wissensbestände, deren Anwendung in konkreten Situationen un- gewiss ist („träges Wissen“ Renkl 1996), rückt in den Hintergrund. Vielmehr sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, reale Probleme in ihrer Lebenswelt ange- messen und erfolgreich zu bewältigen.

Auch die Allgemeine Didaktik sieht sich seit PISA mit einer Umformung konfrontiert, bei der es weder um Inhalte noch um Ziele von Bildung geht, sondern nur noch um operationalisierbare Standards (vgl. Gruschka 2007). Doch während die Setzung von Bildungsstandards immer wieder kritisch diskutiert und hinterfragt wird, scheint die Kompetenzorientierung gut mit den Lehr-/Lerntheorien in der Erwachsenenbil- dung, insbesondere der Lebensweltorientierung und der konstruktivistischen Didak- tik, zu harmonieren.

Als Kompetenzen werden im Allgemeinen die Voraussetzungen bezeichnet, die eine Person benötigt, um komplexe Anforderungen in bestimmten Situationen er- folgreich und angemessen zu bewältigen und diese Lösungen handelnd in die Tat umzusetzen. Damit verweisen sie auf der einen Seite auf die Person selbst, die Trä- gerin der Kompetenzen ist. Kompetenzen werden gebildet durch die Eigenschaften der Person, die sie zum kompetenten Handeln befähigen, und schlagen sich in der Qualität ihrer Handlungen nieder. Auf der anderen Seite verweisen Kompetenzen auf die Umwelt der Person, in der bestimmte Ansprüche an sie gestellt werden, und in der Inhalte und Wissensbestände zur Verfügung stehen, die ihr bei der Bewälti- gung dieser Ansprüche helfen. Darüber hinaus verändert eine kompetente Person aktiv die gegebene Situation, während sie die Anforderungen erfüllt. So stellt sich der Kompetenzerwerb als ein Zusammenspiel zweier gegenläufiger Bewegungen dar: Zum einen von außen nach innen, wenn die Person kulturell entwickeltes Wissen erwirbt und Aufgaben in der Umwelt wahrnimmt. Zum anderen in entgegengesetz- ter Bewegung, wenn die handelnde Person aktiv auf die Umwelt einwirkt und sie verändert (vgl. Frank 2012).

Interessant ist jedoch in diesem Zusammenhang das Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten. Die inhaltliche Bestimmung von Kompetenzen geschieht nicht durch eine theoretische Ableitung, sondern geschieht ihrem Anspruch folgend auf einer empirischen Grundlage: Die Situation, auf die sich eine Kompetenz bezieht, kann beschrieben werden. Ebenso folglich auch Handlungen, die in ihr als erfolgreich gelten können. Aus diesen in der jeweiligen Situation geforderten Tätigkeiten kann auf die wahrscheinlich benötigten Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten usw. geschlossen werden. Genau diese Fundierung im Konkreten, Bestehenden kann aber für die Inhaltsdidaktik zum Problem werden. Gemeinsam mit der Tendenz, zu Beginn gegebene Inhalte heranzuziehen, die durch Lehrpläne, durch betriebliche Anforderungen oder auch durch die Sachlogik des Gegenstands selbst bereits festzustehen scheinen, sorgt sie für die Immunisierung der Inhalte gegen eine kritische Reflexion. Der empirische Anschein von Kompetenzmodellen verschleiert den normativen Gehalt der unterschiedlichen Modellierungen und entzieht ihn der Legitimation durch Lehrende und Lernende. Fragen dazu stellen sich nun in drei Bereichen:

- 1) Wenn Kompetenzen aus konkreten Anforderungen abgeleitet sind, besteht für die Didaktik das Problem, die zukünftigen Handlungssituationen zum Zeitpunkt des Lernens noch gar nicht kennen zu können. Welche wichtigen Situationen werden in der Zukunft zu bewältigen sein?
- 2) Im Kompetenzbegriff stößt eine von außen herangetragene Erwartung an bestimmte Handlungsweisen der Person auf deren eigene Bewertung der Situation. Welches Verhalten ist (aus welchen Gründen) als erfolgreich und angemessen – und damit als kompetent – anzusehen?
- 3) Auch ist in Kompetenz nicht die materiale Grundlage eingeschlossen, die zu ihrem Erwerb führen soll. Die Kompetenz, Texte zu lesen und kritisch zu hinterfragen, kann beispielsweise sowohl mit der Bibel als auch mit Marx' Kapital als Lektüre erworben werden. Es stellt sich also die Frage, welche Inhalte sind für die Kompetenzentwicklung notwendig bzw. förderlich?

Diese Fragen weisen hin auf den im Kompetenzbegriff angelegten Kontrast zwischen den gesellschaftlichen Bedürfnissen und den Entwicklungsbedürfnissen des Einzelnen. Je nach Lesart des Begriffs „Kompetenz“ – einerseits die Betonung der individuellen und selbstbestimmten Lernenden (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013), andererseits die Kritik an der neoliberalen Vereinnahmung des Kompetenzbegriffs (vgl. Höhne 2007) und an seiner ökonomischen Zentrierung auf Fragen der (wirtschaftlichen) Verwertbarkeit – können die Antworten recht unterschiedlich ausfallen.

In diesem Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft liegt eine bedeutende Parallele des Begriffs „Kompetenz“ zur Bildung, die ihrerseits auf eine lange Tradition als inhaltsdidaktischer Leitbegriff zurückblicken kann. Sie beschreibt die Entwicklung des Verhältnisses zwischen der Person und der Welt. Zum einen beinhaltet sie die Aneignung der Welt durch die Person. Zum anderen beschreibt sie

den Prozess der Vergesellschaftung der Person. Dabei ist der Begriff normativ aufgeladen: Bildung zielt stets auf die Emanzipation der Person bei gleichzeitig größerer gesellschaftlicher Teilhabe. Damit steht die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen in einem gesellschaftlichen Zusammenhang, der sie erst ermöglicht. Ein sich bildender Mensch setzt sich mit Inhalten aus seiner Umwelt auseinander, entwickelt Kompetenzen für den Umgang mit den Ansprüchen der Umwelt, formt zugleich seine Persönlichkeit aus und gestaltet seine (gesellschaftliche) Umwelt mit.

Kompetenzentwicklung geht unseres Erachtens immer auch mit der Entwicklung der Persönlichkeit einher. Bildung stellt sich so dar als ein Wechsel- und Zusammenspiel von Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung, in dem die Gewichte laufend neu austariert werden müssen. Die Formulierung des Ziels der Kompetenzentwicklung – der zu erwerbenden Kompetenzen – steht somit in einem Spannungsverhältnis zwischen der empirisch-deskriptiven Ableitung aus konkreten Anforderungen und der normativen Orientierung an der Idee einer umfassenden Bildung der Person, die ihr ein selbstbestimmtes und verantwortungsvolles Leben ermöglichen soll.

Diese doppelte Orientierung kommt bei der Wahl der Inhalte zum Tragen. Inhalte sind die Gegenstände die das Potenzial besitzen, dass die Lernenden an ihnen die angestrebten Kompetenzen entwickeln können. Gleichzeitig sind Inhalte die sachliche Grundlage des Lernprozesses. Sie besitzen eine eigene Sachlogik, sind ggf. fachwissenschaftlich gegliedert und können in Form von domänenspezifischem Wissen Bestandteil von Kompetenzen sein. Allerdings gerät das Fachwissen bei der Definition von Kompetenzen ins Hintertreffen (vgl. Reinmann 2013). Steht das „Können“ im Vordergrund, kann es schnell beliebig wirken, an welchen Inhalten es erworben wird. Dabei hängen etwa in der beruflichen Bildung „die beruflichen Entscheidungsfähigkeiten unmittelbar mit der Fachlichkeit zusammen, welche wiederum inhaltlich zu definieren ist“ (Frommberger 2013, S. 9). Bei der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird bspw. schnell offensichtlich, dass es nicht ausreichend sein kann, abstrakte Lehrkompetenzen zu fördern. Benötigt wird ebenso ein solides Fachwissen zu den Unterrichtsgegenständen.

Umgekehrt dürfen aber aus Kompetenzformulierungen gewonnene Bildungsstandards und inhaltliche Bezüge ebenso wenig verabsolutiert und als „empirisch begründet“ festgeschrieben werden. Denn dann bestünde die Gefahr, dass Lernen und Kompetenzentwicklung nicht als Antwort auf persönliche und gesellschaftliche Fragestellungen konzipiert werden, sondern einseitig von der (wirtschaftlichen) Verwertbarkeit und testdiagnostischen Nachweisbarkeit her gedacht werden. Die gegenwärtige Situation würde lediglich abgebildet und die emanzipatorische Ausrichtung auf die Mündigkeit und eigenwillige Handlungsfähigkeit der Person ginge wieder verloren. Mit der Koppelung des Kompetenzbegriffs an die Idee einer allgemeinen Bildung wird diese „konkret utopische“ (Jank/Meyer 2005, S. 100) Funktion der Inhaltsdidaktik hingegen gestärkt.

3. Konsequenzen für eine kompetenzorientierte Lehre in der Erwachsenenbildung

Wie die voranstehende Auseinandersetzung mit den didaktischen Implikationen der Kompetenzorientierung gezeigt hat, sind mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung in Lehr-/Lernsituationen inhaltliche und prozedurale Konsequenzen verbunden. Die im Kompetenzbegriff angelegte Verbindung von (fachlichem) Wissen und (subjektbezogener) Handlungsfähigkeit erfordert deshalb ein didaktisches Modell, das Orientierung für Entscheidungen zu Inhalten, Formaten und Methoden gibt. Für eine kompetenzorientierte Lehre ergibt sich die Herausforderung, Lehr-/Lernsituationen am Lernergebnis auszurichten, welches zukünftig erforderliches Wissen und subjektbezogenes Können gleichermaßen umfassen soll. Je nach Kompetenzmodell kann eine kompetenzorientierte Lehre auf subjekttheoretisch begründete, didaktische Ansätze Bezug nehmen, wie insbesondere das Reflexive Lernen (vgl. Schüßler 2008) sowie das Situierte Lernen an authentischen und komplexen Problemen aus dem Lebens- und Handlungszusammenhang der Lernenden (vgl. z.B. Reinmann/Mandl 2006). Diese Ansätze liefern vor allem theoretische Begründungen für die Gestaltung von Formaten und die Methodenwahl bei Lehr-/Lernsituationen, die eine Entwicklung methodischer und personaler Kompetenzen zum Ziel haben. Sie sind aber nur begrenzt geeignet, Orientierung für umfassende inhaltsdidaktische Entscheidungen zu liefern. Vielmehr verstärken sie die für eine kompetenzorientierte Lehre folgenschwere Differenz zwischen Fachlichkeit und Subjektbezug.

Wie oben dargelegt, kann die Inhaltsauswahl nicht darin bestehen, fachsystematisches Wissen zusammenzufassen, sondern es geht um die Auswahl von Lerngegenständen, die einen Wissensaufbau und die Entwicklung von Handlungsfähigkeit (resp. Urteilsfähigkeit) anregen. Diese Auswahl ist nicht losgelöst von anderen didaktischen Entscheidungen zu treffen, vor allem nicht ohne vorherige Abklärung der Voraussetzungen der Lernenden. Ernst gemeinte Lernendenorientierung in der Lehre setzt deshalb voraus, dass bereits im Planungsstadium Beteiligungen und Aushandlungsprozesse vorgesehen sind. Eine Erwartungsabfrage zu Beginn einer Veranstaltung ist, wie Karlheinz Geißler (1983) zu Recht kritisiert, keine geeignete Form der Beteiligung, denn die damit suggerierte Einflussmöglichkeit auf die Inhalte und den Aufbau der Lehr-/Lernsituation ist in der Realität kaum vorhanden. Tatsächlich sind zu Beginn der Veranstaltung schon viele Rahmenbedingungen gesetzt, sodass eine grundlegende Änderung des didaktischen Designs oft nicht mehr möglich ist.

Im Vorfeld muss zudem eine Klärung der angestrebten Kompetenzen vorgenommen werden. Dies bedeutet auch, dort wo es möglicherweise Divergenzen zwischen individuellen und Organisationszielen gibt, diese auszuhandeln und abzuwägen. Zum Teil erfolgen die erforderlichen Aushandlungsprozesse im Rahmen der Curriculumsentwicklung. In vielen Bereichen der Erwachsenenbildung sind solche Planungen jedoch unüblich, bzw. werden sie mittlerweile ersetzt durch Modulbeschreibungen,

Bildungsstandards oder Indikatoren, sodass sich für die Lehrenden und Lernenden ein weites Feld für die inhaltliche Gestaltung ergibt. In den meisten Seminarformaten besteht jedoch keine geeignete Möglichkeit, bereits vor Beginn einer Lehr-/Lernsituation gemeinsam über die Ausgestaltung zu sprechen, Erwartungen aufeinander abzustimmen und am Ende des Planungsprozesses eine „Vereinbarung“ zwischen Lernenden und Lehrenden zu treffen, die ein Konzept der Lehrveranstaltung und der Aufgaben von Lehrenden und Lernenden in dieser Veranstaltung umfasst. Eine Klärung der Kompetenzanforderungen und Auswahl angemessener Lerngegenstände setzt also ein entsprechend komplexes Verfahren voraus, sodass Kompetenzorientierung auch auf der institutionell-organisatorischen Ebene, der meso-didaktischen Ebene, Konsequenzen nach sich ziehen müsste.

Lernendenorientierung in der Kompetenzorientierung meint aber nicht nur die Beteiligung der Lernenden bei der Planung. Da kompetentes Handeln der einzelnen Person oder einer Gruppe angestrebt wird, bedeutet es auch, Lernprozesse und Lernergebnisse zu individualisieren. Dies legt nahe, Lernsituationen so zu gestalten, dass an bereits vorhandene Kompetenzen angeknüpft und Pläne zur individuellen Weiterentwicklung erarbeitet werden können. Hier kann auf erprobte Methoden zu beratungsorientierten Lehr-/Lernformen in der Erwachsenenbildung (vgl. Enoch 2011) und der Hochschuldidaktik (vgl. Fuge 2013) verwiesen werden, die instruktionsorientierte Lehrmethoden durch individuelle oder gruppenorientierte Lernberatung ersetzen bzw. ergänzen. Ebenso wären Verfahren der Kompetenzbilanzierung zu berücksichtigen (vgl. Flachmeyer u.a. 2010), die bislang aber vorwiegend im Rahmen von individueller und Gruppenberatung eingesetzt wurden. Eine unmittelbare Verknüpfung mit einem kompetenzorientierten Lernkonzept ist bisher noch nicht realisiert. Ansatzweise verfolgen die Verfahren zur Anerkennung von informell und nonformal erworbenen Kompetenzen diesen Anspruch, wobei uns kein Modell bekannt ist, in dem die Anerkennung von Kompetenzen auch die Gestaltung der Lernsituationen beeinflusst hätte (meist wird aufgrund der Anerkennung von Kompetenzen die Teilnahme an einzelnen Modulen erlassen, an der Konzeption der Lehre aber wird nichts verändert).

Wichtig wäre es deshalb, die Kompetenzbilanzierung als Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung in die Lehrveranstaltung einzubeziehen und damit zum Gegenstand des gemeinsamen Lernprozesses zu machen. Methodisch könnte dies durch ein „Logbuch“ unterstützt werden.² Im Unterschied zum Lerntagebuch ist das Logbuch als eine Dokumentation gedacht, die auch anderen zugänglich gemacht werden kann. Im Logbuch dokumentieren und bilanzieren die Teilnehmenden wie auch die Lehrenden ihre Sicht des Lehr-/Lernprozesses. Eintragungen der Teilnehmenden sollten sich auf Inhalte, Methoden und Ergebnisse einzelner Lernsequenzen beziehen und festhalten, welche individuellen Erfahrungen mit dem Gelernten übereinstimmen bzw.

2 Dieser Vorschlag geht auf Inga Bodenburgs Beitrag für den „Wegweiser Weiterbildung: Kompetenzprofil Weiterbildner/in“ (DJI 2013) zurück.

diesem widersprechen, was als interessant, neu und/oder überzeugend wahrgenommen wurde, was bereits bekannt ist und/oder persönlich als wenig weiterführend empfunden wurde, was für die Praxis aufgegriffen werden sollte und welche Themen/Fragen in weiteren Lernsequenzen noch vertieft behandelt werden sollten.³ Die Lehrenden dokumentieren und reflektieren in Bezug zu diesen Sequenzen ihr Lehrhandeln und Konsequenzen für weitere Lehreinheiten bzw. Anregungen zur Gestaltung von Transfermaßnahmen.

Wenn das Ziel kompetenzorientierter Lehre das kompetente Handeln ist, dann ist Transfer nicht mehr nur ein Anhängsel an eine Lehrveranstaltung, sondern ein wesentlicher Teil des Lehr-/Lernprozesses. Transferaufgaben können dabei in verschiedene Phasen des Lehr-/Lernprozesses einbezogen werden: in einer *Konzeptionsphase*, in welcher Ideen, Wünsche und Anregungen aus dem neu Gelernten in Handlungspläne überführt und mögliche Widerstände reflektiert werden, in einer *Erprobungsphase*, in der die Konzepte in der Praxis umgesetzt und die Erfahrungen in der oben genannten Form dokumentiert werden sowie in einer *Reflexionsphase*, in der die Dokumentationen des Lernprozesses in der Erprobungsphase gemeinsam ausgewertet und weitere Schritte geplant werden. Kompetenzorientierte Didaktik ließe sich dann an der Reichweite erkennen, mit der Handlungspläne und subjektorientiertes Lernen in diesen Lehr-/Lernsituationen initiiert und professionell pädagogisch begleitet werden und damit Impulse für ein „epistemological shift“ (Kegan 2009, S. 45ff.) geben.

4. Fazit

Wenn Kompetenz in die Konzeption von Lehr-/Lernsituationen eingeführt wird, ergeben sich eine Reihe didaktisch relevanter Fragen. Wie wir zeigen konnten, lassen sich Ziel- und Inhaltsentscheidung in einer kompetenzorientierten Didaktik nicht einfach an die empirische Forschung delegieren, zumindest dann nicht, wenn Kompetenz als eine auf zukünftige Aufgaben gerichtete Handlungsfähigkeit mündiger Subjekte verstanden werden soll. Bislang fehlen hier noch geeignete Modelle, die in der Praxis für die inhaltliche Gestaltung von Lehr-/Lernkontexten herangezogen werden könnten.

Mehr noch als in der Didaktik der Schule und der Hochschule ist der im Kompetenzbegriff angelegte Handlungsbezug für die Didaktik der Erwachsenenbildung nichts Neues. Deshalb könnte der Eindruck entstehen, Kompetenzorientierung in der Didaktik stelle nur bewährte Methoden in einen neuen Kontext, sodass eigentlich alles beim Alten bleiben kann. Damit würde jedoch das Potential des Kompetenzkonzepts

³ Denkbar wäre auch eine Dokumentation in Anlehnung an die „Bildungs- und Lerngeschichten“ (Leu u.a. 2007), in denen frühpädagogische Fachkräfte Alltagshandlungen und die darin zum Ausdruck gebrachten Fähigkeiten und Interessen der Kinder beschreiben. In einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt wollen wir diesen Ansatz auf die Erwachsenenbildung übertragen und damit die Dokumentation von Lernprozessen außerhalb des Seminars für die gemeinsame Reflexion in der Lerngruppe zugänglich machen. Damit soll vor allem das Lernen in der Transferphase unterstützt werden.

deutlich unterschätzt. Denn auch für die Prozessdidaktik, vor allem die Lernergebnis- und die Lernendenorientierung, stellen sich neue Anforderungen durch die Kompetenzorientierung. Hier ergeben sich durch die üblichen Seminarformate Limitierungen etwa für die gemeinsame Planung und prozessbegleitende Gestaltung der Lehr-/Lernsituationen.

Änderungen ergeben sich des Weiteren auf der Ebene meso-didaktischer Entscheidungen, institutioneller Rahmenbedingungen der pädagogischen Organisation, der Programmplanung, der Bedarfsermittlung usw. Ohne dies hier weiter ausführen zu können, soll zumindest erwähnt werden, dass die Kompetenzorientierung in der Didaktik darüber hinaus Konsequenzen für die Rolle der Lehrenden hat, z.B. hinsichtlich ihrer Aufgaben in der Diagnostik und in der Beratung der Lernenden, aber auch im Hinblick auf ihre Haltung, Lehr-/Lernsituationen als einen interaktiven Prozess zu planen. Auch muss sie sich – zumindest dort, wo Prüfungen abgenommen werden – auf die Prüfungsformen und -inhalte auswirken (vgl. Iller/Wick 2009). Damit liegt auf der Hand, dass Kompetenzorientierung mehr ist als ein didaktisches Prinzip. Aus unserer Sicht erfordert sie ein umfassendes didaktisches Modell, das sowohl inhaltsdidaktisch wie auch prozessdidaktisch theoretisch begründete Orientierung für die praktische Bildungsarbeit gibt.

Literatur

- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hg.) (2013): Wegweiser Weiterbildung: Kompetenzprofil Weiterbildner/in, i. Ersch. Dräger, H./Günther, U. (1997): Die Emanzipation der Methodik von der Didaktik. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Beiheft: Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung, S. 116–129
- Enoch, C. (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Wiesbaden
- Erpenbeck, J./Sauter, W. (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hg.): Handbuch E-Learning. Köln, S. 4.51 1–30
- Faulstich-Christ, K./Lersch, R./Moegling, K. (2010): Zur Einführung: Kompetenzorientierung – ein pädagogischer Paradigmenwechsel? In: Faulstich-Christ, K./Lersch, R./Moegling, K. (Hg.): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufe I und II, Immenhausen, S. 8f.
- Flachmeyer, M./Harhues, O./Honauer, H./Schulte-Hemming, A. (Hg.) (2010): Wissen, was ich kann. Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen. Münster u.a.
- Frank, S. (2012): eLearning und Kompetenzentwicklung: Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell. Bad Heilbrunn
- Frommberger, D. (2013): Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung: Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curricularer Gestaltungsansätze. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. 24, S. 1–20
- Fuge, J. (2013): Zur Konzeption und Anwendung beraterorientierter Lehr-/Lernformen in der akademischen Ausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, S. 374–398
- Geißler, K. (1983): Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. München
- Grotlüschen, A. (2005): Die didaktische Lücke bei der ‚didaktischen Selbstwahl‘. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 37–45
- Gruschka, A. (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz, L. A./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, S. 9–29

- Höhne, T. (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer: Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, L. A./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld, S. 30–43
- Iller, C./Wick, A. (2009): Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Hochschulstudium. In: *Das Hochschulwesen: Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, H. 6, S. 195–201
- Jank, W./Meyer, H. (2005): *Didaktische Modelle*. Berlin
- Kegan, R. (2009): What „form“ transforms? In: Illeris, K. (Hg.): *Contemporary Theories of Learning*, London/New York, S. 35–52
- Klingberg, L. (1990): *Lehrende und Lernende im Unterricht: Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess*. Berlin
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung*. München/Neuwied. URL: www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetsicherung-in-schulen/bildungsstandards
- Lersch, R. (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Faulstich-Christ, K./Lersch, R./Moegling, K. (Hg.): *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufe I und II*. Immenhausen, S. 31–59
- Leu, H. R./Flämig, K./Frankenstein, Y./Koch, S./Pack, I./Schneider, K./Schweiger, M. (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar/Berlin
- Reinmann, G. (2013): Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In: Reinmann, G./Ebner, M./Schön, S. (Hg.): *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt*. Nordstedt, S. 215–234
- Reinmann, G./Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, S. 613–658
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: *Psychologische Rundschau*, H. 2, S. 78–92
- Schaper, N./Schlömer, T./Paechter, M. (2012): Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, H. 4, S. I–X
- Schüßler, I. (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: *Bildungsforschung*, H. 2, URL: www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/erwachsenenbildung
- Siebert, H. (1982): Theoriebildung in der Erwachsenenbildung Teil III. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 2, S. 11–24
- Siebert, H. (2005): Didaktik: Mehr als die Kunst des Lehrens. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 3, S. 9–17