

REPORT 1 | 2013

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
36. Jahrgang

Kompetenzen



Die

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

36. Jahrgang, Heft 1/2013

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende:

Philipp Gonon, Zürich; Elke Gruber, Klagenfurt; Ekkehard Nuissl, Kaiserslautern; Josef Schrader, Bonn

Herausgeber 1/2013:

Ekkehard Nuissl

Beirat: Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz, Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam; Erhard Schlutz, Bremen; Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz; Jürgen Wittpoth, Bochum

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung

Redaktionsassistentz: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Manuela Hentschel

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/i ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/ inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere Informationen unter www.report-online.net.

Open Access: Unter www.report-online.net sowie wbv-journals.de/report stehen die Beiträge zum Download zur Verfügung. Zwölf Monate nach Erscheinen ist der Download kostenlos.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 16,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 42,- EUR, für Studierende mit Nachweis 36,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-5142-0 (Print)

ISBN 978-3-7639-5143-7 (E-Book)

Best.-Nr. 23/3601

© 2013 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Vervielfältigung und Verbreitung, insbesondere die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.



Inhalt

Abstracts	5
Editorial	9

Beiträge zum Schwerpunktthema

Ines Langemeyer

Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung	15
--	----

Sebastian Lerch

Selbstkompetenz – Eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung? Theoretische Analyse und empirische Befunde	25
--	----

Katrin Kraus/Martin Schmid

Argumente für Kompetenzen – Eine Analyse von Selbstbeurteilungen im Rahmen eines Validierungsverfahrens für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Schweiz.....	35
--	----

Jan Böhm

Kompetenzbilanzierung für das Aus- und Weiterbildungspersonal der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH als Möglichkeit der Personalentwicklung	45
---	----

Rezensionen

Das Buch in der Diskussion

Steffi Robak

Kulturelle Formationen des Lernens: zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung (Philipp Gonon, Wolfgang Jütte, Ekkehard Nuissl)	57
--	----

Rezensionen*Regina Egetenmeyer/Ingeborg Schüßler (Hg.)*

Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung
(Roswitha Peters) 62

Stephen Frank

eLearning und Kompetenzentwicklung. Ein unterrichtsorientiertes
didaktisches Modell (Markus Lermen) 63

Werner Lenz

Bildung – Eine Streitschrift. Abschied vom lebenslänglichen Lernen
(Erhard Schlutz) 64

Horst Rippien

Bildungsdienstleistung eLearning: Didaktisches Handeln von Organisationen
in der Weiterbildung (Julia Laschewski) 66

Renate Luise Werner

Bildung im Alter. Überlegungen zur Allgemeinbildung im demografischen
Wandel (Franz Kolland) 68

Autorinnen und Autoren der Beiträge 70

Autorinnen und Autoren der Rezensionen..... 70

Call for Papers 71

Ines Langemeyer

Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung

Bei der heutigen Kritik an Methoden zur Kompetenzdiagnostik stellt sich heraus, dass das Problem nicht in empirischen oder methodischen, sondern vor allem in theoretischen Defiziten liegt. Es fehlen psychodynamische Erklärungen. Des Weiteren werden als Kompetenzen hauptsächlich individuelle Merkmale konstruiert, während soziale Dimensionen außer Acht gelassen werden. Beides ist eine gravierende Leerstelle. Dieser Beitrag argumentiert, dass Kompetenz nicht die Ursache von Performanz sein kann, sondern nur die bewusste Vorstellung davon, wie gekonntes Handeln aussieht. Als subjektive Fähigkeit, gekonntes Handeln absichtsvoll zu generieren, ist Kompetenz eine Form von Selbstbewusstsein. Es entwickelt sich weder nach einem vorher gefassten Plan noch als gradlinig ansteigender Kompetenzzuwachs, sondern in der subjektiv bedeutsamen Auseinandersetzung mit den soziokulturell vorhandenen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Zu erkennen ist dabei die gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit individueller Existenz. Durch den psychodynamischen Zusammenhang, in dem Formen von (Selbst-)Bewusstsein entstehen, kann Kompetenzentwicklung in jedem Moment Formen der Inkompetenz einschließen. Ergebnis ist ein Nexus von Kompetenz-Inkompetenz, der sich subjektwissenschaftlich durch eine Unterscheidung verschiedener Ebenen des (Selbst-)Bewusstseins erforschen lässt.

Main Features of a Research on Competence from the Subject's Point of View

It becomes apparent in the current critique on methods of competence diagnostics that the problem does not lie in empirical or methodical, but mainly in theoretical deficits. Psycho-dynamic explanations are missing. Moreover, competences are mainly constructed as individual traits while social dimensions are ignored. Both deficits are considerable blank spaces. This paper argues that competence cannot be the cause of performance, but only the conscious notion of how masterly ways of acting look like. As a subjective capability to generate masterly ways of acting, competences represent forms of (self-)consciousness. It develops neither according to a predetermined plan nor to a linear increase of competence but within a subjectively meaningful work on the given socio-cultural possibilities for action and development. The entire societal mediatedness of individual existence is therefore paramount. Due to the psychodynamic process in which (self-)consciousness emerges, competence development can include in every moment forms on incompetence. The outcome is a nexus of competence-incompetence which can be analysed through a subject-scientific framework that distinguishes different levels of (self-)consciousness.

Sebastian Lerch

Selbstkompetenz – Eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung? Theoretische Analyse und empirische Befunde

Der Beitrag widmet sich der – in der Erwachsenenbildung im Zuge der Subjektivierung von Erwerbsarbeit an Bedeutung gewinnenden – Kategorie der Selbstkompetenz(en). Im Zentrum der theoretischen und empirischen Analyse steht dabei eine „Klärung“ des Begriffs mit seinen Wirkungsweisen im Hinblick auf das Subjekt. Nach einer Beschreibung grundlegender Entwicklungen, die das Emporkommen der Thematik bedingen, erfolgt eine theoretische und empirische Modellierung der (Selbst-)Kompetenzen. Abschließend werden daraus Konsequenzen für Theorie und Praxis der Weiterbildung formuliert.

Self-competence – A new Category for Optimization? Theoretical Analysis and Empirical Findings

The article deals with the concept of self-competence, the importance of which has been growing in andragogy in the course of the individualization of professional life. Thereby the theoretical and empirical analysis focuses on the ‘explanation’ of the term and its effects on the individual. After the description of fundamental developments which cause the emergence of the topical theoretical and empirical modelling of (self-) competences follows. As a conclusion, consequences for the theory and practice of further education are formulated.

Katrin Kraus/Martin Schmid

Argumente für Kompetenzen – Eine Analyse von Selbstbeurteilungen im Rahmen eines Validierungsverfahrens für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Schweiz

Es gibt anforderungs- und entwicklungsorientierte Verfahren der Kompetenzbilanzierung. Für ersteres ist ein aus einer beruflichen Tätigkeit abgeleitetes Anforderungsprofil und für letztere Selbstbeurteilungen kennzeichnend. Das hier untersuchte Validierungsverfahren in der Erwachsenenbildung verbindet beide Orientierungen: Referenzrahmen sind klar definierte, anforderungsorientierte Kompetenzprofile, Basis ist eine Selbstbeurteilung. Die im Rahmen des Anerkennungsgesuchs zu verfassende Selbstbeurteilung wird dabei zum Argument, mit dem die Gesuchstellenden die Beurteilenden von ihren Kompetenzen überzeugen müssen. Überzeugen soll dabei vor allem die Performanz: als Ausdruck von Kompetenz, aber auch als Quelle für Kompetenzerwerb und als Ressource. Zusätzlich führen die Antragstellenden ihre Persönlichkeit als Kompetenzargument an.

Arguments for Competences – An Analysis of Self-Evaluative Reports in a Validation Procedure for Adult Educators in Switzerland

In the context of lifelong learning, the validation of prior learning has become a contested topic. Views differ about whether procedures should be oriented to (work) requirements – verifying that people match a defined competence profile – or be designed to support people in their personal development. In the latter case, the procedures mainly involve self-evaluation while in the first case they are concerned with external evaluation. In this paper a validation procedure is analysed that includes both approaches: there is a defined competence profile, but the core of the procedure is a self-evaluative report that the applicants write themselves. Our research project analysed a random sample of all applicant reports in Switzerland in the period 2007–2010. The analysis concludes that the reports were basically understood by the authors as a means by which to convince the assessors that they merited the certificate. The findings show that the main argument for competence is performance and also the argument for personality is important.

Jan Böhm

Kompetenzbilanzierung für das Aus- und Weiterbildungspersonal der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH als Möglichkeit der Personalentwicklung

Der seit einigen Jahren geführte Kompetenzdiskurs sowie die Bedeutungszunahme informellen Lernens besonders am Arbeitsplatz haben Verfahren zur Sichtbarmachung und Bilanzierung beruflicher Kompetenzen in der pädagogischen Praxis wie auch in der bildungspolitischen Diskussion eine prominente Stellung verschafft. Jedoch konzentrieren sich solche Verfahren in der Regel auf Auszubildende oder Weiterbildungsteilnehmer. Dieser enggeführte Blick hat die Lehrenden und/oder dispositiv tätigen Mitarbeiter in der beruflichen Aus- und Weiterbildung weitgehend ausgeblendet. Welche Kompetenzen diese besitzen, wo sie erworben wurden oder wie sie weiterentwickelt werden können, ist weitgehend unbekannt. In diesem Beitrag wird ein Kompetenzbilanzierungsverfahren für berufliches/betriebliches Weiterbildungspersonal dargestellt und es werden die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes diskutiert.

Measuring of Competence as a way of Human Resources Development at the Volkswagen Educational Institute

In recent years, the discourse on competences as well as the increasing importance of informal learning particularly at workplaces both have attributed a prominent position to the procedures of visualization and balancing of vocational competences within the educational practice as well as in education policy debates. However, most of these procedures focus on apprentices or participants of further education courses. This rather limited view has largely excluded teachers and/or dispositive employees within the fields of vocational education and further education. Thus, their competences, the place of acquisition as well as possibilities of advancement remain largely unknown. The subsequent article presents a procedure of competence balancing for employees in education and further education. Its potential and the limits of its use are also being discussed.

Editorial

Die Diskussion um Kompetenzen hat sich in den vergangenen zwanzig Jahren vom „Zauberwort“ zu einem hochgradig differenzierten und forschungsmäßig untermauerten Diskurs entwickelt. Dies verstärkte sich noch einmal durch die bildungspolitische Relevanz, die die Frage der Kompetenzen im Kontext der Diskussion um Qualifikationsrahmen erhielt. Dabei zeigt sich auch eine deutliche internationale Dimension, wie sie in anderen bildungswissenschaftlichen Feldern noch nicht unbedingt gegeben ist. Studien, wie die von Björnnavold (2001), Overwien (2005) und Werquin (2010), geben dazu sowohl einen Überblick als auch eine forschungsmethodische und bildungspolitische Problemperspektive. Eine umfassende deutschsprachige Übersicht hat zuletzt Silvia Annen mit ihrer Dissertation vorgelegt (2012).

Um die Fragen der Definition von „Kompetenz“ und ihrer bildungspolitischen Bedeutung ist es ruhiger geworden, sie sind mittlerweile unstrittig der zentrale Begriff eines *output*-orientierten Bildungsverständnisses. Derzeit werden vor allem drei Aspekte diskutiert, die eng mit dem Erwerbsweg des non-formalen und informellen Lernens verbunden sind: die Frage der Anerkennung von Kompetenzen, die Frage der Kompetenzerfassung und die Frage der Kompetenzmessung.

Die erste Frage hat eher eine bildungspolitische Dimension, ist verbunden mit Fragen der Validierung und Zertifizierung und des Abgleichs mit Strukturen des Bildungssystems. Sie findet ihren Ort hauptsächlich in Diskussionskontexten rund um die Qualifikationsrahmen in den Ländern Europas. Die europäische Union hat vor einigen Monaten die Mitgliedsstaaten dazu aufgerufen, in ihren Ländern bis zum Jahr 2015 jeweils ein System der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen zu entwickeln und zu implementieren. Angesichts eines wachsenden Forschungsbedarfs zu Kompetenzen, der mit den beiden anderen Fragen eng verbunden ist, erscheint dies als eine enorme Herausforderung.

Die zweite und dritte Frage sind solche, die stärker im wissenschaftlichen, aber auch im beruflich-betrieblichen Kontext bearbeitet werden. Erfassungsverfahren wie der „ProfilPASS“ des DIE in seinen verschiedenen Varianten (hinsichtlich Zielgruppen und *delivery mode*) sind dabei der Fokus, der auch entsprechende Forschung und Entwicklung generiert. Und es stehen vielfach Messverfahren in der Diskussion, vor allem bei solchen Kompetenzen, die persönliche und soziale Bereiche betonen.

Die hier eingereichten Beiträge, die das Peer-Review-Verfahren des REPORT bestanden haben, widmen sich hauptsächlich einem bisher in der Diskussion und der Forschung noch weniger beachteten Aspekt: der Dynamik der Kompetenzen in der Auseinandersetzung der Subjekte mit sich und ihrer Umwelt.

Im Beitrag von *Ines Langemeyer* steht eben dies im Mittelpunkt: die Erörterung der psychodynamischen Dimension von Kompetenzen. Kompetenz wird gesehen als eine Form von Selbstbewusstsein, das sich entwickelt und individuell erweitert – unter

Einschluss von Inkompetenz. Die Betrachtung von Ines Langemeyer macht aufmerksam auf den Prozess der Aneignung von Kompetenzen in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt und seinen Möglichkeiten.

Diese subjektbezogene Sichtweise wird fortgesetzt im Beitrag von *Sebastian Lerch*. Er stellt dafür den Begriff der „Selbstkompetenz“ in den Mittelpunkt, die für ihn den Knotenpunkt in der Beziehung von Individuum und Umwelt darstellt. Die Selbstkompetenz umfasst sowohl die eigene Kompetenzbeurteilung als auch die kritische Entwicklung im Prozess der „Kompetenzreifung“ (Arnold 2013).

Der dritte Beitrag von *Katrin Kraus* und *Martin Schmid* stellt die Selbstbeurteilungen von in der Erwachsenenbildung Tätigen in den Kontext einer Kompetenzbilanzierung. Er geht dabei von der parallelen Existenz von Anforderung an Kompetenzen (durch Arbeit etc.) und der Selbstbeurteilung der Kompetenzen aus, die sich in konkreten Situationen als Performanz verschränken: Ausdruck von Kompetenz und Quelle für Kompetenzerwerb und Ressourcen.

Und der Beitrag von *Jan Böhm* beschreibt die Kompetenzbilanzierung für das Aus- und Weiterbildungspersonal in einer Firma als Instrument der Personalentwicklung. Auch wenn hier der Blick sehr konkret auf die Praxis orientiert ist, lassen sich doch deutliche Bezüge zur subjektorientierten Kompetenzbetrachtung erkennen. Insbesondere die Dynamik des Kompetenzerwerbs als individueller Prozess wird betont.

In allen vier Beiträgen dieses Schwerpunkts des REPORT sind theoretische und empirische Anknüpfungspunkte für die weitere Diskussion im bildungspolitischen und im wissenschaftlichen Raum enthalten. Man könnte auf dieser Grundlage die oben genannten Fragen um eine vierte erweitern: diejenige nach der subjektorientierten Dynamik der Kompetenzentwicklung.

Literatur

- Annen, S. (2012): Anerkennung von Kompetenzen: Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld
- Arnold, R. (2012): Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreifung. Baltmannsweiler
- Björnsvold, J. (2001): Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen. In: CEDEFOP 22, S. 27–36
- Overwien, B. (2005): Informelles Lernen: Ein Begriff zwischen ökonomischen Interessen und selbstbestimmtem Lernen. In: Künzel, K. (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln, S. 1–26
- Werquin, P. (2010): Recognising Non-Formal and Informal Learning. Paris

Ekkehard Nussl
Bonn, Februar 2013

Personalie

Die Herausgeber des REPORT haben auf der jüngsten Herausgebersitzung den neuen wissenschaftlichen Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) Bonn, Josef Schrader, als Mitherausgeber der Zeitschrift kooptiert. Das Gremium besteht nun aus Philipp Gonon (Zürich), Elke Gruber (Klagenfurth), Ekkehard Nuissl (Kaiserslautern) und Josef Schrader (Bonn).

*Die Herausgeber
Bonn, Februar 2013*

Beiträge zum Schwerpunktthema

Ines Langemeyer

Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung

Der Dialog aus Karl Valentins Stück „Der Vogelhändler“ ist wohlbekannt: Ein Lieferant diskutiert mit einer Kundin über einen offensichtlich leeren Käfig. Vergeblich sucht sie nach dem Vogel, während er nur auf dem Lieferschein sucht. Sie beschwert sich; er bleibt hingegen der felsenfesten Überzeugung: „Drin muss er sein, da gibt’s gar koan Zweifel. Schaun’S amal auf d’Rechnung nauf, ob er auf der Rechnung steht, no ham wir’s gleich.“ – „Da steht freilich ‚Ein Käfig *mit* Vogel 13 Mark‘“ – „Na also, na also!“

An diese Szene mag sich erinnert fühlen, wer Peter Wex’ Artikel (2012) über die universitäre Kompetenzerfassung liest. Der Autor rechnet hoch, dass gemäß dem KMK-Beschluss zu Bachelor- und Masterstudiengängen aus dem Jahr 2000 mittlerweile während jedes Semesters in Modulprüfungen Millionen Mal überfachliche Kompetenzen wie Sozial-, Methoden- und Personale Kompetenz festgestellt werden müssten, in der Praxis aber nach wie vor im Wesentlichen lediglich Wissen abgeprüft werde. Der Grund hierfür sei nicht nur methodisches Unwissen der Verantwortlichen, sondern ein Mangel an geeigneten Instrumenten. Selbst der Wissenschaftsrat habe festgestellt, dass es „kein überzeugendes Verfahren zur Kompetenzmessung“ gebe (ebd.). Doch um den „grandiosen Selbstbetrug“ im universitären Alltag kümmern sich, wie Wex bemängelt, niemand.

Die Akteure und Verantwortlichen des Bologna-Prozesses können nicht aufzeigen, wie Kompetenzen erfasst und geprüft werden – aber alle Lehrenden bescheinigen ebendieses erfolgreiche Gelingen durch das tägliche Ausstellen der Modulzeugnisse (ebd.).

Mit Valentin gesagt, arrangiert man sich sozusagen mit dem Lieferantenstandpunkt. Was einmal als Modulziel benannt wurde, ist auch nach bestandener Prüfung erreicht.

Man kann diese Praxis eine „Selbsttäuschung“ (Wex, ebd.) nennen, womit allerdings nicht allzu viel gewonnen ist. Wir wären – zumindest heute – keinen Schritt weiter, wenn Mess- und Prüfmethode überfachliche Fähigkeiten und Kompetenzentwicklungen besser feststellen würden. Das eigentliche Problem liegt in der theoretischen Klärung ihrer Prozessqualität und nicht in den Instrumenten oder Verfahren. Der vorliegende Beitrag stellt dazu einen Lösungsansatz vor.

1. Probleme der Kompetenzforschung

Kommen wir zunächst zur Frage, wie Probleme der Kompetenzforschung und -messung bislang wahrgenommen wurden. Kompetenzen wird zugeschrieben, sie seien

„Fähigkeiten einer Person zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in für sie bisher neuen Situationen“ in einer gewandelten Arbeitswelt (Erpenbeck 2010, S. 15) und „Merkmale, die einen Erfolg der betreffenden Person in Wettbewerbssituationen wahrscheinlich erscheinen lassen“ (Hof 2002, S. 156). Von Kompetenzmessungen wird entsprechend eine prognostische Erkenntnis erwartet. Sie sollen Aufschluss darüber geben, ob Mitarbeitende in Betrieben mit zu hohen bzw. zu geringen Anforderungen betraut sind oder ob Personalentwicklungsmaßnahmen vonnöten sind. Für einen solchen Klärungsbedarf wird z.B. das KODE-System eingesetzt, welches „aus der Performanz der Handlungsergebnisse auf implizite Dispositionen (Verhaltensvoraussetzungen) oder Fähigkeiten“ schließt, also „auf Kompetenzen, die zu eben jenen Handlungsergebnissen führten“ (Heyse/Erpenbeck 2010, S. 22). Entsprechend wird zwischen Kompetenz und Performanz häufig eine konsekutive, wenn nicht gar kausale Relation angenommen. Diese theoretische Vorannahme ist spezifisch für Kompetenztheorien (vgl. Fischer 2010) und ist für die Entwicklung quantitativer Messmodelle grundlegend (vgl. Franke 2005). Immanent kritisiert wird dabei zweierlei:

Erstens: Wie Guido Franke nach einer Sichtung verschiedenster Messverfahren erklärt, führt vor allem die „klare Trennung von Prädikator- und Kriteriumsvariablen [...] hier nicht weiter“, und zwar deshalb – und das ist die wichtigere Aussage –, weil „Kompetenzen [...] dynamische Systeme [sind], in denen (fast) alles mit allem zusammenhängt“ (Franke 2005, S. 176). Theoretisch versucht man zwar, mit dem Begriff „Kompetenz“ über simplifizierende Vorstellungen wie der kausalen Relation zwischen Wissen und Können hinauszugehen und mehrere Faktoren, wie fachliche und soziale Fähigkeiten, praktische Fertigkeiten und volitive Dimensionen, zu berücksichtigen. Franke erkennt jedoch, dass es darauf ankäme, „verschiedene Verlaufsformen, Stufen, Bedingungen, verschiedene Dimensionen und Ursachen der Kompetenzentwicklung“ empirisch zu erforschen. Dazu wären eigentlich über „viele hundert oder viele tausend Zusammenhangsaussagen zu konstruieren“, was ohne Modellbildung nicht zu leisten sei (ebd.). Das theoretische Defizit besteht hiernach in fehlenden Erklärungen zu (Wechsel-)Wirkungen bei der Entwicklung und Realisierung von Kompetenzen.

Zweitens: Wie Bernd Dewe kritisiert, werde der Kompetenzdiskurs „nahezu ausschließlich präskriptiv-normativ geführt“ und erschöpfe „sich in der Folge in reinem Kompetenzansinnen“ (Dewe 2010, S. 107). Doch könne es

kontextspezifische bzw. sozialkontextfreie Kompetenz [...] im Rahmen eines sozialwissenschaftlichen Verständnisses nicht geben. Wissen und der Kontext der Anwendung von Wissen sind nicht zu trennen. Es handelt sich hier vielmehr um emergente Prozesse, welche nicht nach einer Seite hin zu bestimmen bzw. aufzulösen sind (ebd., S. 116).

Dewe weist somit auf das Defizit hin, psychologische und soziale Dimensionen im Zusammenhang zu denken.

Die Kritikpunkte von Franke und Dewe lassen sich mit Gilbert Ryle weiterdenken. Die Entstehung kompetenten Handelns nachzuvollziehen, bedeutet für ihn, sich zunächst an Kategorienfehlern abzarbeiten. Damit sind solche Fehler gemeint, die Ebenen und Bezugssysteme von Begriffen verwechseln und daher absurde Aussagen zur Folge haben, wie z.B. die, dass die auf dem Campus stehenden Gebäude, die Bibliothek, der Hörsaal, die Verwaltung, die Institutsgebäude etc. nicht die Universität wären, sondern etwas Zusätzliches sein müssten (vgl. Ryle 1969, S. 14). Der Fehler besteht offensichtlich darin, dass man die Institution mit der Infrastruktur verwechselt. Ryle zeigt, dass ein ähnlicher Fehler vorliegt, wenn man hinter einer beobachtbaren intelligenten Handlung eines Menschen einen intelligenten Plan oder eine intelligente geistige Operation sehen würde.

An den oben zitierten Kompetenzdefinitionen lässt sich eine Fortsetzung dieses Fehlers erkennen. Der Grund dafür liegt im Alltagsverstand. Da man im Alltag kompetentes Handeln einer Person in Form von Anerkennung, Verantwortung oder auch formal in Form von Zertifikaten oder Titeln zurechnet, leitet man implizit daraus ab, dass es Faktoren oder Prozesse gäbe, die „dahinter“ stünden, und die ebenfalls individuell sein müssten. Das Psychische wird dabei vom Sozialen irrtümlicher Weise abgetrennt und in eine Schattenwelt aus eigens agierenden Eigenschaften, Merkmalen, Dispositionen und Kognitionen verwiesen. Die dialektische Einheit, in der Psychisches und Soziales im wirklichen Lebensprozess stehen, wird auseinandergerissen; Inneres (Eigenschaften, Dispositionen etc.) scheint nur auf eine günstige Gelegenheit im Außen zu warten, um sich zu realisieren. Deshalb findet sich bei der Annahme, hinter einer Performanz stecke eine spezifische – aus Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbeständen und Bereitschaften zusammengesetzte – Kompetenz, ebenso ein Kategorienfehler wie bei dem von Ryle analysierten „Begriff des Geistes“ (1969). Im folgenden Kapitel wird gezeigt, warum dieser mit einer fehlenden Theorie über die Prozessqualität von Kompetenzentwicklung zusammenhängt.

2. Zur Neujustierung der Kompetenzentwicklungsforschung

Die Entstehung menschlicher Fähigkeiten lässt sich ohne Bezug zu kulturell bzw. gesellschaftlich erschlossenen Handlungsmöglichkeiten nicht denken. Dabei abstrahieren wir mit dem Begriff „Kompetenz“ von einer Vielzahl von performativen Akten unterschiedlicher Qualität. Kompetenz ist zunächst einmal der allgemeine Begriff, mit dem wir das besondere Handeln einer Person in seiner realen Gestalt wahrnehmen. Davon zu unterscheiden sind die konstitutiven Bedingungen für das Handeln: die psycho-physischen (kognitiven, emotionalen, motorischen) Strukturen, über die Subjekte im wachen, unbeeinträchtigten Zustand absichtsvoll verfügen und die sie daher bewusst ins Spiel bringen können (vgl. Vygotskij 1985).

Viele, wenn nicht gar alle Formen gekonnten Handelns basieren auf einem Zusammenspiel von Techniken (im Sinne von sozial erschlossenen Handlungsmöglichkeiten) und Urteilsvermögen. Das ist evident: Ohne Schrift und Druckindustrie gäbe es keine

Zeitschriften, ohne Zeitschriften keinen Disput um „gute“ und „schlechte“ Artikel. Von Könnerschaft auf dem Gebiet des Schreibens zu reden, setzt dabei sozial geteilte Wissensbestände, Denk- und Ausdrucksmöglichkeiten voraus (vgl. Vygotskij 2002). Denn Menschen müssen nicht nur gegenseitig wahrnehmen, wie man gedanklich mit bestimmten Fragen umgehen kann, sondern brauchen auch entwickelte Formen gegenseitiger Kritik, Kontrolle und Korrektur. Menschliche Kompetenz verwirklicht sich im lebendigen und lebensgewinnenden Umgang mit diesen Dingen und zwar als *Aktualisierung und Weiterentwicklung der menschlichen Handlungs-, Denk- und Genussmöglichkeiten* (vgl. Holzkamp 1997). Der Begriff „Kompetenz“ korrespondiert deshalb mit dem jeweiligen historischen Stand gesellschaftlich/kulturell erreichter Naturbeherrschung, (wissenschaftlicher) Erkenntnis- und (künstlerischer) Ausdrucksmöglichkeit. Vor diesem Hintergrund entwickeln Menschen Gründe und Maßstäbe, inwieweit diese gesellschaftlich vorhandenen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für sie Bedeutung haben, warum sie auf sie Anziehungs- oder Abstoßungskräfte ausüben, weshalb sie sich etwas aneignen oder erschließen wollen und warum sie eventuell über diesen Stand sogar hinauszugehen versuchen (vgl. ebd.). Mit jeder Veränderung der Handlungsmöglichkeiten und der Ausgangspositionen der Menschen verändern sich auch ihre Gründe und Maßstäbe (vgl. Langemeyer 2005).

Menschen müssen über *Kriterien* für „gute“ und „schlechte“ Ergebnisse, „produktive“ und „unproduktive“ Arbeitsweisen, „richtige“ und „falsche“ Lösungen verfügen, wenn sie ihr eigenes oder das Handeln anderer bewerten. Denn ohne sie wären alle Handlungen für sie gleich. Eine besondere Qualität menschlicher Leistung würde sich aus der Menge von Taten nicht hervorheben lassen. Woher aber kommen diese Kriterien? Sie werden im sozialen Geschehen vorgefunden und dort weiterentwickelt, und zwar immer in Bezug auf unsere Lebensweise und unsere eigene Existenz.

Dies bedarf einiger Erläuterungen: Unterscheidungen zwischen Erlebnissen kommen zunächst sicherlich spontan zustande und zwar durch den unmittelbaren Bezug auf die eigene – wie auch immer interpretierte – Bedürfnislage. Dies ist ein Bedeutungshorizont, der in der Psychologie und in der Erziehungswissenschaft eher unstrittig ist. Ebenso ist unstrittig, dass bei der Interpretation des eigenen und fremden Handelns Bedeutungshorizonte existieren, die gesellschaftlicher Art sind. Darunter fallen auch Maßstäbe und Handlungszwänge, die über Bedürfnislagen des Einzelnen hinweggehen oder ihnen entgegenstehen. Für die Subjektwissenschaft ist jedoch der entscheidende Punkt der, dass der Ursprung beider Bedeutungshorizonte, trotz ihrer potenziellen Widersprüchlichkeit, in der geteilten Lebensweise liegt, die nicht individuell, sondern kooperativ-gesellschaftlich produziert wird. Deshalb entwickeln sich auch Wahrnehmung und Denkweise des Einzelnen nicht in irgendeinem abgeschlossenen autopoietischen System (wie z.B. im Radikalen Konstruktivismus postuliert; vgl. Langemeyer 2005, Kap. 2.5), sondern – allgemein gesagt – im Kontext der gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit individueller Existenz (vgl. Holzkamp 1997, S. 34). Für die Analyse von Kompetenzentwicklungsprozessen ist deshalb diese Vermitteltheit sys-

tematisch einzubeziehen. Im Folgenden wird gezeigt, wie dies erreicht werden kann, ohne das Psychische aus den Augen zu verlieren.

3. Die Ebenen einer subjektwissenschaftlichen Kompetenztheorie

Weder ist Wissen eine Ursache für Können, noch ist Kompetenz eine Ursache für Performanz, sondern „Wissen“ und „Kompetenz“ sind Begriffe oder Vorstellungen, mit deren Hilfe wir nicht nur Können bei anderen oder im Allgemeinen erkennen, sondern auch *uns selbst* einer bestimmten Denk- und Handlungsfähigkeit bewusst werden und sie unserem Selbst zuschreiben können: „*Ich* weiß, wie es geht“ oder „*Ich* weiß, warum mein Handeln sinnvoll/richtig ist“. Kompetenz ist folglich eine Dimension des (Selbst-)Bewusstseins.

Diese These macht einige Erklärungen zum menschlichen Bewusstsein notwendig. Wie Lev Vygotskij erklärt, ist das „Bewusstsein [...] das Erlebnis der Erlebnisse“ (zit. n. Keiler 2003, S. 96). Jedes Handeln ist in irgendeiner Form bewusst oder unbewusst, aber nicht bewusstlos. Deshalb ist Handeln kein Vorgang, hinter dem individuelle Dispositionen stehen und eine Gelegenheit suchen, sich zu verwirklichen. Hierbei würde man die handelnde Instanz letztlich in die Dispositionen selbst projizieren und die Bewusstseinsqualität einer menschlichen Handlung übergehen. Handeln – ob gedanklich oder stofflich – ist aber auch der Vorgang, durch den Bewusstsein als ein Bewusst-Werden existiert. Das Bewusstsein steht nicht *hinter* dem Handeln, sondern Gedanken sind Teil jedes Handelns. Folglich sind Begriffe und Vorstellungen von einem Können also nicht die Sache und damit auch nicht die *Ur-Sache* selbst, sondern in erster Linie Formen des Selbstbewusstseins, selbstbewusster Erfahrungen. Im Anschluss an Vygotskij formulieren Yves Clot u.a. dies so:

Das Bewusstwerden besteht [...] nicht darin, dass etwas Vergangenes unversehrt und vollständig durch einen Gedanken wiedergefunden wird, sondern vielmehr darin, es wiederzubeleben, es in einer gegenwärtigen Handlung erneut lebendig zu machen. Es bedeutet, dass man wiederentdeckt, welche Möglichkeit unter vielen anderen letztlich realisiert wurde, weswegen die nicht realisierten Möglichkeiten aber nicht aufgehört haben, wirklich zu sein. Das Bewusstwerden ist ein Wiedererkennen des Wirklichen als ein integraler Bestandteil von möglichen Handlungen und Wegen, die man einschlagen kann (Clot u.a. 2001, S. 18, eigene Übersetzung).

Erfahrungen mit Erlebtem und dem gesellschaftlich Möglichen, was noch nicht realisiert wurde, entstehen so jeden Tag, in jedem Moment. Sie kommen eher selten absichtsvoll, sondern meist unwillkürlich oder beiläufig zustande. Jedes Können baut sich in diesem Strom von Erleben und Erfahren auf, und zwar derart, dass sich ein Subjekt mit Hilfe von Repräsentationen Erlebnisse zu selbstbewussten Erfahrungen

macht. Gemeint ist damit der Zusammenhang, dass man diese Erfahrungen, oder genauer gesagt ihre Repräsentationen im Gedächtnis in neuen Kontexten aktiviert, um Handlungsfähigkeit zu generieren. Es handelt sich dabei also nicht um Prozesse, die *hinter* den eigentlich beobachtbaren liegen oder parallel dazu ablaufen, sondern um eine „gegliederte Tätigkeit“ (Ryle 1969, S. 240). Ich zitiere dazu noch einmal Ryle:

Wenn jemand, der in eine Unterhaltung vertieft ist, die Mitte eines Satzes erreicht, hat er im Allgemeinen nicht vergessen, wie der Satz anfing. In einem gewissen Sinn hält er sich fortwährend über das, was er schon gesagt hat, auf dem Laufenden. Und doch wäre es absurd anzunehmen, dass er jedes Wort, das er ausspricht, mit einer inneren Wiederholung aller seiner Vorgänge begleitet [...] Sich etwas merken heißt nicht, es sich ins Gedächtnis zurückrufen; es macht, unter anderem, solches Zurückrufen möglich (ebd.).

So wie Ryle hier von „Merken“ spricht, so verstehe ich auch den Begriff der „Erfahrung“. Ohne sie könnten Menschen sich einmal vollbrachte Aktionsmuster nicht verfügbar machen, um daran unter veränderten Bedingungen anzuknüpfen. Das Erlebte muss dabei repräsentiert werden, damit das Subjekt es als Erfahrung wieder präsent werden lassen kann. Etwas zu können heißt dann, relevante Erfahrungen wieder ins Gedächtnis zu rufen, um in einer anderen Situation erneut bewusst absichtsvoll und adäquat handeln zu können. Die Mittel zur Aktivierung sind also auch nicht das Erfahrene selbst (sonst würden wir hinterrücks zu der von Ryle kritisierten Schattenwelt zurückkehren), sondern sie kommen nur vermittelnd ins Spiel, um das zur Erfahrung Geronnene beim Handeln wieder lebendig werden zu lassen. Dies ist das subjektive Vermögen des Menschen.

Repräsentationen haben hierbei eine zugleich soziale und individuelle Funktion, da sie sowohl dem Selbstbewusstsein wie auch dem Bewusstsein anderer dienen können. Sie sind Elemente des kulturellen Lebens (vgl. Vygotskij 2002). Man kann daher sagen, dass sie nicht nur ein individuelles Gedächtnis, sondern auch ein kollektives Gedächtnis konstituieren (vgl. Clot u.a. 2001). Insofern haben sie in Bezug auf die Handlungsfähigkeit nicht lediglich eine Ausdrucks- oder Ornamentfunktion; sie sind nicht nur Repräsentationen von etwas, was ganz und gar ohne sie stattfinden würde. Denn nur durch sie haben Menschen die Möglichkeit, auf eine unmittelbar gegebene Situation nicht bloß ad hoc, sondern planvoll, strategisch, achtsam und intelligent zu reagieren. Sie ermöglichen das gemeinsame Handeln und rahmen zugleich seinen intersubjektiven Sinn. Die Qualität der Erfahrungen ist somit entscheidend. So kommen auch soziale Formen der Anerkennung und der Machtausübung ins Spiel. Das durch Repräsentationen gewonnene Selbstbewusstsein bezieht sich schließlich nicht auf das Selbst als ein in sich abgeschlossenes Etwas, sondern auf das Selbst, dessen Existenz sozial und gesamtgesellschaftlich vermittelt ist (wie oben bereits ausgeführt). Deshalb schließt die Entwicklung dieses Selbst die gesellschaftlich gemachten Erfahrungen der Teilhabe, Zugehörigkeit, Anerkennung und Macht mit ein. Sie werden

zudem entscheidend, wenn Menschen kooperativ bzw. kollektiv handeln. Dabei lassen sich z.B. Rollen wie Rahmungen für geteiltes Wissen und kooperativ entwickeltes Können verstehen, mit deren Hilfe beides – meist implizit – angeeignet wird (ausführlicher Langemeyer 2012).

Über diesen Gedanken kommen wir noch einmal auf die Formen des Selbstbewusstseins und ihre unterschiedliche Qualität zurück. Wie auch Schneider und Stern (2010) aus einer kognitionspsychologischen Sicht argumentieren, haben Erfolge für die kognitive Entwicklung in der Regel einen anderen Wert als Erfahrungen des Scheiterns, der Scham oder der Machtlosigkeit. Insbesondere wenn gemachte Fehler mit Schuld, Versagen oder Ähnlichem besetzt werden, tritt eine andere Qualität von Erfahrungen in den Vordergrund. Sie spiegelt sich in der Regel in Gefühlen des Ausgeliefertseins und der Angst wider. Ergreift Angst jedoch das Bewusstsein, versagt meist das Gedächtnis und beeinträchtigt das Vermögen des Subjekts. Alle Aufmerksamkeit wird von den aufkommenden Emotionen gebunden. Das Subjekt kann nicht mehr oder nur mit Mühe Herr seiner eigenen Lage werden und ist der eigenen spontanen emotional-motivationalen Wertung dieser Situation ausgeliefert.

Die psychosoziale Dynamik, wohin jemand seine Aufmerksamkeit richten kann, ist beim Vorhaben, eine Handlung gekonnt auszuführen, zentral. Im optimalen Fall können sie sich dabei auf das Handlungsziel konzentrieren. Ablenkungen gibt es jedoch viele. Diese können zufällig, aber auch strukturell sein, etwa wenn sich negative Erfahrungen im Selbstbewusstsein verfestigen.

Aber die Grenzen sind fließend. Da Menschen Vorstellungen und Kriterien für „richtiges“ oder „falsches“ Handeln entwickelt haben (allerdings nicht aus freien Stücken, sondern angesichts bestimmter Notwendigkeiten und vorgefundener Lebensbedingungen), bewerten sie untereinander ihr Verhalten, anerkennen, missachten oder sanktionieren es. Strukturell verfestigen sich diese Erfahrungen mit der Internalisierung von Erlebnissen des Scheiterns, der Scham und der Machtlosigkeit und bilden, je nach Grad der Ausprägung, Formen einer sekundären Inkompetenz. Sekundär, weil sie sich nicht direkt aus fehlerhaft erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. dem Mangel daran herleitet. Es mögen also Erfahrungen mit einem gedanklichen oder stofflichen Handeln vorliegen, die für die Person nützlich sein könnten, nur sind sie vermittels negativer sozialer Erfahrungen und einer sich breitmachenden Angst für sie nicht verfügbar, um neue Erfahrungen machen zu können. Sie sind restringiert oder blockiert.

Die Entwicklung menschlichen Vermögens lässt sich so mit einer Zwiebel vergleichen, einer Aufsichtung von Schalen, die aber keinen Kern umschließen. Als Schichten „sedimentieren“ zunächst Welt- und Selbsterfahrungen im Lebensprozess. Sie schreiben sich nicht nur ins Gedächtnis, sondern auch habituell in den Körper ein. Dadurch verankert sich körperlich wie mental, inwiefern z.B. eine bestimmte Sache beherrscht oder gemeistert und wie sie von anderen bewertet wurde. Darüber hinaus ist eine Erfahrung nötig, wie man sich diese erste Art von Erfahrungen durch Erinnern

und Aktualisieren auf geeignete Weise wieder verfügbar machen kann. Dabei wirkt diese zweite Art von Erfahrungen auf die erste zurück.

Ich fasse diesen Nexus als Kompetenz-Inkompetenz. Zwei Aspekte sind dafür konstitutiv. Erstens wird grundsätzlich mit einer bestimmten Erfahrung des Selbst in einem Moment des Handelns die Möglichkeit einer bestimmten anderen Erfahrung in Bezug auf die konkret gegebene Situation implikativ ausgeschlossen. Zweitens weist der Aufbau von Kompetenz nicht unbedingt gradlinig nach oben, sondern kann in jeder Phase Formen von sekundärer Inkompetenz mit einschließen. Deshalb bezeichne ich als eine tertiäre Form von Erfahrung schließlich diejenige, die in Auseinandersetzung mit sekundären Inkompetenzen gemacht wird, um (Selbst-)Blockaden oder (Selbst-)Behinderungen zu überwinden. Scheitert jemand auf dieser Ebene, wirkt die Inkompetenz auf die zweite und erste Erfahrungsform zurück. Alle Arten von Erfahrung wirken zusammen und bilden eine dialektische Einheit. Sie im Forschungszusammenhang auseinanderzureißen würde bedeuten, Kompetenzen (im Sinne von Formen gekonnten Handelns) reine Objektqualität zuzuschreiben, welche sie im Entstehungs- und Realisierungsprozess keinesfalls besitzen. Sie sind subjektwissenschaftlich,¹ also vom Standpunkt der ersten Person und nicht als Vorgänge in der dritten Person zu begreifen.

Mit dem hier vorgestellten dialektischen Verständnis von Kompetenzentwicklung lässt sich dieser Gegenstand als psychisch und zugleich sozial theoretisch neu begründen. Denn auf bestimmte sachbezogene Erfahrungen kann nur zurückgegriffen werden, wenn gesellschaftlich Räume existieren, in denen jemand an einer Praxis teilhaben und Erfahrungen machen kann. Das Medium Sprache macht diese Erfahrungen zugleich für andere sichtbar und für einen selbst verfügbar. So wird gesellschaftlich und kulturell der Horizont präformiert, in dem Erfahrungen überhaupt möglich sind (erste Ebene), wie sie sprachlich (selbst-)bewusst gemacht (zweite Ebene) und durch andere anerkannt, gestützt und gefördert oder versagt und geringgeschätzt werden (dritte Ebene). In der Ausbildung einer Kompetenz sind daher nicht nur einzelne Erfahrungsstrukturen bedeutsam, sondern auch die Art und Weise, wie sie zu einer gesamten (Selbst-)Erfahrung und Lebensführung verallgemeinert und integriert werden. Mit diesem Hintergrund lassen sich auch Fragen des Überfachlichen neu denken.

4. Ausblick

Der dynamische Prozess der Kompetenzentwicklung ist durch Messverfahren nicht in Gänze zu erschließen, sondern nur durch eine subjektwissenschaftliche Analyse der oben genannten Formen von Erfahrung und der unterschiedenen Ebenen. In der

1 Der Begriff „Subjektwissenschaft“ ist ein Synonym für die Kritische Psychologie, wie sie von Klaus Holzkamp, Ute Osterkamp und anderen am Berliner Psychologischen Institut der Freien Universität entwickelt wurde. Er baut auf den Erkenntnissen der Kulturhistorischen Schule (Vygotskij, Leon’ev u.a.) auf.

Mannigfaltigkeit der Praxisfelder ist zu erforschen, ob sich einzelne Zusammenhänge in bestimmten Bereichen durch eine quantitative Erfassung von Zuständen auf sinnvolle Weise erhellen lassen. Die Feststellung des Alphabetisierungsgrades der Bevölkerung (vgl. Grotluschen/Riekmann 2011) scheint mir beispielsweise eine wichtige Reflexionsmöglichkeit zu sein, nicht um individuelle Entwicklung, sondern um gesellschaftliche Exklusionsprozesse sichtbar zu machen. Sie ist aber mit Interventionen zur Kompetenzentwicklung in der Bevölkerung zu verknüpfen.

Qualitative Verfahren, die in enger Verbindung zu einer Theoriearbeit wie der hier vorgeleiteten stehen, erfassen vermutlich eher die Komplexität der dynamischen Zusammenhänge, insbesondere deshalb, weil sie bei der Analyse den Standpunkt der ersten Person einnehmen können und subjektbezogene Prozesse nicht fälschlicherweise als Vorgänge in der dritten Person (etwa als Systemprozesse) abbilden (nach Ryle ebenfalls ein Kategorienfehler).

Wichtiger als ein Bekenntnis zu bestimmten Methoden ist also die Aufgabe, den Nexus von Kompetenz-Inkompetenz in verschiedenen gesellschaftlichen Praxen zu untersuchen. Denn was auch immer wir uns von Mess- oder Feststellungsverfahren auf diesem Gebiet erhoffen, wir sollten daran denken, dass Vögel zwar in Käfigen geliefert werden, aber meist zu dem Preis, dass sie nicht mehr fliegen.

Literatur

- Arnold, R. (2001): Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 176
- Clot, Y./Faita, D./Fernandez, G./Scheller, L. (2001): Entretiens en autoconfrontation croisée: Une méthode en clinique de l'activité, In: Clot, Y./Prot, B./Werthe, C.: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir', Education permanente, 146 (1), S. 17–25
- Dewe, B. (2010): Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 107–118
- Erpenbeck, J. (2010): Kompetenzen – eine begriffliche Klärung. In: Heyse, V./Erpenbeck, J./Ortmann, J. (Hg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen: Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster u.a., S. 13–20
- Fischer, M. (2010): Kompetenzmodellierung und Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. In: Becker, M./Fischer, M./Spöttl, G. (Hg.): Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Frankfurt a.M., S. 141–158
- Franke, G. (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld
- Grotluschen, A./Riekmann, W. (2011): leo – Level-One-Studie. Presseheft. Universität Hamburg
- Heyse, V./Erpenbeck, J. (2010): Qualitätsanforderungen an KODE. In: Heyse, V./Erpenbeck, J./Ortmann, J. (Hg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen: Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster u.a., S. 21–54
- Hof, C. (2002): (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In: Clement, U./Arnold, R. (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, S. 153–166
- Holzkamp, K. (1988/1997): Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. In: Schriften 1. Hamburg, S. 19–39
- Keiler, P. (2003): Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie. Weinheim u.a.
- Langemeyer, I. (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie. Münster u.a.
- Langemeyer, I. (2012): Learning in a Simulation-OT in Heart Surgery and the Challenges of the Scientification of Work. In: Journal of Education and Work. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2012.742182>
- Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart

- Schneider, M./Stern, E. (2010): The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. In: OECD (Hg.): The nature of learning: Using research to inspire practice. Paris, S. 69–90
- Vygotskij, L.S. (1985): Die psychischen Systeme. In: Lompscher, J. (Hg.): Ausgewählte Schriften. Bd. 1, Köln, S. 319–352
- Vygotskij, L.S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim
- Wex, P. (2012): Das leere Versprechen der universitären Kompetenzprüfung. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 02.10.2012

Sebastian Lerch

Selbstkompetenz – Eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung?

Theoretische Analyse und empirische Befunde

1. Einleitung

Selbstkompetenzen (auch: „Personale Kompetenzen“) erfahren in erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und öffentlichen Diskussionen gegenwärtig eine enorme Aufmerksamkeit. Nach den Debatten um Qualifikation und Kompetenz (allgemein) sowie einer (scheinbaren) „kompetenzorientierten Wende in der Weiterbildungsdebatte“ (Arnold 2002, S. 28) ist der Ruf nach einer neuen (Selbst-)Optimierungsformel wenig überraschend. Verwundern kann jedoch die Selbstverständlichkeit, mit der in theoretischen und empirischen Studien (vgl. Dehnbestel/Gillen 2007; Erpenbeck 2007; Gillen 2006) damit gearbeitet wird. Freilich ist dabei zu unterscheiden, ob es sich um Begründungen zum Nachweis oder um Instrumente zur Feststellung von Selbstkompetenzen handelt. In beiden Fällen aber bleibt eine *theoretische Lücke* bestehen, die darin zu sehen ist, dass bereits mit Ergebnissen so gearbeitet wird als wüsste man, was genau sich hinter dem theoretischen Konstrukt der Selbstkompetenz(en) verbirgt, als hätte der Begriff den „Status einer geklärten Kategorie“ (Vonken 2001, S. 504).

Der Beitrag wird diese Lücke mit ihrem „grassierenden und problematischen Verlust theoretischer Klarheit“ (Faulstich 2002, S. 15) nicht schließen können, aber er soll zu ihrer inhaltlichen Verengung beitragen. Dazu werden im zweiten Kapitel zunächst holzschnittartig diejenigen Prozesse beschrieben, welche zur Aufnahme des Themas in der Erwachsenenbildung geführt haben. Es werden zentrale Begriffe mit ihren Konsequenzen für Wissenschaft und Praxis erläutert, aber auch aktuelle bildungspolitische Entwicklungen (DQR) aufgegriffen. Darauf aufbauend erfolgt im dritten Kapitel eine semantische Analyse der Selbstkompetenz(en) durch zwei Modellierungen. Das vierte Kapitel erläutert das für den hier vorliegenden Beitrag verwendete empirische Datenmaterial vor dem Hintergrund des Gesamtprojekts und skizziert das methodische Vorgehen. Das folgende Kapitel zeigt erste Ergebnisse aus der empirischen qualitativ-quantitativen Untersuchung auf, bringt diese mit qualitativen Interviews in Verbindung und stellt theoretische Bezugnahmen her. Im abschließenden sechsten Kapitel werden Konsequenzen für die Bildungspraxis und Möglichkeiten weiterer Forschung dargestellt.

2. Selbstkompetenzen als Thema der Erwachsenenbildung

2.1 Lebenslanges Lernen

Galt Lebenslanges Lernen noch in den 1970er Jahren als ein Mittel des Menschen zu individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Teilhabe, so wird es spätestens seit den 1990er Jahren vorwiegend unter ökonomischen Gesichtspunkten diskutiert (vgl. Lerch 2010, S. 113ff.). Der seit dieser Zeit ebenfalls zu beobachtende Trend einer „Subjektivierung von Erwerbsarbeit“ (Kleemann/Matuschek/Voß 1999, S. 12f.) führt zu einer Steigerung jener Anforderungen, die sich auf die ganze Person und ihre personalen Fähigkeiten richten (Selbstkompetenzen). Aktuelle Forschungen zu Sozialen und Personalen Kompetenzen legen den Fokus zumeist auf Sichtbarmachung und Messung (vgl. DIE 2011a, DIE 2011b), auf die empirische Erfassung informell erworbener Kompetenzen (vgl. Gillen 2006) oder beabsichtigen die Verbesserung dieser Kompetenzen für den betrieblichen Bedarf (vgl. Münk/Severing 2011). Damit ist stets ein bestimmtes Menschenbild, das des allseits funktionalen Subjekts, verbunden (vgl. Meueler 2005): Das Subjekt wird aufgefordert, die gesamte Person als Mittel gelingenden Lebens und gelingender Erwerbsarbeit entäußern zu wollen (zu sollen und zu müssen).

2.2 Employability

Mit der Orientierung theoretischer und methodischer Ansätze an Employability (vgl. u.a. Kraus 2006) ist in den letzten Jahren ein wesentlicher Wechsel zu verzeichnen: Es gewinnt weniger der Beruf als vielmehr die Kompetenz, das heißt die Person mit ihren Fähigkeiten, Kenntnissen und Können, an Bedeutung (vgl. Arnold 2002; Bahl 2009). Diese Tendenz verschärft sich in Erkennen, Feststellen und Entwickeln Personalener Kompetenzen, von denen sich Personalverantwortliche einen erhöhten Zugriff auf die gesamte Person erwarten. Damit wird konsequent dem – mit der Formulierung und Anerkennung des Lebenslangen Lernens angestoßenen – Prozess von Weiterlernen und Kompetenzentwicklung Rechnung getragen.

2.3 Outcome-Orientierung im Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen

Innerhalb aktueller Debatten der Erwachsenenbildung und Berufspädagogik nimmt der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) dabei eine Sonderstellung ein. Als Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) dient er dazu, die in Deutschland formal, non-formal oder informell erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen innerhalb Europas verständlicher und vergleichbarer zu machen (vgl. Reglin 2010) und somit die Mobilität der Arbeitnehmer zwischen den EU-Mitgliedsstaaten zu fördern (vgl. Bohlinger 2007). Entscheidend für die „Zuordnung von Qualifikationen zu einem bestimmten Niveau sollen dabei allein nachgewiesene Kompetenzen und nicht Bildungsweg oder -dauer“ sein (Viertel 2011, S. 10). Im Mittelpunkt

steht in Deutschland und Europa also die Ausrichtung an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“). Diese Tendenz zeigt sich mit leichter Einschränkung auch in der Beschreibung des DQR zu Selbstkompetenz (seit 2011: „Selbständigkeit“). Sie wird gekennzeichnet als die „Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2009).

3. Selbstkompetenzen: Kennzeichen und Zugänge

Wenngleich also plausible Gründe für den Boom von Selbstkompetenz(en) vorliegen, so bleibt der Inhalt von Selbstkompetenz(en) weiterhin indifferent. Um dem Begriff eine semantische Schärfe zu verleihen, wird es ertragreich sein, in einem ersten Schritt (3.1) zunächst allgemein auf Kompetenz und daran anschließend (3.2) auf die begriffliche Bestimmung von *Selbstkompetenz(en)* einzugehen. Letztere bildet das theoretische Gerüst für die empirische Untersuchung (vgl. Kapitel 4 und 5).

3.1 Kompetenzbegriff

Wenngleich sich „Kompetenz“ zunächst in psychologischen und berufspädagogischen Diskursen entwickelt hat (vgl. u.a. Chomsky 1980; Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S. XVIII; Weinert 2001, S. 47), ist der Begriff auch in der heutigen Erwachsenenbildung (wenn auch mit stärker subjekt- und handlungsbezogenem Impetus) ein zentraler Topos. Für die Verwendung des Kompetenzkonstrukts im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist es notwendig, den Begriff selbst, d.h. seine Tiefenstruktur abzubilden. „Kompetenz“ kann mit Christiane Hof als „Relation zwischen Person und Umwelt“ (Hof 2002, S. 85) verstanden werden. Zum einen ist damit die Person mit ihren jeweiligen Ressourcen und ihren spezifischen Voraussetzungen in den Blick genommen, zum anderen die Umwelt. Erst die Situation bildet darin den Handlungsrahmen, innerhalb dessen Kompetenzen realisiert werden können (vgl. Hof 2002, S. 85; Hof 2001, S. 151). Auch Walter Bender betont, dass sich Kompetenz stets auf die Verbindung von subjektiven Handlungspotentialen und jeweils konkreten, externen Handlungsbedingungen bezieht (vgl. Bender 2003). Zudem ist der kompetent Handelnde in der Lage, sein Handeln zu begründen, denn er verfügt über ein bestimmtes Wissen, welches er, sofern es ihm erlaubt ist (Verfügbarkeit), in Handlungen zum Ausdruck bringt (vgl. Reischmann 2003, S. 5f.). Kompetenz umfasst sowohl beruflich relevante Kenntnisse (Wissen) und Fähigkeiten (Können) als auch motivationale Einstellungen (Wollen), die selbstorganisiert und sich selbst aktualisierend, im Bewusstsein der eigenen Wirksamkeit (self-efficacy) im Hinblick auf die Ausführung konkreter Handlungen (Zuständigkeit) im situativen Kontext adäquat angewandt werden (Performanz) (vgl. Bender 2003).

3.2 Selbstkompetenz(en): Wege und Sackgassen einer begrifflichen Bestimmung

Ausgehend von dieser Kennzeichnung von Kompetenz könnte vermutet werden, dass das Wort „Selbstkompetenz“ gedoppelt ist, denn: Zur Kompetenz gehört notwendigerweise das Selbst als Träger von Kompetenz (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S. XIX). Fragt man weiter nach Ordnungen von Selbstkompetenz(en), dann fallen zunächst Hinweise auf, die Systematisierungen als wenig ertragreich (vgl. Vonken 2001, S. 518) oder kaum sinnvoll (vgl. Reichenbach 2007, S. 67) beschreiben. Daher wird auch kein neuer Ordnungsversuch des „Konglomerat[s] an Zuordnungen“ (Kauffeld 2000, S. 36) der relativ beliebig erscheinenden Kompetenzkataloge (vgl. Reichenbach 2007) angeboten, sondern es werden zwei differente perspektivische Zugänge mit ihrem jeweiligen kritischen Potential zum Themengebiet beschrieben:

Holistisches Modell: Selbstkompetenz als Selbst's Kompetenz?

Betrachtet man Selbstkompetenz als *holistisches Modell* (als Ganzes von Außen), dann wird deutlich, dass das „Verwertungsinteresse [...] nur noch dem starken Subjekt und seinem je aktuellen psychischen wie fachlichen Potenzial [gilt], für dessen Zustandekommen und Fortdauer es selbst verantwortlich ist“ (Meueler 2005, S. 23). Dies ist sicher unbestritten, auch, weil die gesamte Kompetenzdebatte beruflich dominiert ist. Aber Selbstkompetenz offenbart noch mehr: Das Subjekt soll sich entäußern (und es hat bereits selbst zum Teil die Mechanismen der Selbstkontrolle und -rationalisierung verinnerlicht) (vgl. Bröckling 2007). Mit verschiedenen Programmen, Modellen und Ansätzen der Selbstkompetenz aber wird dasjenige untergraben, was das Subjekt in seiner relativen Freiheit und Unverfügbarkeit gerade auszeichnete (vgl. Meueler 2005). Auf Komplexität des Menschen (Fühlen, Denken, Handeln, Sein) und seine lebensgeschichtliche Rückgebundenheit wird solange verzichtet, bis sie in Kompetenzbiografien Nutzen erfährt (vgl. Gillen 2006, S. 108ff.). Dabei geht es aber nun auch nicht länger um Bildung und Leben, sondern um Kompetenz und Outcome-Orientierung (vgl. DQR 2011; Viertel 2011), um eine Form der Vermessung und Vergleichbarkeit des Menschen (vgl. Seiverth 2010). Selbstkompetenz ist damit stärker eine Kategorie der Selbstoptimierung als eine der Widerständigkeit des Subjekts gegenüber den Anforderungen des Marktes.

Kumulatives Modell: Selbstkompetenzen zwischen Optimierung und Widerstand

Bei einer Lesart der Selbstkompetenzen als *kumulatives Modell* (in Aufzählungen und mit semantischem Potential von Innen) können unzählige Einzelkompetenzen genannt werden. In der einschlägigen Literatur (vgl. u.a. Kauffeld 2000; Erpenbeck/Rosenstiel 2007) und in diversen Kompetenzkatalogen (KODE, KKR) finden sich folgende – exemplarisch ausgewählte – Merkmale: Selbstmanagement bzw. -organisation und -motivation, Zeitmanagement, Reflexionsfähigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft, Sorgfalt, Flexibilität, Entscheidungsfähigkeit, Eigeninitiative, Leistungsbereitschaft, Verantwortungsfähigkeit, Zielstrebigkeit, Selbstvertrauen, Selbständigkeit, Hilfsbereit-

schaft, Selbstkontrolle und Anstrengungsbereitschaft. Unbestritten sind diese Nennungen beruflich funktional, allerdings gibt es auch Hinweise, die diese Denkungsart irritieren. So charakterisiert Anke Bahl Selbstkompetenz(en) allgemein als

die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln (Bahl 2009, S. 29).

Es bleibt also innerhalb der Aufzählungen von Selbstkompetenzen durchaus Raum für reflexives und allgemein handlungsleitendes Potential von Einzelkompetenzen (u.a. in Verantwortung, Sorgfalt oder Eigeninitiative), wenngleich das Gros der Begriffe und ihre Wirkungsweisen freilich beruflich dominiert sind.

4. Empirische Annäherung an Selbstkompetenzen

Das für die hier zu bearbeitende Fragestellung vorliegende Datenmaterial stammt aus einem aktuellen qualitativen Forschungsprojekt,¹ welches zum einen Stellenprofile qualitativ-quantitativ untersucht und die dort genannten Einzelkompetenzen analysiert und zum anderen qualitative Interviews mit Personalverantwortlichen in exemplarisch ausgewählten Berufen (Medizin, Ingenieurwesen und Pädagogik) einbezieht. Es untersucht Selbstkompetenzen semantisch, aber auch im Hinblick auf Einschätzung und Messung dieser Kompetenzen in Einstellungssituationen und bei Weiterbildungen in unterschiedlichen beruflichen Feldern. Das Forschungsprojekt wird Hinweise auf den Einzug der Subjektivierung von Erwerbsarbeit in den realen Arbeitsvollzug und deren Ausdifferenzierung in den untersuchten Berufen geben. Bisher wurden ca. 500 Stellenprofile analysiert und acht Interviews mit Personalverantwortlichen bzw. mit Personen, die an der Einstellungspraxis beteiligt sind, geführt. Ein solches zweistufiges Verfahren (Analyse der Stellenprofile *und* Interviews mit Personalverantwortlichen) bietet zwei Vorteile: Zum einen ist es möglich, über die Interpretation von Verbindungslinien beider Zugänge vertiefende, widersprechende oder bestätigende Aussagen zu bisherigen Thesen, Annahmen und Teilergebnissen zu erhalten (vgl. Gläser-Zikuda 2012, S. 8). Zum anderen wird es dadurch auch möglich, einen komplexen Gegenstand in vielfältigen Perspektiven zu beschreiben. Freilich müssen in jedem Fall die Ergebnisse an theoretische Gerüste rückgebunden werden oder, andersherum, können aus dem qualitativen Datenmaterial Hinweise auf neuartige theoretische Rahmungen

1 Die vorliegenden Daten entstammen einem aktuell laufenden Forschungsprojekt, welches vom Autor durchgeführt und durch die Ständige Kommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs der Otto-Friedrich-Universität Bamberg gefördert wird (Laufzeit 2012–2013). Im Forschungsprojekt soll der Begriff „Selbstkompetenzen“ zunächst interdisziplinär verortet und in exemplarisch ausgewählten akademischen Berufsgruppen systematisch kategorisiert werden. Schließlich sollen didaktische Settings sowie Methoden analysiert werden, die zu Identifizierung und Stärkung von Selbstkompetenzen führen.

resultieren (Grounded Theory) (vgl. Strübing 2008, S. 19; z.B. zur Befugnis oder zu Vertrauen vgl. 5.2). Dann ist theoretisches Wissen zwar „als Kontextwissen relevant“, um die „Aussagen und Beobachtungen im Feld besser einordnen zu können“ (Flick 2011, S. 74; vgl. auch S. 77), das Bilden theoretischer Hypothesen aber ist ein nachgeordneter Prozess. Beide Zugänge sind berechtigt.

Für den hier vorliegenden Beitrag wird nur der erste Weg dargestellt: Im Kern steht also die Frage, welche Begriffe und Verständnisweisen von Selbstkompetenzen (*Kumulatives Modell* vgl. 3.2) in unterschiedlichen Berufen vorherrschen. Um die Aussagen gehaltvoll zu formulieren, muss weiter eingeschränkt werden: Expliziert werden soll das Verständnis von Selbstkompetenzen im *pädagogischen* Bereich. In den Mittelpunkt rückt folglich die Analyse von Stellenprofilen, welche – wie oben beschrieben – mit ersten Ergebnissen aus qualitativen Interviews angereichert werden. Das Kategoriensystem zur Auswertung wurde induktiv aus Stellenausschreibungen sowie deduktiv aus Modellen zur Kompetenzfeststellung und -messung (Kasseler Kompetenz Raster, KODE, KODE-X, Kompetenzrad) gewonnen.

5. Diskussion der empirischen Ergebnisse

5.1 Darstellung und Interpretation der qualitativ-quantitativen Ergebnisse aus der Analyse von Stellenprofilen

Für die bereits vorliegenden Teilergebnisse einer quantitativ-qualitativen Stichprobe von 150 Stellenprofilen für den pädagogischen Bereich,² kann festgehalten werden, dass die in den Definitionen vorgefundenen Elemente sich auch in Stellenausschreibungen wiederfinden bzw. zu diesen zugeordnet werden können. Ohne hier auf die Codings genauer eingehen zu können, zeigt sich folgendes Bild: Insgesamt werden im pädagogischen Feld³ Personen nachgefragt, die insbesondere über die Personalen Kompetenzen Gestaltungswille (89), Organisationsfähigkeit (77), Verantwortungsfähigkeit (69), Einsatzbereitschaft (54), Lernbereitschaft (33), Selbständigkeit (31), Interesse und Begeisterungsfähigkeit (29), Flexibilität und Anpassungsfähigkeit (27) verfügen. Differenziert nach den Feldern Elementar- und Familienpädagogik, Sozialpädagogik und Erwach-

2 Zur Auswahl der bundesweiten Stellenprofile wurden im Zeitraum April bis September 2012 unterschiedliche Jobportale aus den Feldern Elementar- und Familienpädagogik, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung genutzt. Anschließend wurden die Profile durch Unterstützung des Datenverarbeitungsprogramms MAXQDA ausgewertet. Zum einen ging es dabei um die Markierung des Feldes der „Selbstkompetenzen“ (u.a. in Abgrenzung zu „sozialen Kompetenzen“), zum anderen um Systematisierung (z.B. nach ethischem Bewusstsein, Identität, Selbstmanagement) und zum dritten um das Feststellen von Gewichtungen innerhalb der pädagogischen Schwerpunkte.

3 Für eine genauere Analyse freilich müsste berücksichtigt werden, dass die hier betrachteten pädagogischen Felder zum Teil über ähnliche Handlungslogiken, Aufgabengebiete sowie Zielgruppen verfügen. Auch müsste die Differenz von eher forschender und eher praktischer Ausrichtung deutlicher gemacht werden. Im Rahmen des Beitrags kann dies allerdings nicht in angemessener Weise geschehen, weshalb hier – etwas unscharf – von drei unterschiedlichen Feldern ausgegangen wird.

senenbildung wird deutlich, dass Verantwortungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft in allen Feldern sehr hoch ist, wogegen etwa Gestaltungswille nur im Segment der Erwachsenenbildung häufig genannt wird, was u.a. mit Aufgaben, Tätigkeitsfeldern und Handlungslogiken des weiten erwachsenenpädagogischen Feldes zu tun haben könnte. Dagegen ist diese in der Sozialpädagogik eher weniger nachgefragt, denn hier scheinen sowohl die organisationalen Rahmungen als auch die Handlungsmöglichkeiten der Subjekte relativ klar festgelegt. Interessant ist, dass im Rahmen der Stellenprofile aus Elementar- und Familienpädagogik Gestaltungswille ebenfalls am häufigsten benannt wird. Dies könnte u.a. damit begründet werden, dass Gestaltungswille sowie Offenheit für Neues der Logik des Feldes, vor allem aber auch der Zielgruppe Kinder, Jugendliche und Familie, geschuldet ist. Organisationsfähigkeit ist in der Erwachsenenbildung sehr stark nachgefragt (in den beiden anderen Bereichen kaum), was auch auf den notwendigen Umgang mit Unsicherheiten sowie auf wechselnde Anforderungen rückführbar erscheint. Sicher sind solche Aussagen und Begründungen lediglich Tendenzen und daher nur relativ gültig, aber sie taugen durchaus zum Sichtbarmachen aktueller Nachfragen am Arbeitsmarkt in den unterschiedlichen Feldern.

5.2 Kritische Ausdeutung der Ergebnisse unter Rückgriff auf erste qualitative Interviews mit Personalverantwortlichen

Die Darstellung und Interpretation von Ergebnissen aus der Analyse von Stellenprofilen sowie von Interviews erfolgt nicht in völlig getrennt ablaufenden Schritten, sondern die Auswertung der Stellenausschreibungen, die sowohl quantitative Strukturen freilegen können als auch qualitativ interpretiert werden müssen, wird immer wieder durch die in Interviews gewonnenen Einblicke in das Verständnis der Akteure ergänzt, verglichen oder widerlegt (vgl. Flick 2004, S. 24f.). Dieses Vorgehen zielt insgesamt auf eine „breit abgesicherte Dimensionierung“ (Seeber u.a. 2010, S. 8) von Selbstkompetenzen ab. Dabei trägt die Einbeziehung von qualitativen Interviews nicht nur zur vertieften Analyse der semantischen Struktur und inneren Logik der jeweiligen Selbstkompetenzen bei, sondern es können auch Hinweise auf – in der Analyse bisher unberücksichtigte – Aspekte gewonnen werden. Aus der Auswertung der Interviews lässt sich begründet die Vermutung ableiten, dass im pädagogischen Bereich neben den genannten Einzelkompetenzen als übergeordnete Dimension etwa auch „Vertrauen“ eine wichtige Rolle spielt. Mit letzterer meinen Personalverantwortliche nicht nur Empathie oder Vertrauen zwischen Pädagoge und Teilnehmer, Kunde oder Klient, sondern gemeint ist ein Zutrauen in das Handeln der einzustellenden bzw. eingestellten Person. Über eine solche Kultur des Zutrauens wird auf erweiterte Potentiale der Mitarbeiter zugegriffen, aber in dieser Offenheit liegt auch eine Haltung von Personalverantwortlichen. Das Aufdecken eines solchen Elements ermöglicht es, nach neuen Verbindungen im Datenmaterial zu suchen, etwa nach dem Verhältnis von Abhängigkeit bzw. Macht zu Autonomie. Das Interviewmaterial ergab nach der bisherigen Durchsicht im Hinblick auf das Element des Vertrauens in die Wirksamkeit

der mitarbeitenden Person keine deutlichen Unterschiede zwischen Elementar- und Familienpädagogik, Sozialpädagogik oder Erwachsenenbildung. Es ließe sich jedoch vermuten, dass gerade in offeneren organisationalen Rahmungen und Handlungsfeldern (wie dem der Erwachsenenbildung) solche Muster verstärkt auftauchen könnten. Damit sind und waren erste Hinweise auch zur Sichtweise des Subjekts seitens der Personalverantwortlichen möglich: Mitarbeitende im pädagogischen Bereich werden weniger als funktionale Akteure beschrieben, wie dies durch eine alleinige Bezugnahme auf die Einzelkompetenzen nahe liegen könnte, sondern sie werden als reflexive, mit relativer Freiheit des Handelns ausgestattete Subjekte beschrieben.

6. Konsequenzen für die Weiterbildung

Aus der vorherigen theoretischen Analyse und empirischen Auswertung ergeben sich einige Folgerungen für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung, welche hier nur skizziert werden können.

6.1 Theorieentwicklung

Um die Vielschichtigkeit des Begriffs „Selbstkompetenzen“ und die mit diesem verwobenen semantischen Korrelationen aufzudecken, wird eine Analyse unterschiedlicher beruflicher Felder mit verschiedenen methodischen Zugriffen ertragreich sein. Auf diese Weise wird es möglich, ein breiteres, vertieftes und geschärftes Verständnis vom Untersuchungsgegenstand zu erhalten (vgl. Reh/Breuer/Schütz 2011, S. 138). Daneben kann es Aufgabe weiterer Forschungsarbeiten sein, ein kritisches Nachdenken und Aufzeigen von offenkundigen oder verdeckten Potentialen der Einzelkompetenzen anzustoßen. Solchen Zugriffen geht es um einen Beitrag zur begründeten Praxis und nicht um eine genaue Beschreibung von Selbstkompetenzen, denn „Kompetenz ist als solche nicht exakt definierbar, und es ist auch nicht unbedingt nötig dies zu tun“ (Erpenbeck 1998, S. 18).

6.2 Kompetenzeinschätzung

Durch die Entwicklung und Erprobung von Kompetenzmodellen u.a. KKR, KODE, KODE-X (vgl. Erpenbeck 2007) wird versucht, betriebliche Interessen und die Potentiale von Mitarbeitern in Einklang zu bringen. In berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskursen dominieren Modelle, die Merkmale der Person objektiv und summativ (vgl. Gillen 2006, S. 108f.) durch Selbst- und Fremdeinschätzung bilanzieren wollen, um für weitere Personalentwicklungsmaßnahmen vergleichbare Aussagen über Beschäftigte zu gewinnen. Zugleich existieren auch Modelle, die einem subjektiven, qualitativen Zugang folgen und als Instrumente der Selbsteinschätzung von Kompetenzen angelegt sind. Weitere Untersuchungen in der Erwachsenenbildung könnten auf Analyse und Entwicklung von Modellen zur Selbstkompetenzeinschätzung im Allgemeinen bzw. von einzelnen Kompetenzen gerichtet sein.

6.3 Förderung von Selbstkompetenzen

Die theoretische und empirische Analyse der Thematik hat bisher deutlich gemacht, dass die Rede von der Förderung von Selbstkompetenz wenig sinnvoll erscheint. Stattdessen müsste genau überprüft werden, welche Möglichkeiten der Förderung für bestimmte Einzelkompetenzen (u.a. Organisationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit) oder für ein Bündel von Teilkompetenzen (z.B. zur Förderung eines umsichtigen Mitarbeitenden) bestehen. Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass einige Selbstkompetenzen (u.a. Eigeninitiative, Reflexionsfähigkeit) kaum didaktisch begleitet werden können, sondern eher lebensgeschichtlich erworben werden.

Literatur

- Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 26–38
- Bahl, A. (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „Key competencies“ – Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In: Bahl, A. (Hg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn
- Bender, W. (2003): Kompetenzentwicklung im Zusammenspiel von Weiterbildung, lernförderlicher Arbeitsorganisation und Qualitätsmanagement. In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung. Bielefeld, S. 19–31
- Bohlinger, S. (2007): Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 3, S. 112–130
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.
- Chomsky, N. (1980): Rules and representations. *The Behavioral and Brain Sciences*, H. 3, S. 1–61
- Dehnbostel P./Gillen, J. (2007): Der Kompetenzreflektor – Ein Verfahren zur Analyse und Reflexion von Kompetenzen. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. Stuttgart, S. 459–471
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung u.a. (Hg.) (2006): ProfilPASS – Gelernt ist gelernt: Dokumentation eigener Kompetenzen und des persönlichen Bildungswegs. Bielefeld
- Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2009, 2011): verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR). URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2011a): ProfilPass in der Wirtschaft. URL: www.die-bonn.de/Weiterbildung/Forschungslandkarte/Projekt.aspx?id=579
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2011b): KOMESS. Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/projekt.aspx?id=637
- Erpenbeck, J. (1998): Kompetenzentwicklung als Forschungsfrage. In: *Quem-Bulletin*, S. 18–23
- Erpenbeck, J. (2007): KODE. Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart, S. 489–503
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2007): Einführung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart
- Faulstich, P. (2002): Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 15–25
- Flick, U. (2004): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden
- Flick, U. (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 4. Aufl. Hamburg

- Gläser-Zikuda, M. u.a. (2012): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung – eine Einführung in die Thematik. In: Gläser-Zikuda, M. (Hg.): Mixed-Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster u.a., S. 7–14
- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld
- Hof, C. (2001): Wie lässt sich soziale Kompetenz konkreter bestimmen? In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 4, S. 151–154
- Hof, C. (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 80–89
- Kauffeld, S. (2000): Das Kasseleer-Kompetenz-Raster (KKR) zur Messung der beruflichen Handlungskompetenz. In: Frieling, E./Kauffeld, S./Grote, S./Bernhard, H. (Hg.): Flexibilität und Kompetenz. Münster, S. 33–48
- Kleemann, F./Matuschek, I./Voß G.G. (1999): Zur Subjektivierung von Arbeit. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Arbeitspapier. Berlin
- Kraus, K. (2006): Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden
- Lecher, S. (2010): Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld, S. 113–117
- Meueler, E. (2005): Kompetenz oder das allseits vermessene funktionale Subjekt. In: POLIS, H. 4, S. 23–25
- Münk, D./Severing, E. (Hg.) (2011): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb. Status Quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld
- Reichenbach, R. (2007): Soft skills. Destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, L. u.a. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, S. 64–81
- Reischmann, J. (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied
- Reglin, T. (2010): Der Deutsche Qualifikationsrahmen. Ein Transparenzinstrument für Europa. In: Karlsruher Transfer, Nr. 40, S. 27–32
- Reh, S./Breuer, A./Schütz, A. (2011): Erhebung vielfältiger Daten in einem ethnographischen Design: Diskurse, symbolische Konstruktionen und pädagogische Praktiken als Lernkultur. In: Ecarius, J./Miethel, I. (Hg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen u.a., S. 135–154
- Seeber, S. u.a. (2010): Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. In: Beilage zu BWP, H. 1, S. 1–15
- Seivert, A. (2010): Reflexionen zur Kritik des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR). In: forum EB, H. 4, S. 27–34
- Strübing, J. (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. Aufl. Wiesbaden
- Viertel, E. (2011): Qualifikationsrahmen zwischen Sinnhaftigkeit und Ideologie. In: Education Permanente, H. 1, S. 10–13
- Vonken, M. (2001): Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 503–522
- Weinert, F.E. (2001): Concept of Competence. A conceptual clarification. In: Rychen, D.S./Salganik L.H. (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, S. 45–66

Argumente für Kompetenzen – Eine Analyse von Selbstbeurteilungen im Rahmen eines Validierungsverfahrens für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Schweiz

Wie versuchen Erwachsenenbildner/innen im Rahmen eines Validierungsverfahrens, die Beurteilenden von ihren Kompetenzen zu überzeugen?¹ Diese Frage steht im Mittelpunkt des folgenden Beitrags. Nach einer kurzen Einführung in den Gegenstand Kompetenzbilanzierung und die argumentationstheoretische Perspektive in der Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand folgt im nächsten Kapitel eine Vorstellung des Schweizer Qualifikationssystems für Erwachsenenbildner/innen „Ausbildung der Auszubildenden“ (AdA),² das auch ein Validierungsverfahren beinhaltet. Daran schließt sich die Darstellung von Ergebnissen einer argumentationsanalytischen Untersuchung von Selbstbeurteilungen im Rahmen dieses Validierungsverfahrens an, die den Schwerpunkt auf die *Kompetenzargumentation* legt.

1. Kompetenzbilanzierung in der Erwachsenenbildung

Die Bedeutung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen ist bildungspolitisch spätestens seit dem Memorandum für Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission im Jahr 2000 anerkannt (Europäische Kommission 2000). In der Folge haben europaweit Bestrebungen eingesetzt, Lernleistungen sichtbar zu machen, die nicht im Rahmen formaler Bildungsprozesse entstanden sind (Bjørnavold 2001; CEDEFOP 2009). Auch aus wissenschaftlicher Sicht nahm in den vergangenen Jahren das Interesse an Kompetenzbilanzierungsverfahren (z.B. Bohlinger/Münchhausen 2011) und deren Systematisierung (Gillen 2006; Kaufhold 2006) zu. Verfahren der Kompetenzbilanzierung können danach unterschieden werden, ob sie anforderungsorientiert oder entwicklungsorientiert ausgerichtet sind. Anforderungsorientierte Verfahren nehmen in der Regel berufliche Arbeitsanforderungen

1 „Validierung“ bezeichnet die Anerkennung von informell oder non-formal erworbenen Kompetenzen an formale Abschlüsse. Im Beitrag werden in der Regel die beiden Begriffe „Bilanzierung“ und „Anerkennung“ verwendet, die zwei grundlegende Elemente in Validierungsverfahren darstellen. Die Bedeutung des Begriffs „Kompetenz“ wird aus dem untersuchten Material übernommen und hier nicht weiter theoretisch geklärt.

2 „Ausbildung der Auszubildenden“ ist ein modular aufgebauter Baukasten für die berufliche Qualifizierung von Erwachsenenbildner/innen und nicht identisch mit der in Deutschland von den Kammern angebotenen „Ausbildung der Ausbilder“ (ebenfalls abgekürzt „AdA“).

(Soll-Zustand) als Bezugspunkt. Darauf basierend werden die Kompetenzen von Mitarbeitenden erhoben (Ist-Zustand) und aus der Differenz zwischen Ist- und Soll-Zustand ein Handlungsbedarf ermittelt. Entwicklungsorientierte Verfahren gehen dagegen von den vorhandenen Kompetenzen einer Person aus und zielen darauf, auf einer Standortbestimmung basierend individuelles Entwicklungspotenzial aufzuzeigen. Die Selbsteinschätzung spielt hierbei eine zentrale Rolle (Gillen 2006; Kucher/Wehinger 2010).

Seit einigen Jahren werden auch für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung spezielle Verfahren zur Sichtbarmachung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen entwickelt (Gruber/Wiesner 2012). Obwohl man davon ausgehen kann, dass Kompetenzen, die jenseits des formalen Bildungssystems erworben wurden, großen Einfluss auf das Handeln von Erwachsenenbildner/inne/n haben, wird diesem Bereich erst seit kurzer Zeit vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt (Böhm 2012). Eine vergleichende Analyse von sechs Kompetenzbilanzierungsverfahren kommt allerdings zu dem Schluss, dass es bislang noch nicht gelungen ist, ein praktikables, valides und breit anwendbares Verfahren zur Ermittlung und Messung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen zu entwickeln (Böhm/Wiesner 2010). In der Schweiz hat die Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen im Bereich der Erwachsenenbildung mit dem seit Mitte der 1990er Jahre bestehenden Verfahren der *Gleichwertigkeitsbeurteilung* (GWB) im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ bereits eine längere Tradition.

2. Eine argumentationstheoretische Perspektive auf Kompetenzbilanzierung

In der Schweiz sind im Rahmen der höheren Berufsbildung für Erwachsenenbildner/innen Kompetenzprofile für zwei berufliche Abschlüsse festgelegt. Diese bilden den Referenzpunkt für das Validierungsverfahren GWB, in welchem die Antragstellenden die hierin festgelegten Kompetenzen nachweisen können, um die entsprechenden Abschlüsse zu erhalten. Das Validierungsverfahren GWB nimmt damit Elemente der beiden Grundrichtungen von Kompetenzbilanzierungsverfahren auf: Auf der einen Seite sind die Kompetenzprofile als anforderungsorientierte Soll-Profile ausgelegt, auf der anderen Seite basiert die Validierung wie die entwicklungsorientierten Verfahren auf einer Selbsteinschätzung der Bewerber/innen.³ Kernstück des Validierungsverfahrens ist eine auf der Basis der vorgegebenen Kompetenzen von den Antragstellenden verfasste Selbstbeurteilung, der noch weitere Dokumente (z.B. Praxisnachweis, Lebenslauf) beigefügt werden.⁴

3 Verschiedene Formen von Kompetenzpässen, wie sie teilweise in Betrieben zum Einsatz gelangen, sind diesem Verfahren nicht unähnlich (Kucher/Wehinger 2010).

4 Es kann auch statt der schriftlichen Nachweise eine Prüfung abgelegt werden, aber diese Variante wird kaum gewählt.

Die Gesamtdokumentation wird von Expert/inn/en bewertet und auf dieser Grundlage wird schließlich die Entscheidung getroffen, ob die Antragstellenden den beantragten Abschluss erhalten. Der Entscheid über eine Anerkennung des Antrags fällt auf der Basis des Gesamtinhalts des Dossiers, wobei der schriftlichen Selbstbeurteilung in Bezug auf die eigenen Kompetenzen ein besonderer Stellenwert zukommt.

In der Kombination von anforderungs- und entwicklungsorientierten Elementen im Rahmen des GWB-Verfahrens wird die Selbstbeurteilung, in der die Antragstellenden ihre Kompetenzen reflektieren sollen, gleichzeitig zu einem Argument gegenüber den beurteilenden Expert/inn/en. Denn die Antragstellenden müssen die (Fremd-)Beurteilenden in ihrer schriftlichen Selbstbeurteilung davon überzeugen, dass sie über die im Kompetenzprofil festgelegten Kompetenzen verfügen.

Argumentationstheoretisch betrachtet besteht ein Argument aus zwei Elementen: einer Behauptung oder These und einem oder mehreren Beweisen für die Gültigkeit dieser Behauptung. Auf das GWB-Verfahren bezogen bedeutet dies: Die Antragstellenden gehen davon aus, dass sie über die in den Kompetenzprofilen festgelegten Kompetenzen verfügen, und stellen dies im Anerkennungsantrag sozusagen als Behauptung auf. In den eingereichten Unterlagen – speziell der Selbstbeurteilung – müssen sie für diese Behauptung Beweise anführen, die die Beurteilenden von der Gültigkeit ihrer Behauptung überzeugen. Davon ausgehend liegt diesem Beitrag folgende argumentationstheoretische Fragestellung zugrunde: Worauf nehmen die Antragstellenden in ihrer Selbstbeurteilung Bezug, um die Beurteilenden davon zu überzeugen, dass sie über die geforderten Kompetenzen verfügen?

3. „Ausbildung der Auszubildenden“ – Baukasten der beruflichen Qualifizierung von Erwachsenenbildner/innen

Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung wurde in der Schweiz überwiegend im Rahmen der beruflichen Bildung realisiert.⁵ Es gibt auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes (BBG) zwei eidgenössisch anerkannte Abschlüsse im Rahmen der höheren Berufsbildung (Tertiär B): den Eidgenössischen Fachausweis Ausbilder/in und den/die Ausbildungsleiter/in mit eidgenössischem Diplom. Beide Berufsabschlüsse sind für Personen gedacht, die hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätig sind. Der Fachausweis ist eine Qualifikation, die auf eine Lehrtätigkeit und die damit zusammenhängenden konzeptionellen und disponierenden Arbeiten ausgerichtet ist; das Diplom Ausbildungsleiter/in qualifiziert für Führungs- und Leitungsaufgaben in der Erwachsenenbildung. Für nebenamtlich tätige Dozierende gibt es zusätzlich das SVEB-Zertifikat als didaktische Mindestqualifikation. Seinen Namen hat das SVEB-Zertifikat von der Vereinigung der Anbieter in der Weiterbildung, dem Schweizer-

5 Im Unterschied zur Professionalisierung in Deutschland, die mit der Etablierung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung einherging und akademisch ausgerichtet ist (Kraus 2012).

rischen Verband für Weiterbildung (SVEB), der maßgeblich an der Entwicklung des AdA-Baukastens beteiligt war. Dieses Qualifikationssystem hat sich schrittweise seit Mitte der 1990er Jahre entwickelt. Vor allem das 1995 eingeführte SVEB-Zertifikat, das mittlerweile über 28.000-mal vergeben wurde, hat sich im Feld der Erwachsenenbildung breit etablieren können. Aber auch der Fachausweis wurde inzwischen von 7.000 Personen erworben und hat damit ebenfalls eine relevante Größenordnung erreicht. Das Diplom für Ausbildungsleitende existiert seit 2005 und konnte bislang für ca. 80 Personen ausgestellt werden. Der AdA-Baukasten besteht aus diesen drei Elementen: Das SVEB-Zertifikat ist zugleich das erste Modul im Fachausweis Ausbilder/in, der aus insgesamt fünf Modulen besteht. Der Abschluss des Fachausweises ist wiederum die Voraussetzung, um das Diplom zu erwerben, das in sechs Modulen konzipiert ist.

Die beiden Abschlüsse Ausbilder/in (inkl. SVEB-Zertifikat) und Diplom-Ausbildungsleiter/in sind nach dem BBG geregelt. Sie verfügen damit beide über ein vom Bund anerkanntes Kompetenzprofil.⁶ Sämtliche elf Module dieser Abschlüsse weisen dieselbe Systematik beim Kompetenzprofil auf. So wird für jedes Modul eine übergeordnete *Handlungskompetenz* formuliert, der jeweils drei bis sechs *Kompetenzen* zugeordnet werden. Diesen wiederum sind verschiedene *Ressourcen* zugewiesen, die für die fünf Module des Fachausweises in Wissen, Fertigkeiten, Beziehungsfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Ressourcen des Umfeldes und in Selbstreflexion gegliedert sind. Für das Modul 1 (SVEB-Zertifikat), auf das im Rahmen dieses Beitrags der Fokus gerichtet ist, wird die Handlungskompetenz festgelegt als: „Lernveranstaltungen im eigenen Fachbereich mit Erwachsenen im Rahmen vorgegebener Konzepte, Lehrpläne und Lehrmittel vorbereiten, durchführen und auswerten“ (AdA 2006). Ihr sind in den Vorgaben folgende Kompetenzen zugeordnet, für die wiederum insgesamt 28 Ressourcen innerhalb der oben aufgeführten Gliederung ausgewiesen sind:

- Leitziele, die erwachsenengerechte Ausrichtung und die Qualifikationsverfahren der Bildungsinstitution auf die eigenen Lernveranstaltungen übertragen
- Zielgruppe analysieren, die Lehrziele und die Lernzielüberprüfung mit der zur Verfügung stehenden Zeit und dem Auftrag in Einklang bringen
- Lernzielerreichung sowie den Lernfortschritt der Teilnehmenden formativ und aufgrund formalisierter Kriterien überprüfen
- Beziehungs- und Interaktionsebene zwischen Ausbilder/n und TN sowie zwischen den TN gestalten
- Lerneinheiten und didaktisches Vorgehen so planen, dass die aktive Teilnahme gefördert wird
- eigenes Verhalten reflektieren und daraus Konsequenzen ziehen (ebd.)

6 Die Grundlagen für die folgenden Ausführungen sind über die Homepage der Geschäftsstelle Ausbildung der Auszubildenden zugänglich: www.alice.ch/de/ada/. Dort werden auch zum Diplom Ausbildungsleiter/in entsprechende Informationen über das Kompetenzprofil etc. zur Verfügung gestellt.

Auf der Basis der vom Bund genehmigten Kompetenzprofile können gemäß Artikel 33 BBG über geregelte und vom Bund anerkannte Verfahren auch non-formal oder informell erworbene Kompetenzen an formale Abschlüsse anerkannt werden. Dies gilt auch für die Abschlüsse im AdA-Baukasten. Das vom Bund genehmigte GWB-Verfahren hat somit die festgelegten Kompetenzprofile als Grundlage für die Entscheidung über die Anerkennung der Kompetenzen und die Vergabe der Abschlüsse. Für den Antrag auf Erteilung eines SVEB-Zertifikats über das GWB-Verfahren stellt damit die oben genannte Auflistung der Kompetenzen den Bezugspunkt dar und die dort aufgeführten Kompetenzen müssen mit dem Antrag nachgewiesen werden. Wie die Gesuchstellenden hierbei argumentativ vorgehen, ist Gegenstand der im folgenden Kapitel vorgestellten Untersuchung.

4. Das Projekt „Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine Analyse von Kompetenzdarstellungen“⁷

4.1 Datenkorpus und Stichprobe

Grundlage des Forschungsprojekts ist ein Archiv mit den Dossiers aus den GWB-Verfahren im Zeitraum von 2007 bis 2011, die der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule FHNW von der AdA-Geschäftsstelle zu Forschungszwecken zur Verfügung gestellt wurden. Das Archiv enthält alle Dossiers des oben genannten Zeitraums, die gesamtschweizerisch eingereicht wurden (alle drei Sprachregionen), abzüglich etwa zehn Prozent, bei denen die Antragstellenden nicht mit der Weitergabe einverstanden waren. Es stehen somit insgesamt 792 Dossiers zur Verfügung.

Um die forschungsleitende Frage zu beantworten, wurde eine Zufallsstichprobe aus allen 447 Dossiers gezogen, die in den Jahren 2007 bis 2010 in der Deutschschweiz als Gesuche auf Erteilung eines SVEB-Zertifikats (Modul 1 des Fachausweises) eingereicht wurden.⁸ So stand schließlich ein Sample von 37 Dossiers zur Verfügung. Der Schwerpunkt der Analyse lag auf einer inhaltsanalytischen Auswertung der Selbstbeurteilung in Hinblick auf die Kompetenzargumente, die die Antragstellenden hier vorbringen.

4.2 Einordnung der Selbstbeurteilungen in den Datenkorpus

Flankierend zur Inhaltsanalyse wurden verschiedene Einordnungen vorgenommen. Zum einen wurden die soziodemografischen Daten der Personen aus dem Sample

7 Es handelt sich dabei um ein Teilprojekt im Rahmen des Gesamtprojekts „Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse von Kompetenzdarstellungen und Lebenslaufdokumenten“.

8 Unberücksichtigt bei der Stichprobenziehung blieben Dossiers, in welchen ein Antrag auf Anerkennung der Module 2–5 gestellt wurde, sowie der gesamte Jahrgang 2011, der erst im späteren Projektverlauf zur Verfügung gestellt werden konnte. Dadurch reduzierte sich die Grundgesamtheit von 792 auf 447 Dossiers.

mit denjenigen von allen Gesuchstellenden abgeglichen, die im Rahmen des Teilprojekts „Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten“ für alle 792 Dossiers erfasst wurden.⁹ Hierüber konnte sichergestellt werden, dass die 37 Gesuche in Bezug auf die Grundgesamtheit keine wesentlichen Abweichungen aufweisen.

Darüber hinaus wurde der Umfang der Selbstbeurteilungen in Relation zum Umfang der anderen Dokumente innerhalb der Gesuche gesetzt. Dabei zeigte sich, dass die Selbstbeurteilungen bei den Dossiers der Stichprobe 14 Prozent des Gesamtumfangs ausmachen. Schließlich wurde noch für alle 37 Dossiers das Volumen der ausgewiesenen Praxisstunden berechnet. Die durchschnittliche Praxiserfahrung beträgt bei der Einreichung der Dossiers 1774 Stunden. Vom SVEB werden im Rahmen der Gleichwertigkeitsbeurteilung für das Modul 1 (SVEB-Zertifikat) allerdings „nur“ 150 Praxisstunden vorausgesetzt. Es wurden also im Durchschnitt über zehnmal so viele Praxisstunden dokumentiert als gefordert. Diese Einordnung zeigt, dass die Selbstbeurteilung als Kernstück der Gesuche mit zahlreichen Dokumenten und Praxisberichten ergänzt wird, welche das Vorhandensein der „behaupteten Kompetenzen“ ebenfalls stützen sollen.

4.3 Grundlagen der inhaltsanalytischen Auswertung der Selbstbeurteilung

Der Ausgangspunkt für die inhaltsanalytische Auswertung war die Überlegung, dass zum Nachweis von Kompetenzen dargelegt wird, wie diese erworben wurden. In Anlehnung an die „Classification of Learning Activities“ (EU 2006) wurden daher vier Codes zum *Kompetenzerwerb* aufgestellt: formale Bildung, non-formale Bildung, informelles Lernen und beiläufiges Lernen.

Diese wurden in Auseinandersetzung mit dem Material und vorliegenden Kompetenzmodellen (u.a. Erpenbeck/Rosenstiel 2007; Gnahs 2010) erweitert.

Mit Le Boterf (2010a, 2010b) ermöglichen erst *Ressourcen* kompetentes Handeln. Sowohl Kompetenzerwerb als auch Ressourcen können somit als Voraussetzungen für die Herausbildung von Kompetenzen angesehen werden. Ressourcen, wie Eigenschaften und Haltungen, Präferenzen, Erfahrungen, Fertigkeiten, soziale Beziehungen und Wissen, wurden daher ebenfalls als Codes der Inhaltsanalyse aufgenommen.

Die *Kompetenzen* wurden für die Auswertung gegliedert in die Dimensionen Fach, Sozial- und Selbstkompetenz, wobei die Fachkompetenz nochmals unterteilt ist in Erwachsenenbildung und diejenige bezogen auf den zu vermittelnden Gegenstand.

In der Handreichung zur GWB werden die Antragstellenden ausdrücklich dazu aufgefordert, auch konkret über ihre Praxis in der Erwachsenenbildung zu berichten.

9 Für die Ergebnisse dieser Auswertung vgl. Kraus/Schmid/Thyoff (2013), online verfügbar unter: www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren/erwachsenenbildung.

Die Darstellung von *Performanz* in der Erwachsenenbildung wurde ebenfalls als Code aufgenommen. In der Regel wird über „gelungene Performanz“ berichtet, aber auch defizitäre oder fiktive Performanz finden Erwähnung und teilweise wird das Feedback von Dritten zur eigenen Performanz geschildert.

Diese teilweise deduktiv, teilweise induktiv entwickelte Codestruktur wurde im Zuge der Auswertungen noch um zwei weitere, umfangreiche Codes ergänzt. Die Antragstellenden greifen in der Beschreibung ihrer erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten einerseits immer wieder auf diffuses Wissen zurück, das weder theoretisch begründet noch mit einem konkreten Lernanlass verbunden wird. Solche Textstellen wurden mit „Grundlagen Alltagswissen“ kodiert. Andererseits beschreiben die Antragstellenden teilweise sehr ausführlich die Rahmenbedingungen, mit denen sie bei der Ausübung ihrer Tätigkeit konfrontiert sind. Dieser Code wurde mit der Bezeichnung „Grundlagen Rahmenbedingungen“ versehen.

4.4 Zur Verteilung der Kompetenzargumente¹⁰

Eine Gewichtung der Codes in den vier übergeordneten Bereichen Kompetenzerwerb, Ressourcen, Kompetenzen und Performanz ergibt folgendes Gesamtbild: Die Antragstellenden sind zurückhaltend beim Formulieren von Kompetenzen und gewichten diese in ihren Selbstbeurteilungen nur mit sieben Prozent. Etwas mehr Raum nehmen die Beschreibungen des Kompetenzerwerbs mit 13,8 Prozent und der Ressourcen mit 12,6 Prozent ein. Am häufigsten jedoch sind bei den Selbstbeurteilungen Beschreibungen der Praxis zu finden, d.h. Codes zur Performanz. Diese stellen 32,9 Prozent der Textmenge dar. Der eng mit der Performanz verknüpfte Code „Grundlagen Rahmenbedingungen“ sowie der eher zu den Ressourcen zuzurechnende Code „Grundlagen Alltagswissen“ machen je rund neun Prozent der Selbstbeurteilungen aus und 15,7 Prozent fallen letztlich noch auf textstrukturierende Elemente und marginal besetzte Codes, die im Rahmen der Auswertung nicht von Belang sind.

Die antragstellenden Personen stellen somit ihre erwachsenenbildnerische *Performanz* ins Zentrum ihrer Kompetenzargumentation und versuchen, ihre Kompetenzen mittelbar im Rahmen von Performanzbeschreibungen auszudrücken. Sie gehen offensichtlich davon aus, dass die begutachtenden Expert/inn/en aus diesen mittelbaren Kompetenzdarstellungen die entsprechenden Kompetenzen „herauslesen“ können und diese als ausreichend in Bezug auf das geforderte Kompetenzprofil zur Durchführung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen bewerten. Bei der Performanz entfällt wiederum der größte Anteil auf die Darstellung gelungener Performanz (84,9%). Weitere zehn Prozent sind dem Code „Feedback von Dritten“

10 Die Inhaltsanalyse wurde quantitativ und qualitativ ausgeführt. In diesem Beitrag stützen wir uns überwiegend auf die Ergebnisse der quantitativen Auswertung. Bei der Kodierung der 37 Selbstbeurteilungen mit dem Programm Atlas-ti wurden alle Textteile erfasst und es wurden keine Doppelkodierungen vorgenommen, daher kann eine quantitative Erfassung der Gewichtung der einzelnen Codes und Codegruppen vorgenommen werden.

zu gelungener Performanz zuzuordnen, defizitäre und fiktive Performanz liegen zusammen nur bei etwa fünf Prozent.

Im Bereich *Kompetenzen* entfallen 61,6 Prozent des Textumfangs auf die Fachkompetenz Erwachsenenbildung, die damit mit Abstand am häufigsten direkt thematisiert wird. Die Sozialkompetenz mit 18,1 Prozent und die Selbstkompetenz mit 18,6 Prozent sind etwa gleichstark vertreten, während die Fachkompetenz bezogen auf den zu vermittelnden Gegenstand kaum thematisiert wird (1,6%). Bei den Fachkompetenzen fokussieren sich die Antragstellenden also entsprechend der Rahmung des Validierungsverfahrens tatsächlich auf die Erwachsenenbildung und die Selbstbeurteilung weist hier eine hohe Passung zum vorgegebenen Kompetenzprofil auf. Zudem gewichten die Antragstellenden die Fachkompetenz Erwachsenenbildung deutlich höher als die Sozial- und Selbstkompetenz.

Der erwachsenenbildnerischen Praxis kommt nicht nur bei der Performanzbeschreibung eine hohe Bedeutung zu, sondern auch in Bezug auf den *Kompetenzerwerb*. So entfallen innerhalb dieser Kategorie 36,5 Prozent auf den Code „beiläufiges Lernen“ und 31,3 Prozent auf „informelles Lernen“. Die Dominanz dieser Lernprozesse verweist auf eine weitere Bedeutung von Performanz, die nicht nur als Ausdruck von Kompetenz herangezogen wird, sondern von den Gesuchstellenden auch als Lernanlass und Moment des Kompetenzerwerbs dargestellt wird.¹¹ Vergleichsweise gering nehmen sich dagegen die Codes „non-formale Bildung“ (25,1%) und „formale Bildung“ (7,1%) aus, die auf organisierte Formen des Kompetenzerwerbs verweisen. Bemerkenswert ist vor allem der geringe Prozentwert der formalen Bildung, da aus der Erfassung der entsprechenden Angaben von allen 792 Gesuchstellenden bekannt ist, dass 28,2 Prozent¹² einen Beruf des Unterrichts und der Bildung (gemäß Schweizerischer Berufsnomenklatur) erlernt haben. Dennoch wird eine solche Ausbildung nur in geringem Maße als Beleg für das Vorhandensein erwachsenenbildnerischer Kompetenzen erwähnt.

Innerhalb der Kategorie *Ressourcen* entfallen 49 Prozent der Textmenge auf den Code „Eigenschaften, Haltungen, Präferenzen“, die als beschreibender Ausdruck der eigenen Persönlichkeit zu verstehen sind, und 31,7 Prozent auf die „Erfahrungen“. Somit spielt auch bei den Ressourcen die eigene Praxis eine wichtige Rolle, denn als zurückliegende Praxis wird sie zur Ressource „Erfahrung“ und damit wiederum zum Argument für Kompetenz. 17,6 Prozent des Textvolumens bei den Ressourcen betrifft das „Wissen“. Auf die beiden restlichen Kategorien fallen nur noch marginale Prozentwerte.

Mit Bezug zur Argumentationstheorie kann man feststellen, dass sieben Prozent der Textmenge als direkte Formulierung eigener Kompetenzen eher dem Aspekt der

11 Dieser Aspekt wird vor allem bei der qualitativen Auswertung der Selbstbeurteilungen deutlich.

12 Vgl. dazu ausführlich Kraus/Schmid/Thyoff (2013), online verfügbar unter: www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren/erwachsenenbildung.

Behauptung oder These zuzuordnen sind und 93 Prozent der Textmenge aufgewendet werden, um – vor allem in Bezug zur Performanz – diese Kompetenzbehauptungen zu belegen oder indirekte Kompetenzformulierungen vorzunehmen.

5. Fazit: Performanz und Persönlichkeit als Kompetenzargumente

Die vier übergeordneten Bereiche Kompetenzerwerb, Ressourcen, Kompetenzen und Performanz werden in den Selbstbeurteilungen zum Nachweis von erwachsenenpädagogischen Kompetenzen im GWB-Verfahren in unterschiedlicher Weise gewichtet. Der Schwerpunkt der Argumentation liegt bei der Darstellung von Performanz, den geringsten Umfang nimmt der Bereich Kompetenz ein. Performanzbezogene Codes gibt es zudem nicht nur bei den Performanzdarstellungen selbst, sondern auch beim Kompetenzerwerb (informelles und beiläufiges Lernen) sowie bei den Ressourcen (Erfahrung). Beim Kompetenzerwerb dominieren sogar das beiläufige und informelle Lernen und damit auch hier der Bezug zur Performanz. Obwohl die Antragstellenden häufig einen pädagogischen Beruf erlernt haben, wird die formale Bildung kaum als Form des Erwerbs der geforderten Kompetenzen thematisiert. Alle performanzbezogenen Codes zusammen (inkl. Rahmenbedingungen) nehmen 55,2 Prozent der gesamten Textmenge der Selbstbeurteilung ein. Performanz ist in ihren verschiedenen Facetten also eindeutig das Schwergewicht unter den Kompetenzargumenten. Performanz fungiert als mittelbare Kompetenzbeschreibung und als „Kompetenzbeweis“ gegenüber den beurteilenden Expert/inn/en. Die Antragstellenden nutzen die Beschreibung der Performanz aber auch, um an der konkreten pädagogischen Arbeit zu verdeutlichen, dass sie durch ihre erwachsenenbildnerische Tätigkeit Kompetenzen und Ressourcen erworben haben. Dass sie von einer hohen argumentativen Wirkung ihrer Praxis ausgehen, wird auch durch den weit über dem Geforderten liegenden Umfang der nachgewiesenen Praxisstunden deutlich.

Neben der Performanz spielen auch persönliche Eigenschaften, Haltungen und Präferenzen in der Argumentation bei den Ressourcen eine Rolle. Es ist offensichtlich, dass die Antragstellenden neben der Fachkompetenz Erwachsenenbildung auch ihre eigene Persönlichkeit als wichtigen Aspekt ihrer Kompetenz für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung ansehen.

Literatur

- AdA (Ausbildung der Auszubildenden) (2006): Eidgenössischer Fachausweis Ausbilder/Ausbildlerin. Kompetenzprofil – Modul 1. URL: www.alice.ch/de/ada/zertifikat/modul-fa-m1
- Bjørnøvd J. (2001): Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Thessaloniki
- Böhm, J. (2012): Kompetenzbilanzierung als Möglichkeit der Entwicklung des beruflichen/betrieblichen Weiterbildungspersonals. Der Kompetenzpass für WeiterbildunglerInnen der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 17, S. 2–10

- Böhm, J./Wiesner, G. (2010): Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 25.–27. September 2008 an der Freien Universität Berlin. Baltmannsweiler, S. 220–229
- Bohlinger, S./Münchhausen, G. (Hg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld
- CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg
- Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung: Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin
- Erpenbeck J. (Hg.) (2012): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2007a): Vorbemerkung zur 2. Aufl. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart, S. XI–XVI
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hg.) (2007b): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. Stuttgart
- European Commission (2006): Classification of learning activities – Manual. Luxembourg
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel
- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld
- Gnahn, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Gruber, E./Wiesner G. (Hg.) (2012): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden
- Kraus, K. (2012): Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. In: Latke, S./Sgier, I. (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld, S. 34–35
- Kraus, K./Schmid, M./Thyroff, J. (2013): Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten. Projektbericht. Institut Weiterbildung und Beratung, Pädagogische Hochschule FHNW, Basel
- Kucher, K./Wehinger, F. (2010): Mitarbeiterpotentiale entdecken und entwickeln: Kompetenzpässe im betrieblichen Alltag nutzen. Bielefeld
- Le Boterf, G. (2010a): Repense la compétence. Paris
- Le Boterf, G. (2010b): Construire les compétences individuelles et collectives. 5. Aufl. Paris

Kompetenzbilanzierung für das Aus- und Weiterbildungspersonal der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH als Möglichkeit der Personalentwicklung

1. Zum Stand der Professionalisierung – Kompetenzbilanzierung in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung

Personen, die in der beruflichen Aus- und Weiterbildung pädagogisch tätig sind, verfügen in der Regel über unterschiedliche (formale) Qualifikationen; sie sind keinem einheitlichen Zugangsweg gefolgt, da es diesen nicht gibt. Es scheint gerade ein Charakteristikum betrieblicher Weiterbildner zu sein, über höchst unterschiedliche berufliche Qualifikationen und Kompetenzen zu verfügen. Prinzipiell können drei Aneignungsformen pädagogischer Kompetenzen unterschieden werden: ein Studium der Erziehungswissenschaften oder eine einschlägige pädagogische Aus- und Weiterbildung (beispielsweise Ausbildereignungsprüfung); zielgerichtetes und selbstorganisiertes Selbststudium sowie beiläufiges, aber durchaus bewusstes Lernen (beispielsweise am Arbeitsplatz). Diese Unterscheidung spiegelt die geläufige Triade von formalem, non-formalem und informellem Lernen wieder, wobei die hier aufgezählte erste Aneignungsform sowohl dem formalen (Studium der Erziehungswissenschaften) als auch dem non-formalen (Weiter- bzw. Fortbildung) Lernen zuzuordnen sind (vgl. u.a. Memorandum über Lebenslanges Lernen EG 2000). Die letzte Form wird als informelles Lernen klassifiziert, wobei hier zwischen bewussten und unbewussten (en passant) Lehrprozessen unterschieden werden kann (vgl. Dohmen 2001).

Die neben der formalen Qualifikation erworbenen Kompetenzen hängen stark vom beruflichen Umfeld sowie vom persönlichen Engagement ab. Inwieweit diese Kompetenzen zum professionellen Handeln in der pädagogischen Tätigkeit beitragen, bleibt zunächst offen und kann in der Regel nur schwer belegt werden. Die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen, besonders im beruflichen Kontext ist jedoch unbestritten und stellt einen großen Forschungsbereich dar. Beispielsweise zeigten Untersuchungen im ITK-Bereich, dass fast drei Viertel des zur Bewältigung täglicher Arbeitsaufgaben benötigten Wissens und Könnens in informellen Settings angeeignet wurden (vgl. Dehnbostel 2007, 2010). Weiter dynamisiert wurde der Diskurs durch die Forcierung nationaler und europäischer bildungspolitischer Strategien (vgl. u.a. CEDEFOP 2009; Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011). Besonders die Umsetzung der „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (vgl. u.a. BLK 2004) lenkte den Fokus auf die Sichtbarmachung und Anerkennung nicht-formal erworbener Kompetenzen (vgl. u.a.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2006; Kaufhold 2006; Strauch 2008; Kucher/Wehinger 2010; Loebe/Severing 2010; Strauch/Jütten/Mania 2010; Winther 2010; Geldermann 2011). Diese Arbeiten konzentrieren sich jedoch vornehmlich auf die Kompetenzbilanzierung und -entwicklung bei Auszubildenden (vgl. u.a. Loebe/Severing 2010), selten zielen sie auf das pädagogische Personal. Dies ist erstaunlich, da gerade im betrieblichen Bereich viele Personen ohne (akademische) pädagogische Ausbildung tätig sind. Unausgesprochen scheint klar zu sein, dass Weiterbildner wissen (sollten), über welche Wissensbestände sie verfügen müssen, um kompetent Handeln zu können.

2. Kompetenzbilanzierungsverfahren

Seit einigen Jahren wird der Sichtbarmachung und Validierung von Kompetenzen in der Erwachsenenbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung große Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. u.a. Kaufhold 2006; Strauch 2008; Geldermann/Seidel/Severing 2009; Loebe/Severing 2010; Kucher/Wehinger 2010; Geldermann 2011). Sogenannte Kompetenzbilanzierungsverfahren sollen die beruflichen Kompetenzen ihrer Anwender sichtbar machen und bilanzieren. Wie oben angerissen, können Kompetenzen auf unterschiedlichen Wegen erworben werden. Besonders den informell erworbenen Kompetenzen wird ein großes Potential zur Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit zugesprochen (vgl. ebd.). Daher widmen sich Kompetenzbilanzierungsverfahren vornehmlich dieser Aneignungsform.

Eine sinnvolle Systematisierung von Kompetenzbilanzierungsverfahren hat Julia Gillen angeboten (Gillen 2006, S. 112ff.). Sie unterscheidet anforderungsorientierte und entwicklungsorientierte Verfahren. Unter ersterem werden Verfahren verstanden, die die Arbeitsanforderung als Ausgangspunkt der Kompetenzbilanzierung heranziehen; als Beispiele werden Ergebnisse von Arbeitsplatzanalysen oder Arbeitsplatzbeschreibungen aufgeführt. Mit diesen Anforderungen als Basis werden die Kompetenzen der Mitarbeiter als Ist-Zustandsanalyse erfasst und mit den jeweiligen Arbeitsanforderungen verglichen. Im Gegensatz dazu orientiert sich der entwicklungsbezogene Ansatz an den bestehenden Mitarbeiterkompetenzen und zielt auf die Stärkung der Selbstreflexivität der Mitarbeiter. Orientiert der erste Ansatz auf die Optimierung des Arbeitsprozesses, fokussiert der entwicklungsorientierte Ansatz auf die persönliche Entwicklung des Individuums (ebd., S. 113). Die Entscheidung für eine anforderungs- oder entwicklungsorientierte Variante legt auch weitgehend die einzusetzenden Kompetenzbilanzierungsinstrumente und deren Verfahrensweisen fest. Bei anforderungsorientierten Verfahren wird der Fremdeinschätzung eine weitaus größere Bedeutung beigemessen als bei entwicklungsorientierten Ansätzen. Bei letzteren liegt der Schwerpunkt in der Regel bei reflexionsfördernden Verfahren der Selbsteinschätzung, aber durchaus auch in Kombination mit einer Fremdeinschätzung. Problematisch bei all diesen Verfahren ist der Gebrauch der nach wie vor unklaren Begrifflichkeiten. Die Zahl der Definitionsangebote von „Kompetenz“ ist beinahe

so zahlreich wie die Zahl der Kompetenzbilanzierungsverfahren. Gesteigert wird die Unschärfe, wenn nach der Zahl der Kompetenzen oder Kompetenzbereiche gefragt wird. Hier kann als ein Nukleus die Unterscheidung in drei große Kompetenzbereiche (fachliche, personale, soziale Kompetenz) identifiziert werden (vgl. u.a. Erpenbeck/Heyse 2004; Erpenbeck/Rosenstiel 2007).

Der Beitrag stellt ein Kompetenzbilanzierungsverfahren vor, das innerhalb eines Bildungsinstituts der Wirtschaft entwickelt wurde und sich speziell auf die Zielgruppe „Trainer und Ausbilder“ richtet.

3. „Kompetenzpass für Weiterbildungner/innen der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH“¹

In der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH (folgend VW BI) arbeiten derzeit ca. 70 Personen in den Bereichen berufliche Erstausbildung bzw. berufliche Fort- und Weiterbildung sowie 30 Personen in den Bereichen Beratung, Organisations- und Personalentwicklung. Alle pädagogisch tätigen Mitarbeiter arbeiten sowohl in der beruflichen Erstausbildung als auch in der beruflichen Fort- und Weiterbildung. Die Qualifikationen der Mitarbeiter sind höchst heterogen; Beschäftigte in den Bereichen Beratung, Personal und Organisation besitzen akademische Abschlüsse, wohingegen die meisten pädagogisch tätigen Mitarbeiter – sowohl berufliche Weiterbildung als auch Ausbildung – über eine pädagogische Qualifikation (i.d.R. Ausbildereignungsprüfung), nicht aber über einen akademischen Abschluss verfügen. Die Trainer und Dozenten sind typischerweise Meister ihres Faches und verfügen über langjährige Erfahrungen im Bereich Aus- und Weiterbildung.

Die heterogenen Arbeitsfelder und auch die unterschiedlichen Qualifikationen waren Anlass für die Personalführung, nach einem Weg zu suchen, eine gezielte und effektive Mitarbeiterentwicklung zu initiieren. Das Weiterbildungsverhalten der Lehrkräfte zeichnete sich zwar durch hohe Beteiligungsraten aus, beschränkte sich jedoch fast ausschließlich auf die fachlichen (technischen) Bereiche. Weiterbildungen mit pädagogisch-didaktischen Inhalten wurden so gut wie nicht wahrgenommen. Befragungen der Mitarbeiter ergaben, dass dies nicht auf Desinteresse zurück zu führen ist, sondern vielmehr aus der Unkenntnis pädagogischer Weiterbildungsangebote bzw. Inhalte resultierte. Durch die Entwicklung eines Kompetenzpasses für Mitarbeitende der VW BI sollten folgende Ziele in den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung, Personalentwicklung sowie Marketing erreicht werden:

1 Die Volkswagen Bildungsinstitut GmbH (im folgenden VW BI) ist ein mittelständisches Unternehmen und wurde 1990 als Beteiligungsgesellschaft der Volkswagen AG gegründet und ist seit 2007 100%-ige Tochtergesellschaft der Volkswagen Coaching GmbH. Das Unternehmen arbeitet in folgenden Geschäftsfeldern: Berufsausbildung, Weiterbildung Technik, Beratung (Organisationsberatung, Personalentwicklung und Sprachen). Im Januar 2011 waren 103 Personen im Bildungsinstitut beschäftigt, die Mehrzahl im pädagogischen Bereich. Das Unternehmen besteht aus drei Standorten in Sachsen: Zwickau (Hauptsitz), Chemnitz und Crossen.

Personalentwicklung	Persönlichkeitsentwicklung	Marketing
<ul style="list-style-type: none"> ○ Gezielte Personalentwicklung durch valide Kompetenzbilanzierung der Mitarbeiter ○ Erhöhung der Lehr- und Ausbildungsqualität durch gezielte pädagogische Weiterbildungsmaßnahmen ○ Personalrecruiting ○ Erhöhung der Effizienz der Führungstätigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Stärkung des professionellen Selbstbewusstseins ○ Initiierung und Stärkung von Reflexionsprozessen ○ Sichtbarmachung von Entwicklungsbedarfen der Mitarbeitenden ○ rasche Anpassung an neue Bedarfe bzw. Veränderungen am Aus- und Weiterbildungsmarkt 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Unterstützung der Qualitätssicherung und -entwicklung ○ Transparenz erwachsenepädagogischer Kompetenzen im Unternehmen ○ Unterstützung der Außendarstellung des Unternehmens

Abbildung 1: Ziele des Kompetenzpasses VW BI

Methodisches Vorgehen bei der Entwicklung

Der Kompetenzpass VW BI baut auf dem „Kompetenzpass für Weiterbildner/innen“ (vgl. Böhm/Wiesner 2010) auf und wurde an die speziellen Erfordernisse der beruflichen Aus- und Weiterbildung angepasst. Um die empirische Basis zu stärken, wurde eine Erhebungsphase in allen drei Standorten der VW BI durchgeführt. Die Daten wurden mittels teilnehmender Beobachtung, Einzel- und Gruppeninterviews und Fragebögen im Zeitraum von September 2010 bis Januar 2011 erhoben und anschließend ausgewertet. Die Rücklaufquote der Fragebögen belief sich auf über 60 Prozent. Die Experteninterviews wurden überwiegend als Einzelinterviews durchgeführt. Aus den Beobachtungen und Interviews wurden typische Arbeitssituationen abgeleitet und kommunikativ validiert. Begleitet wurde die Erhebungsphase von mehreren Workshops zur Vorbereitung und Schulung des Führungspersonals.

Verfahren

Grundsätzlich stellt der Kompetenzpass für Weiterbildner/innen der VW BI eine Kombination aus anforderungsorientiertem und entwicklungsorientiertem Verfahren dar (vgl. dazu Kucher/Wehinger 2010; Kaufhold 2010). Im vorliegenden Kompetenzbilanzierungsverfahren werden zur Kompetenzfeststellung sowohl Indikatoren verwendet, die von Trainern, Ausbildern, Beratern und planerisch-disponierenden Mitarbeitern als eine Art Mindestanforderungen verstanden werden können; gleichzeitig sind diese erwachsenpädagogischen Mindestanforderungen nirgends verbindlich festgelegt und besitzen somit immer auch eine Entwicklungsdimension. Durch die Unterscheidung in vier Ausprägungsgrade eines jeden Indikators wird diese Entwicklungsdimension noch gestärkt.

Kompetenzbegriff und Struktur

Unter beruflicher Handlungskompetenz wird die Gesamtheit aller persönlichen Dispositionen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände einer Person verstanden, die

zur erfolgreichen Bewältigung der beruflichen Anforderungen benötigt werden (vgl. Kirchhöfer 2004).

Berufliche Handlungskompetenz zeigt sich in komplexen Handlungssituationen und umfasst die Einheit von Handeln-können und Handeln-wollen. Angelehnt an Erpenbeck und Rosenstiel (2007) wird davon ausgegangen, dass sich Handlungen stets durch eine Kombination aus Objekt-Subjekt sowie Subjekt-Subjekt-Beziehungen konstituieren; durch diese Bezüge leiten die Autoren eine Unterscheidung unterschiedlicher Kompetenzklassen ab. Ausgehend von diesen Überlegungen und eigenen empirischen Untersuchungen werden fünf Kompetenzbereiche erwachsenenpädagogischen Handelns unterschieden:

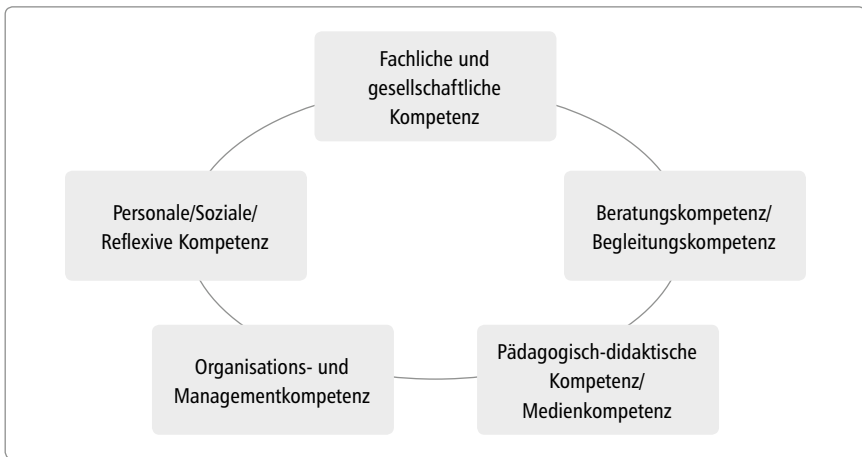


Abbildung 2: Kompetenzbereiche²

- 2 *Fachliche und gesellschaftliche Kompetenz:* Bezieht sich auf die professionelle Beherrschung der Inhalte und Themen der Bildungsmaßnahme inklusive fundiertem wissenschaftlichen Hintergrundwissen. *Pädagogisch-didaktische Kompetenz/Medienkompetenz:* Bezieht sich konkret auf die Didaktik und Methodik des Lehrens. Sie umfasst die Fähigkeiten, professionell Lehrheiten zu planen, durchzuführen und nachzubereiten/zu evaluieren und Lernerfolgskontrolle bzw. -begleitung zu gewährleisten. *Medienkompetenz* beschreibt die Fähigkeit, professionell mit allen verfügbaren technischen Hilfsmitteln zu arbeiten. *Personale/Soziale/Reflexive Kompetenz:* Beschreibt Fähigkeiten wie Einfühlungsvermögen, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Aufmerksamkeit, Motivationsfähigkeit, sozial-kommunikative und andere persönliche Dispositionen, die im Rahmen erwachsenenpädagogischer Arbeit wichtig sind. *Reflexive Kompetenz* bezieht sich sowohl auf die Selbstreflexivität des Weiterbildners/der Weiterbildnerin als auch auf die Fähigkeit, Gesamtzusammenhänge und andere Funktionszusammenhänge organisatorischer und institutioneller Form (selbst-)reflexiv zu beurteilen. *Organisations- und Managementkompetenz:* Beinhaltet unternehmens- und organisationsbezogenes wirtschaftliches und strategisches Denken und Handeln. Dazu gehören umfassende Fähigkeiten der Finanzplanung, Unternehmens- und Personalentwicklung, Leitungstätigkeiten, Projektplanung, -durchführung und -evaluation, Controlling, Bildungsplanung, Kooperationsformen und andere Möglichkeiten der Zusammenarbeit. *Beratungskompetenz/Begleitungskompetenz:* Bezieht sich auf die Bereiche Berufs- und Bildungsberatung sowie Begleitung von Kunden; ferner auf die Beratung von in der Weiterbildung Tätigen, die Beratung von konkreten und potenziellen Auftraggebern bzw. die Beratung von Organisationen.

Typische Arbeitssituationen von beruflichen Aus- und Weiterbildnern

Da sich berufliche Kompetenzen jeweils in konkreten Arbeitsbezügen realisieren (Performanz) und somit beobachtbar werden, können nach Auswertung von Beobachtungsprotokollen neun Arbeitssituationen unterschieden werden:

- (1) Lehreinheiten vor- und nachbereiten: beinhaltet alle organisatorischen und inhaltlichen Aspekte der (kontinuierlichen) Vor- und Nachbereitung einer Weiterbildungsveranstaltung.
- (2) Lehreinheiten durchführen: betrifft alle Aktivitäten der Interaktionen von Lehrenden und Lernenden im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen.
- (3) Bildungsberatung: beinhaltet die Beratung von Personen sowie Institutionen hinsichtlich ihrer Bildungswünsche und -bedürfnisse.
- (4) Konzeptentwicklung: beinhaltet die strategische Planung, Entwicklung, Organisation und Evaluation von zielgruppenorientierten Weiterbildungsangeboten sowie Jahresprogrammen der Bildungseinrichtung.
- (5) Projektmanagement: beinhaltet alle Maßnahmen zur Antragstellung, Akquise, Organisation und Evaluation eines Projekts.
- (6) Personalentwicklung: beinhaltet alle Maßnahmen der Personalentwicklung wie z.B. Auswahl und Einsatz geeigneter Personen sowie Erkennen und Nutzen des Entwicklungspotenzials, inklusive gezielter Förderung des Personals.
- (7) Netzwerkarbeit: beinhaltet die Akquise neuer Netzwerkpartner sowie die Koordination und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartnern.
- (8) (Bildungs-)Controlling: beinhaltet alle Aktivitäten zur Planung, Steuerung und Kontrolle der Bildungseinrichtung.
- (9) Öffentlichkeitsarbeit: beinhaltet alle Bemühungen, die Weiterbildungseinrichtung und deren Bildungsangebote der Öffentlichkeit bekannt zu machen und das Vertrauen in das Unternehmen zu stärken.

Vorgehen bei der Anwendung

Der Ausprägungsgrad der jeweiligen Kompetenz wird durch Indikatoren festgestellt. Die Anzahl der Indikatoren unterscheidet sich in den verschiedenen Arbeitssituationen und Kompetenzen. Dies ist darin begründet, dass die Arbeitssituationen unterschiedlich komplex sind und inhaltlich auch unterschiedliche Anforderungen an die Kompetenzen der Weiterbildner/innen stellen. Die Indikatoren werden mittels einer Viererskala bewertet und ergeben in jeder Kompetenz einen Mittelwert. Dieser wird dokumentiert und am Ende der Kompetenzbilanzierung in einen Auswertungsbogen übertragen. Dort wird der Gesamtausprägungsgrad jeder Kompetenz ermittelt und somit sichtbar gemacht. Je nach Anzahl der Arbeitssituationen ergibt sich der Gesamtausprägungsgrad aus mindestens einem und maximal sieben Einzelwerten.

Der Kompetenzpass für Weiterbildner/innen der VW BI wurde als modularisiertes Instrumentarium entwickelt, das heißt je nach den individuellen Tätigkeitsbereichen

des Mitarbeitenden wird ein persönlicher Kompetenzpass zusammengestellt. Dies gewährleistet eine hohe Flexibilität bei der Anwendung; so können bei einer zeitlich versetzten nochmaligen Anwendung gegebenenfalls neu hinzugekommene Arbeitssituationen in den individuellen Kompetenzpass aufgenommen, andere je nach Bedarf entfernt werden. Zudem ist es möglich, bei einer zukünftig veränderten Tätigkeitsstruktur des Unternehmens neue Arbeitssituationen aufzunehmen.

Eine Handreichung gibt dem Nutzer Auskunft über Einsatzmöglichkeiten, Durchführung sowie Kompetenzverständnis. Ein Glossar ergänzt den Kompetenzpass und gewährleistet die selbständige Durchführung der Selbsteinschätzung. Eine erweiterte Version der Handreichung für die Fremdeinschätzung gibt zu jeder Arbeitsstation konkrete Hinweise/Empfehlungen für die Durchführung sowie Hinweise zur Gestaltung des Beratungs- und Entwicklungsgesprächs.

Durchführung

Der Kompetenzpass für Mitarbeitende der VW BI besteht aus drei Stufen:

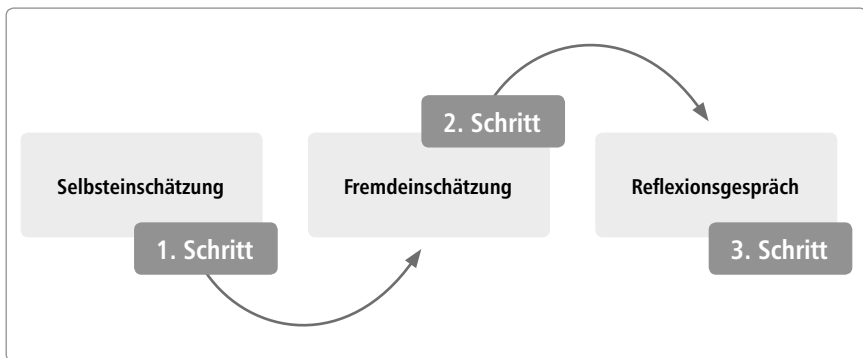


Abbildung 3: Stufen der Kompetenzbilanzierung

Im ersten Schritt bearbeitet der Aus- und Weiterbildner die ausgewählten Arbeitssituationen selbständig. Parallel oder zeitversetzt dazu findet die Fremdeinschätzung des unmittelbaren Vorgesetzten statt. Hilfestellungen zu den Möglichkeiten der Fremdeinschätzung werden in der Handreichung geboten. Nach Abschluss der Selbst- und Fremdeinschätzung wird als dritter Schritt ein Beratungs- und Entwicklungsgespräch durchgeführt. Das Gespräch ist ausdrücklich keine Art der „Ergebniskontrolle“, sondern soll in Form eines offenen und konstruktiven Personalentwicklungsgesprächs stattfinden. Dabei werden die Einschätzungen der Selbst- und Fremdeinschätzung abgeglichen und ggf. über differierende Einschätzungen diskutiert; dabei sollte der Aus- und Weiterbildner immer die Möglichkeit erhalten, zu den Gründen seiner Einschätzung Stellung zu beziehen. Im konkreten Fall eines Weiterbildungsbedarfs sollten

gemeinsam Pläne für eine gezielte Weiterbildung getroffen und ggf. weitere Maßnahmen besprochen werden. Es ist durchaus möglich, dass durch die Selbsteinschätzung und/oder das Beratungsgespräch bestimmte Themen eruiert werden, in denen zwar kein konkreter Handlungsbedarf besteht, jedoch ein gesteigertes Interesse von Seiten des Aus- und Weiterbildners vorhanden ist. Auch in diesem Fall können Pläne für Weiterbildungsmaßnahmen o.ä. besprochen werden. Das gesamte Prozedere der Kompetenzbilanzierung sollte innerhalb bestimmter Zeiten wiederholt werden, um die Wirksamkeit der getroffenen Maßnahmen zu überprüfen.

4. Konsequenzen und Herausforderungen bei der Implementierung des VW Passes als Personalentwicklungsinstrument

Die Anzahl wissenschaftlicher und bildungspolitischer Publikationen zum Thema Kompetenzbilanzierung zeigt die hohe Aktualität von Kompetenzpässen in der betrieblichen Praxis (vgl. u.a. Bullinger/Buck 2007; Strauch 2008; Münk/Reglin 2009; Kaufhold 2010; Kucher/Wehinger 2010; Leobe/Severing 2010; Münk/Schelten 2010; Winther 2010). Mit dem Kompetenzpass für Weiterbildner/innen der VW BI wurde ein Kompetenzbilanzierungsverfahren entwickelt, das sich dezidiert auf pädagogisch tätige Personen richtet, die in unterschiedlichen erwachsenenpädagogischen Tätigkeitsfeldern arbeiten. Die Spannweite reicht von klassischer Lehre über Bildungsberatung, Konzeptentwicklung, Personalentwicklung, Projektmanagement bis hin zu Bildungscontrolling. Die Entwicklung des Instrumentariums auf der Grundlage eines bereits existierenden Kompetenzpasses erwies sich aufgrund der Konzeption des Kompetenzpasses für Weiterbildner/innen, konkrete Arbeitssituationen als Ausgangspunkt für eine Kompetenzbilanzierung heranzuziehen, als vorteilhaft, da diese Herangehensweise eine flexible Anpassung an unterschiedliche Rahmenbedingungen ermöglicht.

Die Entscheidung eines Unternehmens für ein Kompetenzbilanzierungsverfahren bedingt auch die Abwägung zwischen dem zu erbringenden Aufwand, der im hier beschriebenen Verfahren nicht unerheblich ist, und den erwarteten Ergebnissen für das Unternehmen bzw. den Weiterbildner. Besonders Personal in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung ist einem hohen Erwartungs- und Erfolgsdruck ausgesetzt; es wird erwartet, dass Weiterbildner die sich ständig ändernden ökonomischen und gesellschaftlichen Situationen antizipieren respektive reagieren und somit ihren „Kunden“ Handlungskompetenz vermitteln. Wie Weiterbildner/innen selbst ihre Kompetenzen erwerben und ständig aktualisieren wird hingegen seltener thematisiert. Damit kommt der Frage von Josef Schrader (2010) nach einer notwendigen, sinnvollen und möglichen Fortbildung von Erwachsenenbildnern eine zentrale Bedeutung zu.

Der entwickelte Kompetenzpass für die Volkswagen Bildungsinstitut GmbH bietet den Weiterbildner/inne/n die Möglichkeit, ihre pädagogischen Kompetenzen zu er-

mitteln und daraus ableitend Weiterbildungsbedarfe zu eruieren, nicht nur aufgrund eines ggf. unterdurchschnittlichen Ausprägungsgrades in einer Kompetenz, sondern auch aufgrund von Themenbereichen, die erst durch die Reflexion der eigenen Tätigkeit, angeregt durch die Anwendung des Kompetenzpasses, bewusst wurden. Um solchen betrieblichen Kompetenzbilanzierungsverfahren, die besonders den informellen Bereich der Kompetenzerneuerung in den Blick nehmen, mehr Akzeptanz zu verschaffen, sind Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren auf nationaler und internationaler Ebene notwendig, die bisher zumindest der Vielzahl an Kompetenzbilanzierungsverfahren hinterherhinken.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. URL: www.Deutscherqualifikationsrahmen.de
- BLK (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- BMBF (2004): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Bonn
- BMBF (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Bonn/Berlin
- Böhm, J./Wiesner, G. (2010): Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern - Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.) (2010): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2009): Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Bonn
- Bullinger, H.-J./Buck, H. (2007): Demographischer Wandel und die Notwendigkeit, Kompetenzsicherung und -entwicklung in der Unternehmung neu zu betrachten. In: Jochmann, W./Gechter, S. (Hg.): Strategisches Kompetenzmanagement. Berlin/Heidelberg, S. 61–80
- CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. URL: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf
- Dehnbostel, P. (2010): Betriebliche Bildungsarbeit: Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Hohengehren
- Dehnbostel, P./Gillen, J. (2007): Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und reflexives Handeln in der Arbeit. In: Gillen, J. (Hg.): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitsorientierter Weiterbildung. Bielefeld, S. 27–42
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2006): Profilpass. Bielefeld
- Dewe, B. (2009): Begriffskonjunktur und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 107–118
- Dohmen, G. (2001). Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen. Bonn
- Erpenbeck, J./Heyse, V. u.a. (Hg.) (2004): Kompetenzen erkennen, bilanzieren, entwickeln. Münster
- Erpenbeck, J./Rosentiel, L. v. (Hg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart
- Europäische Gemeinschaft (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel
- Geldermann, B. (2011): Kompetenzmanagement im Mittelstand: Personalprozesse strategisch ausrichten. Bielefeld
- Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E. (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld

- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Bielefeld
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden
- Kaufhold, M. (2010): Kompetenzen erfassen – Herausforderungen und Anregungen zur betrieblichen Umsetzung. In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen mit Kompetenzpässen sichtbar machen. Bielefeld, S. 33–47
- Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Berlin
- Kucher, K./Wehinger, F. (2010): Kompetenzpässe – Überblick und Ansatzpunkte für ihren betrieblichen Einsatz. In: Loebe, H./Severing E. (Hg.): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen mit Kompetenzpässen sichtbar machen. Bielefeld, S. 51–86
- Kucher, K./Wehinger, F. (2010): Mitarbeiterpotenziale entdecken und entwickeln: Kompetenzpässe im betrieblichen Alltag nutzen. Bielefeld
- Loebe, H./Severing, E. (Hg.) (2010): Mitarbeiterpotenziale entdecken und entwickeln: Kompetenzpässe im betrieblichen Alltag nutzen. Bielefeld
- Münk, D./Schelten, A. (Hg.) (2010): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld
- Münk, D./Reglin, T. (2009): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. In: Münk, D./Severing E. (Hg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Bonn, S. 5–16
- Rauner, F. (2010): Qualifikation, Kompetenz und berufliches Wissen – ein aufklärungsbedürftiger Zusammenhang. In: Schlögel, P./Dér, K. (Hg.): Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld, S. 86–102
- Schrader, J. (2010): Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, S. 25–68
- Strauch, A. (2008): Kompetenzbilanzierung im Betriebskontext. Baltmannsweiler
- Strauch, A./Jütten, S./Mania, E. (2010): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld
- Winther, E. (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld

Rezensionen

Rezensionen

Das Buch in der Diskussion

Steffi Robak

Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung

Waxmann Verlag, Münster/New York/
München/Berlin 2012, 849 Seiten,
49,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2756-3



Philipp Gonon

Weiterbildung fern der Heimat, in der Fremde, ist kaum Thema in der Weiterbildungsforschung. Wenn, dann wurden in einigen wenigen, nun schon Jahre zurückliegenden Studien Immigranten aus dem südlichen Europa und ihre organisierte Weiterbildung in den Blick genommen. Im Bereich des interkulturellen Lernens ist die Forschungslage noch dünner gesät. Dabei handelt es sich in Zeiten der Globalisierung um ein weit verbreitetes Phänomen. Wenn wir als Erwachsene lernen, lernen wir unter anderem auch, uns in jeweils sich wandelnde Arbeitskontexte einzubringen. Insofern prägen Erfahrungen, Deutungen und Prozesse der Aneignung in Auseinandersetzung mit der beruflichen Tätigkeit auch das Lernen in kulturell vertrauter Umgebung; diese sind jedoch komplexer in kulturell ganz anders geprägten Weltgegenden.

Diese Ausgangslage beschäftigt auch Steffi Robak in ihrer Habilitationsschrift mit dem prägnanten Haupttitel „Kulturelle Formationen des Lernens“ und dem etwas vieldeutigeren Untertitel „Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung“. Ihre auf Interviews basierende qualitative Studie eruiert drei Typen. So bildet der „Expat classico“ den Ausgangstypus mit ursprünglich von einem deutschen Unternehmen nach China Entsendeten, von ihr als Typ 2 bezeichnet, der sich vom postmodernen Kosmopoliten (Typ 1) und vom Nomaden (Typ 3) unterscheidet. Letzterer tritt in zwei Varianten auf, einmal als Employability-Nomade, aber auch als kosmopolitischer Nomade.

Die Autorin konzentriert sich in ihrer theoretischen Zurüstung der Untersuchung im Wesentlichen auf zwei Begriffe: Hybridität und Kultur, bzw. Kulturation als kreative Herstellung und Formung von Praxis. Dieser Fokus wird dann auch auf die Personalentwicklung bzw. betriebliche Lernkultur übertragen. Hybridbildungen sind – kurz gefasst – Sinnmuster, die von Subjekten über soziale Praktiken spezifisch kombinatorisch arrangiert werden und aufgrund von Praktiken der Arbeit und (in dieser Studie nicht näher analysierten) Technologien des Selbst zu Subjektkulturen geformt werden. Die konzeptionellen Ausgangsüberlegungen werden sodann mit einer Vielzahl von weiteren im Weiterbildungsdiskurs thematisierten Begrifflichkeiten kurzgeschlossen, so etwa mit dem Konzept der Deutungsmuster, die neben der Unternehmenskultur auch die Werte und gesellschaftlichen Bedingungen, die Lebensformen, Kultur- und Kommunikationsstandards und darüber hinaus auch ästhetische Ausdrucksformen des Gastlandes einschließen.

Insgesamt 39 deutsche Expatriates in China, allesamt Hochqualifizierte mit Hochschulabschluss, die zum Teil in der Folge nochmals befragt wurden (insgesamt fünf), bilden die empirische Basis der qualitativen Studie, ergänzt durch weitere acht Interviews

mit Personen aus dem Bereich der Personalentwicklung und des interkulturellen Trainings.

Die Autorin entwickelt hierbei ein Auswertungsraster, das drei Prozessebenen hervorhebt, nämlich die individuelle psychodynamische Akkulturation, die Professionalisierung und Qualifizierung vermittelt über die Arbeit und als dritte Ebene Bildung und Kulturalität in einem umfassenderen Sinne. Am prägnantesten werden die Typen von „Expats“ in Kurzportraits verdichtet. Hier wird vom „Hineingleiten“ des in der Regel jüngeren postmodernen Kosmopoliten gesprochen, der auf allen Ebenen Lernprozesse wahrnimmt und als unternehmerisches Kreativsubjekt mit sinisierender Tönung transferierbare Qualifikationen und Wissensüberschüsse generiert und sich vor dem Hintergrund kultureller Differenz bildet. Der Expat classico hingegen bringt geringeres kulturelles Vorwissen mit und arbeitet viel, denn darauf konzentriert sich sein Lernen, das auf fachliche Expertise im Arbeitsprozess baut. Die Nomaden hingegen sind auf Durchreise, China ist nicht Endstation. Eine Variation des Employability-Nomaden arrangiert sich in einer parallelen Welt, fokussiert ebenso selbstaktivierend die Erfüllung der Arbeitsaufgabe, bei Distanz zu kulturellem Lernen. Anders hingegen die kosmopolitischen Nomaden, die China als Lern- und Bildungsraum auffassen und flexibel Lernformen aktivieren, indem sie Arbeits-, Weiterbildungs- und Lebenszusammenhänge individuell gestalten, ein breites Deutungswissen entwickeln und sich hiermit auch kulturell hybridisieren.

In den Folgerungen am Schluss des Buches werden einzelne Themenbereiche wie Akkulturation als Fähigkeit zur Konstruktion eines kulturellen Zwischenraums, transnationales Personalmanagement und weitere Aspekte rekapituliert und den jeweiligen Typen zugeordnet. Hier zeigen sich gewisse Inkonsistenzen oder fehlende Trennschärfen, inwiefern nämlich diese Aspekte sich klar einem Typus zuordnen lassen. Gerade die Nähe des kosmopolitischen Noma-

den zum postmodernen Kosmopoliten liegt auf der Hand. Ebenso zu hinterfragen wäre, ob die konzeptionelle Ausrichtung auf das unternehmerische Kreativsubjekt als analytische Grundlage ausreicht, um die Varianz der eruierten Phänomene zu fassen, zumal ja postbürokratische Arbeitspraktiken und entgrenzte „Flatrate-Arbeit“ durchaus immer noch auch in deutschen Unternehmen mit traditionelleren Arbeitsformen koexistieren. Die im Untertitel angemahnte „versäumte Weiterbildung“ bezieht sich demgemäß dann eher auf Angebote von Seiten der Unternehmen, dürfte aber, folgt man der Analyse, für Kosmopoliten kein Hindernis sein, selbstorganisiert eine wohl passendere Gelegenheitsstruktur zu finden.

Insgesamt handelt es sich um eine anspruchsvolle und anregende Studie, die der Leserin und dem Leser allerdings auch einiges an Geduld abfordert, wenn man bedenkt, dass die Entfaltung der Vielzahl theoriegeleiteter Konzeptvorlagen und der empirischen Vorgehensweise 290 Seiten, die eigentliche Präsentation der empirischen Ergebnisse und ihre Einbettung weitere gut 400 Seiten umfasst, ehe eine immerhin auch gut 60-seitige Zusammenfassung diese Schrift abrundet. Da verliert man – trotz klar entfalteter Struktur und nachvollziehbarer und plausibler Deutung der Ergebnisse – gerne den Überblick; so erging es offenbar auch dem Lektorat; es finden sich Redundanzen und nicht im Literaturverzeichnis aufgeführte Verweise. Eine Kürzung hätte der Argumentation keinen Abbruch getan und hätte die Ergebnisse der Studie noch stärker profiliert.

Wolfgang Jütte

Transnationale Netzwerktexturen von Personen, Organisationen und Unternehmen sind in den letzten Jahren verstärkt zum Gegenstand der Sozialwissenschaften geworden. Zahlreiche Studien sensibilisieren für den Umstand, dass wir nicht in „nationalen Containern“ leben. Intensive grenzüberschreitende Sozialbeziehungen weisen

dabei zwei große Personengruppen auf: die Migranten und die Eliten. Ausgangspunkt dieser Studie bilden die transnationalen Arbeits-, Lebens- und Lernpraktiken der Expatriates, die einen Arbeitsaufenthalt in China verfolgen. Wenngleich diese Facette der Arbeitsmigration schon länger zum Gegenstand praktischer Überlegungen von Personalentwicklern geworden ist, fehlt bisher eine bildungswissenschaftliche und erwachsenenpädagogische Auseinandersetzung mit diesem Phänomen. Allein hier erschließt sich bereits der Verdienst der Arbeit. Der gewählte Blick versteht sich dabei durchaus als interdisziplinär, wie die nachdrückliche Einnahme kulturtheoretischer Positionen zeigt. Ihren Anspruch „kulturelle Formationen des Lernens“ zu erschließen, löst die Studie in sehr differenzierter Weise ein.

Der ursprünglich angestrebte Forschungsansatz unternehmensbezogener Fallstudien konnte aufgrund der Schwierigkeiten des Feldzugangs nicht verfolgt werden; daher wurden die Interviewpartner über das Online-Netzwerk Xing gewonnen. Obwohl fast doppelt so viele Interviews geführt wurden, flossen in die Auswertung immerhin noch 33 Interviews mit 28 Personen ein. Die Studie folgt einer abduktiven Forschungslogik und im Mittelpunkt des Auswertungsverfahrens steht die empirische Typenbildung.

Wenngleich das Buch sich einer schnellen Lektüre entzieht, da die zentralen Ergebnisse nicht unmittelbar „in die Augen springen“, sondern vom Leser im Mitvollzug herausgearbeitet werden müssen, erweist sich die in der qualitativen Studie vorgenommene Typenbildung als bedeutender „Strukturanker“. Hier werden der „postmoderne Kosmopolit“ (Typ 1), der „Expatriate Classico“ (Typ 2) und der „Nomade“ (Typ 3), dieser in seinen Unterformen „Employability“ und „Kosmopolitischer Nomade“, unterschieden. Die Charakterisierungen der jeweiligen Typen sind facetten- und erkenntnisreich.

Die leicht programmatisch klingende Figur der „versäumten Weiterbildung“ nimmt einen eher nachgeordneten Aspekt ein: sie

verweist darauf, dass die Expatriates auf sich selbst gestellt sind; ihnen werden kaum Weiterbildungszugänge eröffnet. Implizite und informelle Lernformen kompensieren hier institutionelle Defizite.

Wenn man über den Wert einer klassischen Habilitationsschrift im Sinne einer umfassenden Monografie diskutiert, könnte für ihre Verteidigung die vorliegende Studie durchaus als ein gelungenes Beispiel angeführt werden. In Zeiten, in denen im akademischen Bereich der Anzahl der Veröffentlichungen eine besondere Bedeutung zukommt und es in der Konsequenz darum geht, die „smallest publishable units“ (SPU) in peer-reviewed Fachzeitschriften unterzubringen, bildet diese differenzierte und an Einzelaspekten manchmal überbordende Arbeit einen fast trotzigen Kontrapunkt. Sie wird in diesem thematischen Feld noch länger einen Referenzpunkt bilden und Anregungen für weitere Forschungsarbeiten geben.

Auf der Rezeptionseite werden vereinzelt kritische Punkte von Qualifikationsarbeiten hervorgehoben, wie sprachliche Besonderheiten (wer kennt beispielsweise keine Geschichten über Fußnoten, die sich über eine ganze Seite hinziehen). Auch diese Arbeit weist einige dieser Ungewöhnlichkeiten auf: wenngleich auf Fußnoten gänzlich verzichtet wurde, gibt es überdurchschnittlich viele kurze Absätze, manchmal nur einen Satz umfassend.

Auch nach der Lektüre fällt es schwer, sich zur Strukturiertheit der Arbeit zu äußern. Zweifelsohne ist die Arbeit sehr strukturiert, dennoch fiel die Orientierung keineswegs leicht. Vermutlich liegt dies in der Komplexität der Anlage, in der Fülle der zur Diskussion gestellten Aspekte und in der theoretischen Vielfalt begründet. Selbst die 110 Abbildungen verbleiben im eng gesetzten Schriftbild eher im Hintergrund.

Für Leser/innen, die forschend im weiten Feld der transnationalen Lebenswelten unterwegs sind, ist das Buch mit Gewinn zu lesen; nicht zuletzt weil es den „state of the art“ abbildet. Wer konzeptionell und gestalterisch im Bereich der Personalent-

wicklung unterwegs ist, wird vermutlich eher einen punktuellen Zugang finden. Hier lassen sich Schlüsse zur Bedeutung kultureller Prägungen für Lernkontexte ziehen und zahlreiche Hinweise für eine transnational orientierte Personalentwicklung entdecken.

Ekkehard Nuissl

Es war nicht der bemerkenswerte Umfang des Buches (849 Seiten!), der die REPORT – Herausgeber bewog, das Buch „Kulturelle Formationen des Lernens“ von Steffi Robak zum Buch in der Diskussion auszuwerfen. Es war das bislang noch wenig in den Blick genommene Thema, das im Untertitel deutlich benannt ist: „Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China“, gleich noch verbunden mit einer (abschließenden?) Bewertung: „die versäumte Weiterbildung“.

Es handelt sich um eine kultur- und sozialwissenschaftliche Arbeit, aber auch – die Autorin vertritt die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung – eine (ich darf diesen Begriff hier einmal gebrauchen) „lernwissenschaftliche“ Arbeit. Vielleicht ist sie deshalb auch so umfangreich: Die Bezüge zu unterschiedlichsten Disziplinen und theoretischen Ansätzen, welche die Autorin herstellt, sind mannigfaltig und breit gefächert. Zu breit, möchte man manchmal meinen.

Hinter den vielen Fragen, welche die Autorin in ihrem Text immer wieder und fortlaufend neu stellt (eine interessante rhetorische Figur!), steht die einfache Frage danach, was und wie Menschen lernen, die sich fern von ihrer Herkunftskultur in einem anderen sozialen und kulturellen Kontext bewegen – und behaupten müssen. Die zunehmende Bedeutung dieser Frage liegt auf der Hand: Globalität und Mobilität sind zur alltäglichen Realität in vielen Bereichen geworden, und nicht durchweg hat dies bereits Eingang in deren wissenschaftliche Durchdringung gefunden. Für die Erwachsenenbildung in Deutschland gilt dies in jedem Fall.

Es ist eine gute Entscheidung der Autorin, sich ihrer zentralen Frage – vor allem auch aufgrund einer noch wenig entwickelten Forschungslage – mit Fallstudien zu nähern. Die Fallstudien beginnen bereits bei der Auswahl der Kulturdifferenz; Deutschland und China sind als Prototypen asiatischer und europäischer Kultur in hohem Maße verschieden, haben aber andererseits auch einige erkennbare Bezüge wie etwa die der Export-Wirtschaft. Auch die Einengung dieses Falles auf den Arbeitskontext überzeugt: Er allein stellt den verbindlichen Kontext her, in dem sich Menschen mit dem Anderen ernsthaft und folgenreich auseinandersetzen müssen.

Innerhalb dieses gesetzten Rahmens beschäftigt sich die Autorin mit „Fällen“, mit einzelnen Erwachsenen, die sich in China aufhalten, dort leben. Sie befragt diese (mit einem sich entwickelnden Fragenraster im „Abduktionsmodus“) zu Handlungsspielräumen, Zusammenarbeit, Lernbedarfen, Wissensanforderungen u.a. mit einem schließlich sechsseitigen Interviewleitfaden (vgl. S. 266ff.) und dimensioniert die Befragungsergebnisse auf drei Prozessebenen (Lernvoraussetzungen, Lernformen und individuelle Bildungszugänge) und bezieht diese auf drei Lerndimensionen: Arbeitspraktiken, Kulturstandards und Deutungsmuster, die ausführlich erläutert werden (S. 271ff.). Die etwa dreißig (Telefon-) Interviews wurden transkribiert und ausgewertet. Die „unterschiedlichen kulturellen Ausformungen (Vergleichsdimensionen) bilden die Grundlage für die Typenbildung“ (S. 285). Das Ergebnis sind drei Haupttypen: die „Postmodernen Kosmopoliten“ (S. 291ff.), die „klassischen Expatriates“ (in der Sprache der Autorin „Expat Classico“, S. 446ff.) sowie die „Nomaden“, die sich in zwei Untergruppen („Employability-Nomade“ und „Kosmopolitischer Nomade“, S. 597ff.) wiederfinden.

Die einzelnen Typen werden umfangreich anhand einzelner Fälle, die ihnen zugeordnet sind und zu ihrer Konstitution beigetragen haben, erläutert; die Prozess- und Lerndimensionen bilden dabei das Präsen-

tations- und Auswertungsraster. Die Typen unterscheiden sich durch ihren Zugang zum Gastland, ihr Interesse an fremden Kulturen, ihre Lernstrategien, ihre Beziehung zur Arbeit und Zusammenarbeit, ihre Perspektiven. Die Employability-Nomaden etwa betrachten ihre Anwesenheit in China als Notwendigkeit aber auch als bedrückend, während die postmodernen Kosmopoliten vorbereitet und offen in den neuen Kontext eintreten. Entsprechend unterscheiden sich auch die Lernverfahren und die Lernergebnisse der Typen.

Eine zentrale Rolle in der vorliegenden Arbeit spielt der Begriff „Hybridisierung“, entstanden in der Debatte um die Folgen und Vorgänge von Kolonialisierung. Es geht um Distanz- und Fremdheitsverständnis, um Dominanz und Identität, um das Zulassen von Gegensätzlichem und dessen Akzeptanz. Dies ist natürlich mit Sozialisations- und Lernprozessen unterschiedlichster Art verbunden, mit Deutungen und Arbeitspraktiken. Davon ist im Buch an vielen Stellen und auf unterschiedliche Weise die Rede, so bei der Beschreibung der Typenbildung (S. 282ff.), bei der Vorstellung der Fälle und Typen und bei den Resümees, eine Art Hybridisierung auch als Präsentationsform. Es fällt daher schwer zu sagen, ob dieser Ansatz für die gestellte Frage wirklich einen „added value“ der Beantwortung bildet. Dies liegt wohl auch daran, dass die Typen eher kultur- und sozialwissenschaftlich als „lernwissenschaftlich“ dimensioniert sind, das drückt sich schon in ihrer Benennung aus. Es sind eben keine „Lerntypen“, die gebildet wurden.

Die recht verwirrende Verschränkung unterschiedlichster Fragen, Ebenen, Dimensionen, Prozesse und Strukturen im Buch (und in der Ableitung und Beschreibung der Typen) findet sich auch im (äußerst knapp gehaltenen!) Abschnitt zur angewandten Methode, der letztlich mehr Fragen offen lässt als beantwortet (möglicherweise wurde er für die Veröffentlichung dieser Habilitationsschrift gekürzt). Die Auswahl der Befragten, der Ablauf der Interviews, die Re-

geln der Transkription, die Analyseschritte der Interviews bleiben eher kursorisch erwähnt, sodass ein grüblerischer Gedanke des Lesers der Frage nachgeht, wie solch weitreichende Analysen und Auswertungen auf der Basis von nur eineinhalbstündigen Telefoninterviews vorgenommen werden können.

Noch ein Wort zur Sprache: Sie changiert zwischen (oft) syntaktischer Simplität und lexikalischer Komplexität, will sagen: hochabstrakte Begriffe, nicht immer definiert, in kurzen Sätzen: „Der Merkmalsraum bildet eine spezifische kulturelle Formation an Merkmalen aus, die zu einem bestimmten Arbeitsverhalten und zu bestimmten Lernformen führen. Die Reduktion des Merkmalsraums auf ein Struktur-schema bildet den Kern der vorliegenden Typenbildung“, heißt es auf S. 283.

Wie auch immer: Es ist ein mutiges und innovatives Werk, auch wenn es den Leser (und wohl auch die Leserin) richtig fordert. Oder vielleicht deshalb. Den Lernprozessen von Menschen, ob organisiert oder informell, in globalisierten Kontexten nachzugehen ist ein wichtiger und vorwärtsweisender Ansatz, er hat hier interessante Ergebnisse erbracht, und die Arbeit von Steffi Robak hat einen Teppich ausgebreitet für zukünftige Forschungen dazu, auf dem hoffentlich viele Bildungswissenschaftler folgen werden.

Regina Egetenmeyer/Ingeborg Schübler (Hg.)

Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Schneider Verlag Hohengehren,
Baltmannsweiler 2012, 297 Seiten,
23,00 Euro, ISBN 978-3-8340-1029-2

Der Band beansprucht, mit seinen Beiträgen einen professionstheoretischen, empirisch basierten und differenzierten Einblick in Entwicklungspotenziale und Herausforderungen akademischer Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Kontext der Bologna-Reform sowie eine „wichtige argumentative Basis“ für deren Weiterentwicklung zu liefern. Die 17 Beiträge sind unter folgenden Überschriften subsumiert: *Curriculum – Strukturen in erwachsenenpädagogischen Studiengängen, Professionalisierungsaspekte im Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Absolvent/innen erwachsenenpädagogische Studiengänge und Zukunftsperspektiven der Profession Erwachsenenbildung/Weiterbildung.*

Im einleitenden Beitrag schlagen die beiden Herausgeberinnen unter der Überschrift *Akademische Professionalisierung* zunächst Definitionen der zentralen Begriffe *Profession, Professionalisierung und Professionalität* vor, die professionstheoretisch nicht nachvollziehbar abgeleitet werden und fragwürdig erscheinen. Zugleich weisen sie auf „die Problematik der Orientierung am Professionsbegriff“ hin und verweisen auf Stichweh (2006), nach dem „sich Professionen in unserer Gesellschaft insgesamt am Auflösen befinden“ (S. 10), sowie auf den Beitrag von Schütz/Nittel im gleichen Band, der ein „Obsolet-Werden des Professionsmodells“ nahe lege. Gleichwohl betonen die Autorinnen, ein erwachsenenpädagogisches Studium sei eine wichtige Phase der Entwicklung von erwachsenenpädagogischer Professionalität, deren zentraler Kern „reflexives Verstehen als Deutung und Interpretation erwachsenenpädagogischer Situationen“ sei. Was diese „Situationen“ allerdings von anderen Situationen unterscheidet – und somit

als Gegenstand erwachsenenpädagogischen Handelns verstanden wird –, bleibt offen. Diese Unbestimmtheit scheint auch ein typisches Merkmal der Qualifizierung in den außerschulisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Studiengängen in Deutschland zu sein. So bleibt im vorliegenden Band z.B. für Heyl nach ihrem Vergleich der Curricula ausgewählter einschlägiger Bachelor- und Master-Studiengänge die Frage nicht beantwortet, „welches nun eigentlich die grundlegendsten und wichtigsten Wissensbestände“ sind, die als unabdingbar für die professionelle Ausübung des Berufs Erwachsenenbildner/in gelten können (vgl. S. 50). Faulstich/Graefner/Walber konstatieren sogar im Hinblick auf die „Lokalisierung“ von Erwachsenenbildung/Weiterbildung in 47 deutschen erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Master-Studiengängen einen grassierenden Profilverlust. Auf der BA-Stufe sei ein grundständiges Studium, das hinreichend auf das Berufsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorbereitet, ein „missing link“; auf der Master-Stufe würden eher Spezialkompetenzen wie Beratung, Management und Organisation angeboten. In einigen Fällen sei überhaupt nicht mehr von Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Rede, sondern von Beratungswissenschaft, Bildungsmanagement, Empirischer Bildungsforschung, Lebenslangem Lernen, Organisations- oder Personalentwicklung.

Diese und andere empirische Befunde in den Beiträgen dieses Bandes sowie die hier vorherrschenden Argumentationsstrukturen und Referenzpunkte verweisen insgesamt auf eine schwache disziplinäre Konsistenz von Erwachsenenbildung/Weiterbildung; sie illustrieren die Feststellung von Ludwig/Nuissl im gleichen Band, dass hier seit den 1970er Jahren unterschiedliche Menschenbilder, Zeitgeistströmungen und Theoriemoden favorisiert wurden und weitgehend beziehungslos nebeneinander existieren. Die (für Professionen existenzielle) Frage nach der Aufgabe ihres gesellschaftlichen Funktionsbereichs und – daraus abgeleitet – der beruflichen Kern-Aufgaben, aus denen sich

u.a. die notwendigen Kompetenzen von „akademisch professionalisierten Erwachsenenbildner/inne/n“ folgern ließen, wird in diesem Band nicht explizit gestellt, implizit aber sehr heterogen beantwortet. Sieht man – wie Schütz/Nittel in ihrem Beitrag – in der Heterogenität von Qualifikationen, Kompetenzen und Berufsauffassungen innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor allem Positives, dann liegt darin allerdings kein Grund zur Besorgnis. In jedem Fall liefern die Beiträge dieses Bandes insgesamt eine bemerkenswerte Basis für die Reflexion der aktuellen wissenschaftlichen Qualifizierung pädagogischen Personals der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an deutschen Hochschulen sowie für die Re-Akkreditierung der entsprechenden Studiengänge. Denn es geht nach meiner Wahrnehmung in diesem Band um die wissenschaftliche Qualifizierung von Erwachsenenbildner/inne/n und deren Zusammenhang mit der Subdisziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung einerseits und der gesellschaftlichen Praxis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung andererseits – und nicht um „akademische Professionalisierung“, weil wissenschaftliches Wissen und Können bestenfalls Grundlagen für Professionalisierung schaffen können, nicht jedoch selbst schon professionalisieren. Erst durch deren gelingende Relationierung mit berufspraktischen Erfordernissen und weitere Prozesse kann eine Professionalisierung erfolgen.

Ein gründliches Lektorat hätte das sprachliche Niveau des Bandes, zumindest das einiger Beiträge, vermutlich dramatisch verbessert; dann hätten Formulierungen wie „breitere Früchte“ (von Personalentwicklung), „das Zurückfahren“ (von Personal) oder „die Erhöhung von Unsichtbarkeit“ (der Erwachsenenbildung/Weiterbildung) vermieden werden können.

Roswitha Peters

Stephen Frank

eLearning und Kompetenzentwicklung. Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell

Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2012,
220 Seiten, 16,90 Euro,
ISBN 978-3-7815-1861-2

In dem vorliegenden Werk greift Stephen Frank mit den Schlagworten „eLearning“ und „Kompetenzentwicklung“ zentrale Begriffe der aktuellen bildungspolitischen Debatte auf und integriert diese in einem übergeordneten *Modell einer unterrichtsorientierten eLearning-Didaktik*. Die Zielsetzung der Arbeit liegt darin, Lehrenden sowohl praxisnahe und theoretisch fundierte Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von eLearning-Veranstaltungen zu bieten als auch den wissenschaftlichen Diskurs weiterzuführen.

Die Grundlage für das intendierte didaktische Modell bilden neben theoretischen Ausführungen aus den Bereichen der Mediendidaktik, der Allgemeinen Didaktik und der Erwachsenenbildung die Erfahrungen des Autors in der Entwicklung und Durchführung eigener Online-Lehrveranstaltungen an verschiedenen Hochschulen im Zeitraum 2002 bis 2009 im geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Bereich. Die vier Fallbeispiele, die zumeist in mehreren Durchläufen weiterentwickelt worden sind, bilden die empirische Basis der Arbeit im Sinne eines *Design Based Research*. Aus den Erfahrungen des Autors werden im späteren Verlauf der Arbeit konkrete Hinweise auf die Gestaltungsmöglichkeiten von Online-Seminaren herausgestellt. Diese Wechsel zwischen theoretischen Ausführungen und praktischen Gestaltungshinweisen anhand konkreter Beispiele aus Seminaren – zu typischen Elementen entsprechender Settings wie z.B. die Gestaltung eines Seminareinstiegs oder die Konstruktion von Einzel- bzw. Gruppenaufgaben – erlauben einen detaillierten Einblick in die didaktische und auch methodische Gestaltung der zugrundeliegenden Seminare. In einem ersten grundlegenden Kapitel

(Kap. 2) werden diese vier Veranstaltungen ausführlich beschrieben. Im Anschluss daran werden die relevanten Theorien betrachtet und die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer eigenständigen eLearning-Didaktik gestellt und kritisch beleuchtet (Kap. 3) sowie das Verhältnis von eLearning und Didaktik (Kap. 4) detailliert ausgeführt. Diese verschiedenen Betrachtungsweisen werden im Anschluss (Kap. 5) zu einem eigenständigen didaktischen Modell zusammengeführt, wobei insbesondere hier der Wechsel zwischen Theorie und Praxis immer wieder verdeutlicht wird.

Die detaillierte Beschreibung der Veranstaltungen und die entsprechend der theoretischen Überlegungen abgeleiteten Erläuterungen zu einzelnen Gestaltungselementen bilden eine fundierte Handlungsanweisung, mit der vor allem der Einstieg in die Gestaltung von eLearning-Veranstaltungen erleichtert werden kann. Leider bleibt die Betrachtung auf die vier genannten Beispiele begrenzt, ohne die in den letzten Jahren sehr vielfältigen Erfahrungen in anderen Kontexten oder von anders gestalteten eLearning-Arrangements außerhalb des Arbeitsfokus des Autors in Betracht zu nehmen. Die – auch selbstkritisch hinterfragte – übergreifende Gültigkeit des Modells bleibt somit fraglich. Auch fehlt eine – bei aller Unklarheit in Bezug auf die Messbarkeit von Kompetenzen – Überprüfung der angenommenen Kompetenzentwicklung in den Veranstaltungen. Die *kontrollierte empirische Überprüfung* wird als Gegenstand der Arbeit bereits zu Beginn ausgeschlossen (S. 18).

Dass diese Veröffentlichung ursprünglich als Promotion an der Universität Heidelberg eingereicht wurde, zeigt sich in verschiedenen Bereichen der Arbeit; beispielsweise an den vielfachen Bezügen, Erläuterungen und Exkursen (z.B. in Fußnoten) oder bei der verwendeten Literatur.

Basierend auf den mehrjährigen Erfahrungen mit der Gestaltung und Durchführung von Online-Veranstaltungen einerseits und theoretischen Überlegungen andererseits

leitet der Autor Hinweise auf eine übergreifende eLearning-Didaktik ab, mit dem Ziel, eine *wissenschaftlich fundierte Hilfestellung für die didaktische Gestaltung von Online-Medien in der Lehre* zu entwickeln. Dies gelingt in einem begrenzten Themen- und Anwendungsfeld mit einer Vielzahl von konkreten Gestaltungshinweisen für eLearning-Veranstaltungen. Hinsichtlich der Begründung einer übergreifenden eLearning-Didaktik, die wesentlich über die didaktische Gestaltung anderer Lehr-Lern-Szenarien hinausgeht, bleibt ein Zweifel bestehen, ebenso im Hinblick auf die Übertragbarkeit des Modells in andere fachliche oder institutionelle Settings sowie dem Kompetenzerwerb bei den Lernenden.

Markus Lermen

Werner Lenz

Bildung – Eine Streitschrift. Abschied vom lebenslänglichen Lernen

Erhard Löcker Verlag, Wien 2012,
209 Seiten, 19,80 Euro,
ISBN 978-3-85409-606-1

Das Buch von Werner Lenz will dazu anregen, „über den Stellenwert von Bildung nachzudenken und (...), wie wir uns in humaner Absicht selbst und gemeinsam bilden können“ (S. 12). Dazu greift der Verfasser weit in die frühe Philosophie und Bildungsgeschichte zurück, um die Entwicklung unseres Bildungsverständnisses und der heutigen Bildungslage zu skizzieren. Dabei verfolgt das Buch keine stringente historische Linie, sondern bietet einen abwechslungsreichen Stilmix aus essayistischen, assoziativen und wissenschaftlich-informativen Passagen. Je mehr der Text zur heutigen Gesellschaftslage und ihren Bildungsanforderungen vordringt, umso mehr erhält er den Charakter einer Abrechnung mit der österreichischen und mitteleuropäischen Bildungssituation und wird dem im Titel angekündigten Charakter einer Streitschrift gerecht.

Welche Tatbestände und Positionen geraten dabei ins Feuer der Kritik? „Unsere Bildungseinrichtungen zeigen eklatante Schwächen“ (S. 9), so heißt es schon im ersten Satz. Die Institutionen erreichten ihre Ziele nicht, z.B. eine hinreichende Kompetenz in Lesen, Rechnen und Schreiben. Sie fördern eher Ungerechtigkeit, da soziale Chancen mit den Bildungsabschlüssen „vererbt“ werden. Sie leisten keine individuelle Betreuung, sind nur auf Lernen und Disziplinieren ausgerichtet, nicht aber auf Bildungsprozesse zur Gestaltung der Persönlichkeit und der Welt. „Unser Bildungssystem bringt dirigierbare Menschen hervor – uns fehlen aber Menschen, die sich selbst regieren“ (S. 11).

Menschen können (Wissen) *lernen*, auch von anderen; aber sich *bilden* (reflektieren, auseinandersetzen) könnten sie nur selbst. Bildung sollte eigentlich einen Beitrag zur Emanzipation leisten, aber ob sich dadurch ein gesellschaftlicher Fortschritt gewinnen lässt, erscheint dem Verfasser fraglich. Denn im historischen „Zeitraffer“ lassen sich ebenso Vorwärtsbewegungen (z.B. Religionsfreiheit) wie eklatante Rückschritte (Menschenvernichtung) wahrnehmen. Ein Wert wie Aufklärung brauche neben Rationalität auch emotionale Empathie für andere, durch Demokratie müsse die Welt auch friedensfähiger werden.

Was soll die junge Generation heute lernen, Nutzen oder Weisheit? In der Geschichte der Pädagogik wird beides vertreten, die gezielte Erziehung als „Mittel zum Zweck“ und ein Ideal, wie die Persönlichkeitsbildung, etwa bei Wilhelm von Humboldt. In jedem Fall brauchten Menschen einen Kompass wie „Eigen-Sinn“, der eine stärkere Selbststeuerung ermöglicht. Solche Ansätze zur Individualisierung sieht Lenz deutlicher in der Erwachsenenbildung, vor allem in der beruflichen Weiterbildung. Andererseits enthalte diese zugleich einen widersprüchlichen Trend zur bloßen Verwertbarkeit und eher zur Konkurrenz als zur Solidarität.

Als „Gewollte Ungleichheit“ bezeichnet Lenz die Zulassungsbarrieren an besonders nachgefragten Bildungsanstalten, wie den

Universitäten, die auf das Wirken von einseitigen Gruppeninteressen zurückzuführen ist. Ihr stellt der Verfasser die Forderung „Universität für alle“ entgegen. Bemerkenswert ist dabei, dass Lenz die eigene Interessengruppe der Professoren als Verantwortliche in den Blick rückt. Statt innere Reformen anzugehen, beschränke sich diese Gruppe meist auf den Ruf nach mehr Geld. Statt Empfinden für das gemeinsame Anliegen blühe hier „wissenschaftliche Egozentrik“. Die Zunahme von Studierenden werde eher als Störung denn als Bereicherung bewertet. Menschenbilder in der Pädagogik, so fasst Lenz seine Kritik am Bildungswesen insgesamt zusammen, beruhten durchgängig auf einem „Defizitmodell“. Kinder würden als unfertige, wilde Wesen betrachtet, die den Wünschen der Erzieher gehorchen sollten. Aber auch von erwachsenen Bildungsteilnehmern würde Anpassung an die Anforderungen der Gesellschaft erwartet, anstatt ihnen „Respektlosigkeit“ und Zweifel nahe zu bringen.

In den letzten Kapiteln versucht der Verfasser, „ein neues Bildungskonzept“ für das Lebenslange Lernen und damit für das gesamte Bildungswesen zu skizzieren. Relativ eingehend ist sein Modell der öffentlich geförderten Bildungsstufen, die 20 Jahre umfassen: Kindergarten und Vorschule (zwei Jahre) – Grundschule (sechs) – Mittelstufe (zwei bis drei) – Oberstufe mit Berufsorientierung (zwei bis drei) – Studium (bis zu sechs Jahren). Besonders einleuchtend erscheint dabei der Vorschlag, denjenigen, die nicht studieren konnten, ein Guthaben für lebenslange Weiterbildung zu geben. Weniger glücklich wirken dagegen die Erläuterungen zum Bildungskonzept, das auf Überlegungen der EU und der österreichischen Bildungspolitik zurückgeht. Denn der Versuch, diesen Text auf das Nötigste zu reduzieren, lässt in Teilen nur ein Gerippe von Stichworten übrig, die wenig zum Verständnis beitragen. Dem fällt wohl auch die Erklärung für den Untertitel des Buches zum Opfer: „Abschied vom lebenslänglichen Lernen“. Eine frühere Fassung des Untertitels liefert dazu nur eine

vage Andeutung: „lebensbegleitendes statt lebenslängliches Lernen“.

Angesichts des zu erwartenden Reformstaus – Sparen an öffentlichen sozialen Kernaufgaben, bleibende soziale Unterschiede – empfiehlt der Autor, der Bildungssektor müsse die Finanzkrise als Chance betrachten, seine Aufgaben kritisch zu überdenken aber auch Aufgaben aufzuwerten, wie die Elementarbildung, die berufliche Integration, die Weiterbildung; Lernanreize für alle Phasen.

Zum Kern der Streitschrift erlaube ich mir nur zwei kleine Repliken: Zum einen finde ich es bedauerlich, dass hier alle kritischen Aussagen im Allgemeinen verbleiben und pauschale Wertungen abgegeben werden, wobei die Institutionen, die Politik und das System die Schlechten sind, während die lernenden Subjekte als die bedürftigen Guten daherkommen. Etwas mehr Differenzierung oder Belege wären schon deshalb sinnvoll, weil allein der Weiterbildungsbereich innerhalb des Bildungswesens eine facettenreiche und widersprüchliche Erscheinung darstellt. Zum anderen möchte ich der Behauptung eindeutig entgegenzutreten, Menschenbilder in der heutigen Pädagogik beruhen auf einem Defizitmodell. Die Belege dazu erinnern an ein Stück aus der „schwarzen Pädagogik“. Natürlich kommt es darauf an, auf welche Pädagogik man sich bezieht. Ob man aber beispielsweise Elternpädagogik oder wissenschaftliche Pädagogik meint, so werden diese seit Jahrzehnten von Ausläufern der Reformpädagogik und ihrer Kind- und Teilnehmer-Orientierung dominiert. Dafür scheint mir auch der Verfasser unseres Buches ein mögliches Beispiel.

Erhard Schlutz

Horst Rippien

Bildungsdienstleistung eLearning: Didaktisches Handeln von Organisationen in der Weiterbildung

VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2012, 365 Seiten, 49,95 Euro,
ISBN 978-3-531-18704-4

Der Einsatz digitaler Medien stellt mittlerweile keine Neuerung mehr in der Erwachsenenbildung dar. Die Erkenntnis darüber, dass die Nutzung sogenannter Neuer Medien nicht automatisch einen pädagogischen Wert hat, ist der Ausgangspunkt der Publikation von Horst Rippien. Der empirisch geleiteten Betrachtung des Gegenstands eLearning wird, so Rippien (S. 18), bisher weit weniger Beachtung geschenkt als Gestaltungs- und Implementationsempfehlungen. In dieser als Dissertation entstandenen Forschungsarbeit ist der Gedanke leitend, dass didaktischem Handeln mit digitalen Medien eine vielfältige Praxis zugrunde liegt, die es empirisch aufzuspüren gilt. Wesentlich am Vorgehen Rippiens ist die Differenzierung des Konzepts des didaktischen Handelns, das er traditionell nahe an organisationale Fragestellungen anlehnt und mit dem Begriff der *Bildungsdienstleistung* zu fassen versucht. Der empirische Gegenstand dieser Studie ist das didaktische Handeln von sechs Organisationen der Weiterbildung als eLearning-Anbieter. Für die Fallstudie sind zwei Fragestellungen relevant: 1. Welche Leistungen werden wie von den Anbietern erstellt und welche Faktoren haben Auswirkungen auf die Leistungserstellung? 2. Welche Probleme mit technologiebasierten Lehr-/Lernangeboten müssen aus Sicht der Weiterbildungsorganisationen gelöst werden?

Nach einer kritischen Einordnung von eLearning und der Benennung von Forschungsdesideraten folgt die theoretische Rahmung der Forschungsarbeit. Die besondere Leistung besteht hier in der Koppelung der Konzepte „didaktisches Handeln“ und „Dienstleistung“. Rippien zeichnet in diesem

Kapitel ein differenziertes Bild des Konzepts didaktisches Handeln, das er als ein Mehrebenenmodell beschreibt und das in der Lage ist, auch Einflussfaktoren außerhalb eines klassischen pädagogischen Bezugs kenntlich zu machen. Diese Faktoren bleiben jedoch nur in einem didaktischen Bezug beobachtbar. Als eine Weiterentwicklung dieses Handlungsbegriffs schlägt Rippien den Begriff der Dienstleistung vor. Dieser ermöglicht insbesondere die Abbildung veränderter Leistungen, die von Weiterbildungsorganisationen erbracht werden und ermöglicht es somit auch, einen neuen Typus von Organisation zu fassen, der eLearning-Angebote herstellt, bereitstellt, nutzt usw. Anders als bei dem Begriff „didaktisches Handeln“ betont dieser den Prozess der gemeinsamen Leistungserstellung von Anbieter/Weiterbildungsorganisation und Nutzer/Lernender; der Prozess einer Koproduktion bzw. Zusammenarbeit ist hier essenziell. Damit erweitert sich das Spektrum von Handlungsbeschreibungen in Organisationen der Weiterbildung.

Das dritte Kapitel der Untersuchung bildet die differenzierte und informierte Betrachtung des Gegenstands eLearning und des eLearning-Dienstleisters. Das Kapitel bietet dabei eine gute Übersicht über Definition und Ansätze von eLearning. Blended Learning und Learning Management Systeme werden ebenso intensiv und kritisch beleuchtet wie die Frage nach der Rolle der Lehrpersonen und der Arbeitsteiligkeit des didaktischen Handelns. Bei der Beschäftigung mit eLearning-Dienstleistern werden auch Fragen von Geschäftsfeldern und Wertschöpfungsketten betrachtet, die im Zusammenhang mit einer erweiterten Betrachtung von Handlungen in Weiterbildungsorganisationen stehen.

Die Kapitel vier und fünf bilden den empirischen Teil der Untersuchung. In der explorativ angelegten, vergleichenden Fallstudie wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit Mitarbeitenden und Leitenden von sechs Weiterbildungsorganisationen geführt. Bei der Samplebildung verzichtete der Autor bewusst darauf „dichotomische

Differenziale“ (S. 158) von privaten vs. öffentlichen oder allgemeinen vs. beruflichen Bildungsangeboten abzubilden. Rippien selektierte vielmehr nach dem Virtualisierungsgrad (Art und Ausprägung) der eLearning-Angebote und konnte so auch Einrichtungen außerhalb klassischer Organisationsformen aufnehmen. Der Autor fokussiert mit diesem Forschungsdesign die organisatorischen Prozesse, die mit eLearning im Zusammenhang stehen. Rippien schließt damit auch eine Lücke in der empirischen Betrachtung von eLearning und Organisation.

Die Ergebnisse der Studie zeigen ein differenziertes Bild unterschiedlicher Handlungsformen in eLearning-Organisationen. Die Erweiterung des Handlungsbegriffs macht eine Zusammenstellung von Leistungsprofilen unterschiedlicher Anbieter möglich. Hier werden erstmals auch Kooperationsbeziehungen und viele weitere Formen der internen und externen Zusammenarbeit und Arbeitsteilung im Zusammenhang mit eLearning besprochen. Interessant erscheint insbesondere die Darstellung von Auftraggeberkonstellationen. Direkte praktische Relevanz kann auch in der Rekonstruktion einer didaktischen Leistungskette (S. 314) gesehen werden, die eine Übersicht über Handlungsformen liefert, die im direkten Zusammenhang mit eLearning Angeboten stehen. Lesern, die an einer breiten und erweiterten Sicht auf eLearning interessiert sind, wie auch Mitarbeitenden von Weiterbildungsorganisationen, die einen zukünftigen eLearning-Einsatz planen oder einen reflektierten Blick auf ihr pädagogisches Handeln suchen, ist diese Publikation von Horst Rippien zu empfehlen.

Julia Laschewski

Renate Luise Werner

Bildung im Alter. Überlegungen zur Allgemeinbildung im demografischen Wandel

Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2012,
248 Seiten, 78,00 Euro,
ISBN 978-3-8300-6163-2

Die von Renate Luise Werner vorgelegte Schrift behandelt eine wesentliche sozialgerontologische bzw. bildungswissenschaftliche Frage, nämlich die der Bildung im Alter. Die Forschungsfrage in diesem Buch richtet sich auf die Untersuchung des Stellenwerts der Allgemeinbildung im demografischen Wandel, wobei sowohl das Konzept der Allgemeinbildung als auch der demografische Wandel im Kontext der deutschen Gesellschaft behandelt werden.

Diese auf einer Dissertation beruhende Publikation beschäftigt sich zunächst mit dem Bildungsbegriff. Da dieser Begriff schillernd und daher in besonderer Weise interpretationsbedürftig ist, beginnt die Autorin folgerichtig ihre Auseinandersetzung mit einem Definitionsabschnitt. Behandelt werden im zweiten Kapitel die Begriffe „Andragogik“, „Geragogik“, „Bildung“ und „Allgemeinbildung“. Die Begriffsbearbeitung folgt dabei weniger einer bestimmten Systematik, sondern ist ideengeschichtlich ausgerichtet und stellt Positionen einzelner Persönlichkeiten in diesem Forschungsfeld dar. Die fehlende Systematik in der Bearbeitung der Begriffe führt zu einer recht willkürlichen Ansammlung von Definitionen. Diese reichen bei der Bestimmung der Allgemeinbildung von einem Prozess der unabgeschlossen ist, über Lebensweltorientierung bis hin zu der Vorstellung, dass Allgemeinbildung nur kommunikativ erschlossen werden kann (S. 13). Für die Lebensphase Alter wird eine Allgemeinbildung entworfen, die Möglichkeiten der persönlichen Sinnfindung schaffen soll. Bedauerlich ist hier, dass für die Diskussion des Begriffs „Geragogik“ noch nicht das 2010

erschienene Lehrbuch Geragogik¹ herangezogen wurde/werden konnte, in welchem die Sinnfindung als eines der wesentlichen Bestimmungsstücke geragogischen Handelns ausgeführt wird.

Das dritte Kapitel bringt in Grundzügen eine Geschichte des Erziehungs- und Bildungsdenkens. Behandelt werden Bildungsbegriffe und Altersbilder in der europäischen Geschichte. Dieses Kapitel ist gut und flüssig geschrieben und gibt einen raschen kulturhistorischen Überblick zur Stellung des Alters in den verschiedenen Epochen. An dieses Kapitel schließt eine Debatte über die Erwachsenenbildung in der Moderne an, die als eine Debatte beschrieben wird, die sich zwischen Tradition und Neuorientierung bzw. zwischen Planungseuphorie und Kapitalismuskritik bewegt.

Sind die ersten vier Kapitel disziplinär stärker bildungswissenschaftlich verortet, so wechselt der Bezugsrahmen im fünften Kapitel hin zu einer sozialwissenschaftlichen Gerontologie. Dargestellt werden verschiedene sozialwissenschaftlich fundierte Theorien des Alter(n)s, familiensoziologische Aspekte, Gender- und Generationenfragen sowie Ehrenamtlichkeit. Dieses Kapitel ist in sich zwar eine gute Beschreibung der Situation des alternden Menschen in der Moderne, jedoch bleibt der Bezug zur Forschungsfrage weitgehend unklar.

Interessant und innovativ ist das sechste Kapitel, welches die Frage der Allgemeinbildung in einen spezifischen Generationenzusammenhang stellt. Ausführlich beschrieben wird die „Generation Golf“, die als Teil der sogenannten Baby Boomer zwischen 1965 und 1975 geboren wurde. Auch wenn die Beschreibung und Analyse weniger auf fachwissenschaftlichen empirischen Befunden beruht, sondern primär eine journalistische Quelle herangezogen wird, so ist dieses Kapitel in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert

1 Bubolz-Lutz, E./Gösken, E./Kricheldorf, C./Schramek, R. (2010): Geragogik – Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart

und interessant. Erstens wird die Bildungsfrage eng mit der Generationenfrage verknüpft. Bildung und Bildungsbeteiligung sind nicht nur von sozialer Herkunft, Geschlecht und Ethnizität beeinflusst, sondern auch von der Generationenlagerung. Das wird in dieser Abhandlung sehr deutlich sichtbar. Die „Generation Golf“ will sich ewig jung fühlen und ist daher nur an Lernprozessen interessiert, die die eigene Jugendlichkeit fördern (z.B. Diät, Fitness). Zweitens führt der Blick von Renate Luise Werner auf das Generationenkonzept zu einer „Historisierung“ des Alters und öffnet damit eine Prozessperspektive. Sichtbar wird in dieser Prozessperspektive die soziale Konstruktion des Alters, die je nach Generationenlage verschieden ist. Und drittens ist das Generationenkonzept eine Bereicherung im erziehungswissenschaftlichen Kontext, weil damit auf eine bedeutende Säule im Transfer von Bildung verwiesen wird. Bildung und Allgemeinbildung erfolgen beständig in der Generationenabfolge, werden gewissermaßen „vererbt“. Die Ausführungen in diesem Buch lassen den Schluss zu, dass die „Generation Golf“ an ihre Kinder eine Kultur der Selbstfindung weitergibt, die nicht (mehr) emanzipativ ausgerichtet ist, sondern einzig und allein der Stärkung einer (neuen) bürgerlichen Kultur des Privaten dient.

Abgeschlossen wird die Arbeit schließlich durch eine Zusammenfassung, in der nochmals zentrale Ergebnisse herausgestellt und Schlussfolgerungen für die Allgemeinbildung gezogen werden.

Insgesamt bleibt nach der Lektüre dieser Forschungsarbeit ein zwiespältiger Eindruck. Die gute Lesbarkeit dieser Schrift, ihre innovative Stärke bei der Verschränkung von bildungswissenschaftlichen und soziologischen Konzepten wird durch eine Reihe von Schwächen stark gemindert.

Auffällig ist, dass für ein wissenschaftliches Buch, welches im Jahr 2012 erscheint praktisch kein Bezug zur anglo-amerikanischen Fachliteratur gegeben ist. Im Literaturverzeichnis findet sich gerade eine Handvoll englischsprachiger Quellen. Das Fehlen

fremdsprachiger Literatur führt dazu, dass die reichhaltige internationale Forschung zu Bildung im Alter unberücksichtigt bleibt. Dazu kommt eine problematische Quellenverwendung. Fachwissenschaftliche und populärwissenschaftliche Quellen werden undifferenziert nebeneinander für die Argumentation herangezogen.

Auffällig ist weiterhin, dass eine gendersensible und alterssensible Sprache fehlt. Da wird völlig unkommentiert von innovationsfeindlichen Alten (S. 57), vom Überalterungsprozess (S. 93) und der Überalterung der Bevölkerung (S. 163) geschrieben oder es ist von fachfremden Experten (S. 19) oder aktiven Senioren (S. 21) die Rede, obwohl in einem eigenen Abschnitt auf die Feminisierung des Alters hingewiesen wird.

Insgesamt werden zu viele – allzu viele – Themen und Aspekte behandelt, sodass die eigentliche Forschungsfrage aus dem Blick gerät und im Ergebnis die Studie mit sehr allgemeinen normativen Aussagen endet. Es wird nicht klar, wer der Adressat, die Adressatin der Studie ist. Sind es die Mitglieder der „Generation Golf“, die zu Allgemeinbildung veranlasst werden sollen? Ist es die Geragogik bzw. sind es die Geragoginnen und Geragogen, die zu einer neuen Bildungsabsicht gebracht werden sollen? Oder geht es um eine Korrektur der Bildung selbst, die als zu stark qualifikationsorientiert und verzweckt eingeschätzt wird?

Franz Kolland

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. Jan Böhm, Postdoc-Assistent an der Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, jan.boehm@aau.at

Prof. Dr. Katrin Kraus, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz, katrin.kraus@fhnw.ch

Prof. Dr. Ines Langemeyer, Vertretungsprofessorin für „Lehr-Lernforschung“ am Karlsruher Institut für Technologie, Juniorprofessorin für Lebenslanges Lernen an der PH-Ludwigsburg sowie im Programm „Professionalität“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) Bonn, ines.langemeyer@kit.edu

Dr. Sebastian Lerch, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, sebastian.lerch@uni-bamberg.de

Dr. Martin Schmid, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz, martin.schmid@fhnw.ch

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Prof. Dr. Philipp Gonon, Professor für Berufsbildung an der Universität Zürich, gonon@ife.uzh.ch

Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Professor für Weiterbildung an der Universität Bielefeld, wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Franz Kolland, Professor am Institut für Soziologie der Universität Wien, franz.kolland@univie.ac.at

Julia Laschewski, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) Bonn, laschewski@die-bonn.de

Dr. Markus Lermen, Geschäftsführer des Distance and Independent Studies Center an der Technischen Universität Kaiserslautern, mlermen@zfuw.uni-kl.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein, ehem. wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) Bonn, Seniorprofessor für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern, nuissl@die-bonn.de

Dr. Roswitha Peters, Lehrbeauftragte an der Universität Bremen, rpeters@uni-bremen.de

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Professor (em.) am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB) an der Universität Bremen, schlutz2@uni-bremen.de

Call for papers

REPORT

Heft 3/2013

Netzwerkforschung

Kooperationen und Netzwerke sind zu einem immer bedeutsameren Verfahren der Zusammenarbeit geworden, haben im Rahmen politischer Steuerung und institutioneller Entwicklung gerade auch im Bildungsbereich an Bedeutung gewonnen. Entsprechend nahm auch ihre Erforschung zu und differenzierte sich.

Der REPORT möchte Forschungsergebnisse aus erziehungswissenschaftlicher, soziologischer und politikwissenschaftlicher Perspektive zu Rolle, Gestalt und Wirkung von Netzwerken im Bildungsbereich vorstellen. Schwerpunkt soll dabei die Erwachsenenbildung bilden. Der Blick kann sich sowohl auf die Netzwerke selbst (Struktur, Steuerung, Abläufe, Kommunikation, Verantwortung, Entscheidung etc.) als auch auf die Konsequenzen für die Netzwerkpartner (Ressourcen, Organisationsentwicklung, Profil, Arbeitsfelder etc.) sowie auf den Netzwerkkontext (Außen-/Innenwelt, Konkurrenzen, Nachhaltigkeit, Dynamik etc.) richten. Mit dem Thema will der REPORT bestehende Forschungslinien aufzeigen und zu weiteren Forschungen anregen.

Genauere Auskünfte erteilen Ihnen der verantwortliche Herausgeber Ekkehard Nuissl nuissl@die-bonn.de oder die Redaktion thomas.jung@die-bonn.de. Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

Einsendeschluss für Manuskripte: 30. April 2013

Erscheinungstermin: 1. Oktober 2013

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Erst- und Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Word-Datei einzureichen.

Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/ zur Autorin enthalten. Die Angaben sind in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten www.report-online.net.

Call for papers

REPORT

Heft 4/2013

Erwachsenengerechte Didaktik

Erwachsene sind unbelehrbar, aber lernfähig, so Horst Siebert. Sie lernen anders als Kinder und Jugendliche und bedürfen daher anderer Formen der Aneignung von Wissen, der Unterweisung und Kenntnisvermittlung. Wie gerechtfertigt ist dieses Paradigma der Erwachsenenbildung und welche Rolle spielen Inhalte? Inwiefern sind Lehrpläne und fachliche Analysen, darüber hinaus fachdidaktische Wissensbestände hilfreich? Ist eine gesonderte Didaktik für Erwachsene überhaupt gerechtfertigt? Zu diesen Fragen sind Beiträge für Heft 4/2013 ganz herzlich eingeladen.

Genauere Auskünfte erteilen Ihnen der verantwortliche Herausgeber Philipp Gonon gonon@ife.uzh.ch oder die Redaktion thomas.jung@die-bonn.de. Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

Einsendeschluss für Manuskripte: 1. Juli 2013

Erscheinungstermin: 1. Dezember 2013

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Erst- und Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Word-Datei einzureichen.

Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/ zur Autorin enthalten. Die Angaben sind in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten www.report-online.net.