DIE open access

weiter bilden
DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Kompetenzorientierte Bildung wird, so Sabine Schwarz und Peter Brandt im »Stichwort«, »von den Potenzialen und Handlungsmöglichkeiten der Lernenden her gedacht«. Obwohl es »nach wie vor ungelöste Definitionsprobleme« mit dem »Konstrukt« Kompetenz gibt (Matthias Vonken), wird die Orientierung an Kompetenzen besonders auf der europäischen Ebene verfolgt (Noack). Der starke Handlungsbezug wird im Heft immer wieder betont – sei es im »Gespräch« oder beim Blick auf verschiedene Inhaltsbereiche der EB/WB (Beiträge von Barbara Menke & David Stein, Ewelina Mania, Matthias Rohs). Wie eine kompetenzorientierte Planung von Bildungsveranstaltungen anhand von acht Kriterien möglich ist, zeigt Lars Kilian.In der Rubrik »Impuls« blickt Walter Schöni auf die »Weiterbildung als Geschäft«; und wie dieses »Geschäft« in Zeiten einer Pandemie weiterlaufen kann und welche Einschränkungen und Folgen »Corona« mit sich bringt, erörtern wir im Gespräch mit sechs Einrichtungsleitungen.

Heft: 2/2020

Kompetenzorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (Hrsg.)

ISSN: 2568-9436
Seiten: 60
Erschienen: Juni 2020
(Bielefeld: wbv Publikation)
Erschienen Open Access:
15. Juni 2020 (Bonn: DIE)
Zeitschriftenausgabe
deutsch

Schlagwörter
Erwachsenenbildung, Kompetenz, Qualifikation, Fähigkeit, Fertigkeit, Handlungskompetenz, Begriff, Lernprozess, Erwachsener, Digitalisierung

Zitierempfehlung
Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.). (2020). Kompetenzorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung [Themenheft]. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 27* (2). http://www.die-bonn.de/id/37289
DOI 10.3278/WBDIE2002W

Lizenz
CC-Lizenz BY-SA 3.0/4.0 deutsch

Identifier
http://www.die-bonn.de/id/37289

Leibniz Gemeinschaft

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Kompetenzorientierung

Von Bildung zu Kompetenz
Wem nutzt der Schwenk zur Kompetenzorientierung?

Kompetenzentwickelnde Lehre
Nach welchen Kriterien plane ich Veranstaltungen?

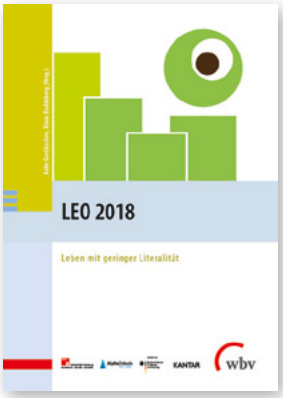
Europa und die Kompetenzen
Sind Teilqualifikationen der spezifisch deutsche Weg?

Weiterbildung und Corona
Erste Einschätzungen zu den Folgen der Corona-Pandemie

AUSGABE 2 — 2020

Zweite Level-One-Studie zur Literalität der deutschsprechenden Bevölkerung

Wie viele Menschen in Deutschland haben Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben? LEO 2018 liefert genaue Daten. Die zweite Level-One-Studie untersucht die Lese- und Schreibkompetenzen der deutschsprechenden Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren.



Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg (Hg.)

LEO 2018

Leben mit geringer Literalität

2020, 400 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6071-2
Als E-Book auf wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de

Arbeitsorientierte Grundbildung in Betrieben

↗ wbv.de/alphabetisierung

Wie können Angebote zur arbeitsorientieren Grundbildung in Betrieben umgesetzt werden? In den Beiträgen des Sammelbandes werden Erfahrungen und Erkenntnisse aus unterschiedlichen Perspektiven gebündelt und wissenschaftlich eingeordnet.

Anke Frey, Barbara Menke (Hg.)

Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken

Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung

2020, 320 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6096-5
Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 · Website wbv.de

wbv

Abo-Service
weiter bilden
DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Das Plus im Abonnement

Schon eine Woche vor Erscheinen der Printausgabe die digitale Ausgabe lesen!

- Der Abo-Service ist gratis.
- Sie gehen keinerlei Verpflichtung ein.
- Sie können sich jederzeit abmelden.

↗ wbv.de/weiter-bilden

Direkt bestellen:
Abo-Telefon 0521 91101-12

© DIE/Rothbrust

DR. PETER BRANDT

Herausgeber

Liebe Leserinnen & Leser,

die vergangenen Monate haben die Welt verändert. Einem Virus ist gelungen, was Politik und Zivilgesellschaft ohne diesen äußeren Anlass weder vermocht noch versucht hätten: der Digitalisierung den überfälligen Schub zu verleihen, nebenbei die Luftqualität zu verbessern, aber eben auch die Wirtschaft weltweit zu bremsen und Millionen Existenzen zu gefährden. Gerade im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung sind schmerzhafte Einschnitte spürbar; andere können folgen, wenn Staat und Unternehmen in den kommenden Jahren die Mittel fehlen sollten, Bildungsdienstleistungen einzukaufen.

Wir haben zwischen Redaktionsgruppe und Herausgebern beraten, wann und wie WEITER BILDEN die Krise thematisieren soll. Wir sind übereingekommen, am Ende des Jahres 2020 ein Heft vorzulegen, das mit etwas Abstand reflektiert, was *Krise* bedeutet und welche Veränderungen durch Krisen hervorgerufen werden. Gleichwohl war uns klar, dass die Krise auch in der aktuellen Ausgabe nicht ausgeblendet sein darf. Die Redaktion hat ein zusätzliches Interview geführt, um die bis zum Redaktionsschluss absehbaren Folgen der Krise für Weiterbildungseinrichtungen zu sichten (S. 48–52). Insgesamt finden sich über 20 Nennungen des C-Worts im Heft, und zuweilen begegnet Ihnen die Krise implizit – etwa beim *Lernort*.

Gleichzeitig aber dreht sich die Welt trotz Corona wie zuvor, und das darf nicht vergessen werden. Daher sind wir in diesem Heft auch bei einem Thema geblieben, dass die Weiterbildung schon länger beschäftigt und weiter beschäftigen wird: der Kompetenzorientierung. Sie hat sich – obwohl umstritten – in den letzten Jahren in allen Bildungsbereichen als Erwartung und Versprechen etabliert. Wir wollen die Diskussion über das *Ob* des Kompetenzansatzes hier nicht führen – wissend, dass »Kompetenz« »Bildung« nicht vollständig ersetzen kann und soll *(Tafelbild)*. Es geht uns eher um das *Wie* und *Wozu* des Ansatzes. Was bedeutet und hilft es, kompetenzorientiert Grundbildung zu betreiben oder in der politischen Bildungsarbeit aktiv zu sein? Wie weit ist die Kompetenzorientierung in der Politik gediehen?

Nicht zuletzt verdeutlicht auch die Coronakrise, wie wichtig es ist, dass unser Bildungssystem nicht nur qualifizierte Infektiologen hervorbringt, sondern kompetente Politikerinnen und Bürger. Sie sollen im besten Falle über notwendiges deklaratives und prozedurales Wissen verfügen (Wie wird das Virus übertragen? Wie mache ich eine Maske?); über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die ein Leben im Lockdown erfordert (entscheiden können, welche Lockerungen anzuordnen sind; ein Videokonferenz-Tool bedienen können); die motivationalen und volitionalen Voraussetzungen für ein Corona-gerechtes Verhalten erfüllen (gewillt und bereit sein, Hygiene-Regeln einzuhalten) und selbstreflexiv auf sich achten (Regeln mit eigenen Freiheitsrechten verantwortlich ausbalancieren). Diese kleine Aufzählung macht deutlich, dass es in Corona-Zeiten nicht reicht, die Krise verstehen und die eigene Rolle in der Krise reflektieren zu können, sondern dass es darauf ankommt, dieses Wissen in Handeln umsetzen zu können und zu wollen. Kompetenzorientierung zielt auf diese für das Gemeinwohl bedeutende Voraussetzung – auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Kompetenzorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung
Kompetenzorientierte Bildung wird, so Sabine Schwarz und Peter Brandt im »Stichwort«, »von den Potenzialen und Handlungsmöglichkeiten der Lernenden her gedacht«. Obwohl es »nach wie vor ungelöste Definitionsprobleme« mit dem »Konstrukt« Kompetenz gibt (Matthias Vonken), wird die Orientierung an Kompetenzen besonders auf der europäischen Ebene verfolgt (Noack). Der starke Handlungsbezug wird im Heft immer wieder betont – sei es im »Gespräch« oder beim Blick auf verschiedene Inhaltsbereiche der EB/WB (Beiträge von Barbara Menke & David Stein, Ewelina Mania, Matthias Rohs). Wie eine kompetenzorientierte Planung von Bildungsveranstaltungen anhand von acht Kriterien möglich ist, zeigt Lars Kilian.

In der Rubrik »Impuls« blickt Walter Schöni auf die »Weiterbildung als Geschäft«; und wie dieses »Geschäft« in Zeiten einer Pandemie weiterlaufen kann und welche Einschränkungen und Folgen »Corona« mit sich bringt, erörtern wir im Gespräch mit sechs Einrichtungsleitungen.

ANBLICK
8–9

STICHWORT
10–11

Kompetenzorientierung
SABINE SCHWARZ
PETER BRANDT

GESPRÄCH
12–15

»Es wird nicht als Lernen empfunden«
WEITER BILDEN spricht mit
BEATE BOWIEN-JANSEN, SABINE RAU,
MONIKA TRÖSTER und ANJA WINKELMANN

BEITRÄGE

16–19
Teilqualifikationen als deutscher Weg
Kompetenzorientierung in Europa und was Deutschland daraus macht
MARTIN NOACK

20–23
Die Sonne lacht — Blende 8
Kriterien einer kompetenzentwickelnden Lehre
LARS KILIAN

24–26
Wem nützt die Kompetenzorientierung?
Kompetenzkonstrukte und ihre Messung in der Weiterbildung
MATTHIAS VONKEN

27–29
Medienkompetenz in der Weiterbildung
Der digitale Bürger zwischen Mündigkeit und Employability
MATTHIAS ROHS

32–34
Kompetenzorientierung in der politischen Bildung
Stand, Probleme und Chancen der Umsetzung
BARBARA MENKE
DAVID STEIN

35–37
Kompetenzorientierung in der Grundbildung
Modelle und Materialien
EWELINA MANIA

TAFELBILD
30–31

EINBLICK
38

Bildungsbrücken bauen
Weiterbildung im Kontext von Rückkehr und Reintegration
JIL CARMEN HOLTBERND
MEIKE WOLLER

NACHFRAGE
39

Dieter Gnahs

VORSÄTZE
3

TICKER
6–7

LERNORT
40

Deutsches Hygiene-Museum

NEUE MEDIEN
42–44

KALENDER
44

HAUSPOST
46–47

IMPULS
48–52

»Wir befinden uns seit Mitte März im Krisenmodus«
Fragen und Antworten zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung

53–56

Weiterbildung als Geschäft
Wertschöpfung für Lernende und Gesellschaft?
WALTER SCHÖNI

FINGERÜBUNG
57

Ulrich Aengenvoort

FUNDSTÜCK
58

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
27. Jahrgang • € 15,90
www.die-bonn.de/weiter-bilden
Begründet 1993 als DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl.

HERAUSGEBER
PROF. DR. JOSEF SCHRADER
DR. PETER BRANDT
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
Das DIE wird vom Bund und vom Land Nordrhein-Westfalen gefördert.

REDAKTION
JAN ROHWERDER (JR, verantw. Redakteur)
JULIA LYSS (JL)

REDAKTIONSGRUPPE
DR. MARIE BATZEL (VHS Neuss)
PROF. DR. HELMUT BREMER (Universität Duisburg-Essen)
KLAUS KNAPPSTEIN (bfw – Unternehmen für Bildung)
DR. JOHANNES SABEL (Katholisches Bildungswerk Bonn)
DR. SABINE SCHWARZ (Lernende Region – Netzwerk Köln e. V.)

REDAKTIONSANSCHRIFT
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
www.die-bonn.de
weiter-bilden@die-bonn.de

GESTALTUNG & LAYOUT
CHRISTINE LANGE Studio für Gestaltung, Berlin
www.christinelange.com

BEZUGSBEDINGUNGEN
Abonnement (4 Ausgaben jährlich): € 49,–
ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 39,–
(jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um 12 Monate, wenn es nicht 6 Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit schriftlich gekündigt wird.

ANZEIGEN
sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos
Pfaffenweg 15, 53227 Bonn
Tel. 0228 97 898-0, info@sales-friendly.de

HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB
© wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de
www.wbv.de/weiter-bilden

Best.-Nr. WBDIE2002, ISSN 2568-9436
DOI 10.3278/WBDIE2002W
Nachdruck nur mit Genehmigung durch den Verlag. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Corona und die Folgen

Für viele Menschen führen die Corona-Pandemie und die Maßnahmen zu ihrer Eindämmung zu teils erheblichen privaten wie beruflichen Beeinträchtigungen bis hin zum Verlust des Arbeitsplatzes. Auch die Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung sind vielfach in ihrer Existenz bedroht. Unterschiedliche Verbände haben sich deshalb an die Politik gewandt: Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (ADB) forderte von der Bundesregierung, besonders zivilgesellschaftliche Akteure der Jugend- und Bildungsarbeit mit Maßnahmenpaketen zu unterstützen, um weiterhin für demokratische Bildung einzustehen. Auf der Internetpräsenz des ADB findet sich zudem eine umfangreiche Linkliste mit Informationen zu Bundes- und Landesregelungen sowie Unterstützungsmöglichkeiten (→ www.adb.de/corona-krisenmanagement). Der Deutsche Expertenrat Besuchersicherheit (DEB) wiederum setzt sich für klarere Richtlinien im Zusammenhang mit der zulässigen Anzahl von Personen in Veranstaltungen ein, da vage Empfehlungen und scheinbar willkürlich festgelegte Obergrenzen den Veranstaltern keine Handlungssicherheit geben könnten (→ www.expertenrat-besuchersicherheit.de/coronavirus-politik-muss-klare-bedingungen-schaffen-2). DVV International, die Fachorganisation im Bereich Erwachsenenbildung und Entwicklungszusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbands, weist in einem Papier auf die nicht zu unterschätzende »Rolle der Erwachsenenbildung bei der Bewältigung der Corona Pandemie« hin (→ www.volkshochschule.de/verbandswelt/dvv/dvvi-eb-waehrend-corona.php).

Doch neben den verschiedenen Forderungen zur Unterstützung durch die Politik bleiben auch die Betroffenen selbst nicht untätig: Einrichtungen stellen ihr Angebot auf Online-Veranstaltungen um, kooperieren und stellen Hilfsmittel und Tipps für andere zur Verfügung. Inzwischen gibt es auch erste Umfragen zu den Auswirkungen der Eindämmungsmaßnahmen auf die Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung: Wie die aktuelle Situation beispielsweise die E-Learning-Institute betrifft, hat das mmb-Institut erfragt (→ www.MMB-institut.de/blog/die-digitale-bildungswirtschaft-in-zeiten-von-corona-profiteur-oder-opfer).

Auch das DIE beschäftig sich mit der Krise und ihren Folgen: Das Portal *wb-web* etwa liefert Materialien und weiterführende Informationen für Lehrende in Krisenzeiten (→ www.wb-web.de/aktuelles/lehrende-in-krisenzeiten.html). Zudem wird an unterschiedlichen Stellen zur Krise geforscht; eine Übersicht über die verschiedenen Vorhaben findet sich hier:

→ WWW.DIE-BONN.DE/INSTITUT/DIENSTLEISTUNGEN/CORONA

Digitale Transformation von Volkshochschulen

Der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) hat im Dezember 2019 ein Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen verabschiedet. Darin kennzeichnen die Mitglieder des DVV die Digitalisierung als sozialen Prozess, der auch Einfluss auf das Lernen hat. Davon ausgehend wurden fünf Annahmen entwickelt, die als Leitgedanken für die Ausarbeitung einer Strategie zur digitalen Transformation dienen. So sollen die Konzepte und Produkte der Volkshochschulen regelmäßig auch digital verwertbar sein, digitale (Lern-)Umgebungen sind sozial zu gestalten und Bürgerinnen und Bürger beim Erwerb digitaler Kompetenzen zu unterstützen. Zusätzlich sollen eine an digitale Bedürfnisse angepasste Unternehmenskultur entwickelt und technologische bzw. finanzielle Rahmenbedingungen geschaffen werden, um den Anforderungen der digitalen Transformation gerecht zu werden.

→ HTTPS://BIT.LY/2ISV7FJ

Kultur im ländlichen Raum

Das nordrhein-westfälische Ministerium für Kultur und Wissenschaft fördert die (Weiter-)Entwicklung von Orten der Kultur in ländlichen Regionen. Dies ist bereits die zweite Phase des Programms »Dritte Orte – Häuser für Kultur und Begegnung im ländlichen Raum«, in der zwischen 2021 und 2023 mit 13 Mio. Euro die Umsetzung solcher Begegnungsstätten realisiert werden soll. Bis zum 31. August können sowohl Projekte aus der ersten Phase sowie neue Projektinitiativen eingereicht werden. Es werden max. 450.000 Euro pro Projekt bereitgestellt.

→ WWW.MKW.NRW/KULTUR/FOERDERUNGEN/DRITTE-ORTE

Neues Aufstiegs-BAföG

Im Februar wurde die Novelle des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) beschlossen. Um zukünftig Aufstiegsfortbildungen finanziell zu unterstützen, stellt das Bundesministerium für Bildung und Forschung in dieser Wahlperiode zusätzlich 350 Mio. Euro bereit. Damit können die Geförderten nun nicht nur finanzielle Unterstützung beantragen, sondern auch eine Unterhaltsförderung. Zudem müssen Existenzgründer das Restdarlehen für Fortbildungskosten nicht mehr zurückzahlen. Welche Änderungen am Gesetz noch vorgenommen wurden, ist unter folgendem Link nachzulesen:

→ WWW.AUFSTIEGS-BAFOEG.DE

Zertifikatskurs »Freiwilligenkoordinator*in«

Die Akademie für Ehrenamtlichkeit bietet einen Zertifikatskurs zum Thema Freiwilligenkoordination an. Vor allem Organisationen, die einen großen Teil der Arbeit über freiwilliges Engagement bestreiten, können mit diesem mehrteiligen Kurs ihr Personal in Sachen Ehrenamt schulen lassen. Teilnehmende erfahren u.a., welche Bedürfnisse Freiwillige in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der jeweiligen Organisation haben oder wie Freiwillige gewonnen und in die Organisation integriert werden können.

→ WWW.EHRENAMT.DE/1490_BASISKURS_FREIWILLIGENKOORDINATION.HTM

Rassismuskritik im Bildungsbereich

Auch im Bildungsbereich kommt es immer wieder zu Situationen, in denen sich Kursteilnehmende bewusst oder unbewusst rassistisch äußern. Deshalb benötigen Lehrkräfte und Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren Kompetenzen, um im Unterricht rassismussensibel reagieren und notwendiges Wissen weitergeben zu können. Wie dies gelingen kann, zeigt der Rassismusforscher Prof. Dr. Karim Fereidooni, der untersucht hat, wie gesellschaftliche Strukturen und persönliches Handeln Rassismus verstärken. Seine Publikation gibt einen Überblick über die Notwendigkeit von rassismuskritischer Bildung, ebenso wie die Publikation »Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft« von Alisha M.B. Heinemann, Michaela Stoffels und Steffen Wachter.

→ HTTPS://SCHWARZKOPF-STIFTUNG.DE/RASSISMUSKRITIK

→ WWW.DIE-BONN.DE/ID/36826/ABOUT/HTML

Qualifizierungsinitiative Digitaler Wandel – Q4.0

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) möchte mit der Qualifizierungsinitiative Digitaler Wandel – Q4.0 die Weiterbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern vorantreiben. Dafür sollen bis 2022 neue Weiterbildungskonzepte für Lehrkräfte, Ausbildende und Prüfende entwickelt werden, um sie auf die neuen, durch die Digitalisierung hervorgerufenen Anforderungen in der dualen Ausbildung vorzubereiten.

→ HTTPS://BIT.LY/2QUQRAU

Personalia

Seit dem 1. April 2020 ist BERNHARD SCHMIDT-HERTHA Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Er löst damit den bisherigen Lehrstuhlinhaber PROF. DR. RUDOLF TIPPELT ab.

Am 20. April wurde DONATA VON RUNDSTEDT als kooptiertes Mitglied in das Präsidium des Berufsverbands für Training, Beratung und Coaching (BDVT) berufen. Sie tritt die Nachfolge der langjährigen Vizepräsidentin CLAUDIA HORNER an und übernimmt das Ressort Politik.

© Changku88 über Wikimedia Commons (cc by-sa 4.0)

Demaskiert

Die Gesichtsmaske ist zum Symbol der Corona-Krise avanciert und zugleich zum Anlass informellen Lernens geworden: Wohl selten hat es eine Anleitung zum Selberbasteln in so viele Mainstream-Medien und Tageszeitungen geschafft. Die zurzeit radikal veränderten Lebensumstände vieler Menschen bieten also Lernanlässe – oder stellen uns vor die Notwendigkeit, Neues zu lernen und neue Kompetenzen zu erwerben. Zuallererst fällt hierbei die für viele nicht alltägliche Verlagerung von privaten wie beruflichen Handlungen in die Online-Welt ins Auge – skypende Großeltern, zoomende Chefinnen, Freunde bei Facetime.

Einen Online-Schub hat es auch beim Lehren und Lernen gegeben. Während sich erwartungsgemäß viele Diskussionen um die Ausstattung mit Endgeräten und um technische Kompetenzen drehen, rückt auch ein anderer Punkt stärker in die Aufmerksamkeit: Für eine Verlagerung von Veranstaltungen in die Online-Welt braucht es veränderte didaktische Konzepte. Vielleicht ist dies aber auch eine Chance: Lernende könnten beflügelt sein von der Freiheit, ihr Lernverhalten zeitlich und räumlich selbst bestimmen zu können, und so manche Lehrende mögen ungeahnte Möglichkeiten in der neuen Online-Welt und bislang verborgene Kompetenzen bei sich entdecken.

Das wäre eine Demaskierung im positiven Sinne – wir erschließen in der Krise neu, über welche Fähigkeiten und Kompetenzen wir verfügen. (JR)

Stichwort
Kompetenzorientierung

SABINE SCHWARZ
PETER BRANDT

DR. SABINE SCHWARZ

ist Leiterin des Bereichs Grundbildung und Alphabetisierung für Erwachsene bei der Lernenden Region – Netzwerk Köln e. V.

sabine.schwarz@bildung.koeln.de

© DIE/Rothbrust

DR. PETER BRANDT

ist Leiter der Abteilung »Wissenstransfer« des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

brandt@die-bonn.de

Der Begriff »Kompetenzorientierung« wird im Bildungsdiskurs – vermehrt ab 2006 – als Gegenbegriff zu alternativen, oft älteren Ansätzen verwendet. Geläufig ist zum Beispiel das Gegensatzpaar »Kompetenzorientierung« vs. »Qualifikationsorientierung«. Qualifikationen werden zumeist durch formale Zertifikate bekundet, die in Bildungssystemen erworben werden. Eine kompetenzorientierte Perspektive richtet sich auf das tatsächlich Gelernte und umfasst auch informell erworbene Kompetenzen. Häufiger taucht »Kompetenzorientierung« in der Literatur in einem anderen Kontext auf: als Beschreibung einer pädagogischen Praxis, die den Erwerb von Kompetenzen zum Ziel hat und damit mehr auf Output als auf Input setzt. Bildungsprozesse werden von den Potenzialen und Handlungsmöglichkeiten der Lernenden her gedacht statt von vorgegebenen Lerngegenständen. Gegenbegriffe sind dann Konzepte wie Lehrplan-, Stoff- oder Inhaltsorientierung.

Fundamental für das Verständnis des Begriffs »Kompetenzorientierung« ist naturgemäß der Kompetenzbegriff. Unter »Kompetenzen« werden bei Weinert (2001) »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.«

Auch wenn es zahlreiche andere Definitionen gibt, so werden Kompetenzen doch durchgängig als subjektbezogene Kategorien verstanden, als Dispositionen, die im Verlauf von Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen erlernt werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Dabei hat sich sowohl in der Wissenschaft als auch in der Bildungspraxis der Begriff »Handlungskompetenz« durchgesetzt. Zielsetzung ist die Entwicklung von handlungsfähigen Persönlichkeiten, die im Hinblick auf die Veränderungsanforderungen z. B. in einer pluralistischen Gesellschaft oder am Arbeitsplatz agieren können.

Da kompetentes Handeln in Situationen zum Ausdruck gebracht wird, bestimmen sich Kompetenzen grundsätzlich von zwei Seiten her: Die Anforderungsseite bestimmt den Kontext oder Rahmen, in dem kompetentes Handeln zum Einsatz gebracht werden soll. Die persönliche Seite

Kompetenzorientierung

der individuellen Fähigkeiten und Ressourcen beeinflusst die spezifische Art und Weise, wie die Person die jeweiligen Situationen ausgestaltet. Kompetenz zeigt sich, wenn beim Zusammentreffen situativer Anforderungen und den individuell zur Verfügung stehenden Potenzialen angemessen gehandelt wird. Das heißt, dass Kompetenz nur indirekt in ihrem »performativen« Ausdruck nachgewiesen werden kann. Das zeigt sich in folgender Definition:

> (...) Kompetenzen lassen sich nur aus der Realisierung der Disposition, aus dem aktuellen Handeln, aus der Performanz rückblickend erschließen – insbesondere bei der schöpferischen Bewältigung neuer, nicht routinemäßiger Anforderungen. Kompetenzen können Erfahrungen, Fähigkeiten, Wissenskomponenten, Wissen und Werte beinhalten – aber sie lassen sich nicht darauf reduzieren, sondern schließen sie in verfügungs- und handlungsrelevante Beziehungen ein. Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert (Erpenbeck 2007, S. 489).

Während die Abgrenzung des Kompetenz- zum Qualifikationsbegriff (s.o.) vergleichsweise einfach ist, ist die Grenzziehung zum Bildungsbegriff schwierig. Bildungstheoretiker verweisen darauf, dass die kompetente Bewältigung situativer Anforderungen durch eine Person kein ausreichendes Ziel von Bildung sei. Vielmehr sei die Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen und ihrer Veränderlichkeit konstituierendes Element von Bildungsprozessen (Vonken, 2005, S. 1–10). Nun ließe sich diese Reflexion ja wiederum als eine Handlung denken, wodurch sie kompetenztheoretisch beschreibbar würde. Je mehr reflexive Handlungsfähigkeit ein Kompetenzverständnis einschließt, desto ähnlicher wird es dem Bildungsverständnis.

Oft wird kompetenzorientiertes mikrodidaktisches Handeln mit einem Methodenset assoziiert, das zum situationsbezogenen selbsttätigen Lernen anregt und im Kontext konstruktivistischer Ansätze als »Ermöglichungsdidaktik« firmiert. Hier gewinnen u.a. Präsentationen, Projekttagebücher oder Lernportfolios an Bedeutung.

Damit in der Praxis wirksam kompetenzorientiert gelehrt und geprüft werden kann, bedarf es einer Reihe von Begleitarbeiten: Zunächst muss in einer »Kompetenzbeschreibung« definiert werden, welches Wissen oder welche Fähig- oder Fertigkeit zu der zu erwerbenden Kompetenz gehört. Dann können zugehörige Lernziele definiert werden, die sich mithilfe von geeigneten Stufenklassen (= »Taxonomien«) auf verschiedene Schwierigkeitsgrade (= »Niveaustufen«) beziehen. Zur Beschreibung der Lernziele wird ein Set an aktiven Verben verwendet, das z.B. das zugehörige Wissen (»kennt ...«) oder die entsprechende Fähigkeit oder Fertigkeit (»kann ...«) adressiert. Anhand von definierten »Indikatoren« kann nun abgelesen werden, ob die erreichten »Lernergebnisse« der Anforderungsseite entsprechen. Ist das Erreichen einer definierten Schwierigkeitsstufe in einem bestimmten Inhaltsbereich (= »Domäne«) formal vorgegeben (von Lehrplänen, von Auftraggebern einer Bildungsmaßnahme, ...), so spricht man von einem »Kompetenzstandard«.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass eine kompetenzorientierte Bildungspraxis nicht nach Inputvariablen wie aufgewendeter Zeit oder zu vermittelnden Inhalten fragt, sondern nach Lernergebnissen (»learning outcomes«). Diese beschreiben, was nach Abschluss des Lernens von dem Lernenden erwartet wird. Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und tun kann. Die Kompetenzen werden dabei dynamisch während des Lernprozesses durch den Lernenden entwickelt.

Erpenbeck, J. (2007). KODE – Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 489–503). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik.* Wiesbaden: VS.

Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim u.a.: Beltz.

»Es wird nicht als Lernen empfunden«

WEITER BILDEN spricht mit
Beate Bowien-Jansen, Sabine Rau, Monika Tröster und Anja Winkelmann

Wie verändern sich Lehren und Lernen, wenn kompetenzorientiert gearbeitet wird? Worauf muss man bei der Entwicklung kompetenzorientierter Materialien achten? Wo liegen die Grenzen der Kompetenzorientierung? Redakteur JAN ROHWERDER spricht mit BEATE BOWIEN-JANSEN und MONIKA TRÖSTER vom Projekt CurVe II am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, in dem ein kompetenzorientiertes Curriculum für Finanzielle Grundbildung mit einer Fülle an Lehr-/Lernmaterialien entwickelt wurde, mit SABINE RAU, Projektleiterin Regionales Grundbildungszentrum Landkreis Elbe-Elster, die die Materialien in der Grundbildung einsetzt, und mit ANJA WINKELMANN von systemkonzept, die die Ausbildung zur Fachkraft für Arbeitssicherheit im Auftrag der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) kompetenzorientiert neu gestaltet haben.

Sie haben kompetenzorientierte Materialien und Veranstaltungen für die Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelt bzw. mit diesen Materialien gearbeitet. Wie sind Sie dabei vorgegangen?

MONIKA TRÖSTER: Wir haben im Projekt »Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung«, kurz CurVe II, Materialien für die Finanzielle Grundbildung erarbeitet. Grundlage war ein im Projekt entwickeltes Kompetenzmodell, in dem nicht nur beschrieben ist, welche Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen ich brauche, sondern auch, über welches Wissen in Bezug auf finanzielle Fragen ich verfügen muss. Wir haben dabei auf Lebenswelt-, Alltags- und Problemorientierung gesetzt. Wichtig ist, beim Lernen deutlich zu machen, was der Ausgangspunkt oder die Ausgangsfrage ist und was die Teilnehmenden lernen wollen. Hierauf ist auch Ewelina Mania in ihrem Beitrag in diesem Heft eingegangen.

BEATE BOWIEN-JANSEN: Aus dem CurVe-Kompetenzmodell haben wir dann Handlungsanforderungen und Lernziele abgeleitet. Bei der Erstellung der Materialien haben wir uns an dem *anchored-instruction*-Ansatz orientiert, der problemorientiertes Lernen ermöglicht. Es gibt eine Ankergeschichte, die ein lebensweltbezogenes Problem darstellt, das die Teilnehmenden zu lösen versuchen. Die Ankergeschichte dreht sich um die fiktive Familie Müller, deren Mitglieder z. B. ein Girokonto eröffnen oder einen Handyvertrag abschließen. Insgesamt ist so ein offenes, modulares und kompetenzorientiertes Curriculum mit vierzehn Materialsets zu unterschiedlichen Alltagssituationen rund ums Geld entstanden, das flexibel in der Praxis eingesetzt werden kann.

ANJA WINKELMANN: Wir haben im Auftrag der DGUV in einem vier Jahre dauernden Prozess die Ausbildung zur Fachkraft für Arbeitssicherheit, die bis dahin klassisch curricular ablief, kompetenzorientiert umgestaltet. Es gibt per Gesetz festgelegte Aufgaben für Fachkräfte für Arbeitssicherheit, und an diesen Aufgaben haben wir uns orientiert und in Absprache mit dem Auftraggeber und einer Projektgruppe, zu der unter anderem Vertreter der Berufsgenossenschaften gehörten, die Ausbildung neu gestaltet. Dabei war die Problemorientierung bei den Materialien und der Ausbildung auch bei uns zentral. Natürlich geht es auch um Fachwissen. Aber darüber hinaus braucht die Fachkraft für Arbeitssicherheit eine Reihe von Kompetenzen: Sie muss beraten können, kommunizieren, im Team arbeiten, sie muss systematisch vorgehen können und braucht die Bereitschaft, selbst immer weiter zu lernen. Daraus hat sich ein Kompetenzprofil ergeben, bestehend aus Fach- und Methodenkompetenz – zum Bereich Know-how zusammengefasst –, personaler Kompetenz, also dem Umgang mit sich selbst, sozialer Kompetenz, also dem Umgang mit anderen, und Haltung. Unter Berücksichtigung dieser Kompetenzbereiche haben wir konkrete Handlungssituationen erarbeitet, die sich an den späteren Aufgaben im Betrieb orientieren. Das geht von der Vorstellung als Fachkraft für Arbeitssicherheit im Betrieb über die Unterstützung bei der Gefährdungsbeurteilung bis hin zur Beratung in Sicherheits- und Gesundheitsfragen.

Wie haben Sie es geschafft, die Problemorientierung herzustellen?

WINKELMANN: Bei uns geht es um berufliche Situationen im Betrieb, es gibt keine Lern-DVD, die ich mir ein paarmal anschaue und dann einige Multiple-Choice-Fragen dazu beantworte. Es gibt konkrete Fragestellungen, wie sie auch im Betrieb später auftauchen. Und aus diesen Fragestellungen entstehen Handlungssituationen, und genau diese Handlungssituationen werden eingeübt, mit allen Schwierigkeiten und Ambiguitäten, die das mit sich bringt. Es geht um angemessenes Verhalten in einer konkreten Situation.

BOWIEN-JANSEN: Wir haben versucht, so viel authentische Vorlagen wie möglich in die Materialien zu integrieren, also beispielsweise echte Verträge von Girokonten oder Handyverträge. Und zwar so, wie sie im Original sind: zwar anonymisiert und grafisch nachgebaut, aber vom Wortlaut und Aussehen wie im Original.

Aber wie funktioniert das in der Grundbildung, wenn die Materialien keine »Übersetzungsleistung« bieten?

BOWIEN-JANSEN: Wenn die Materialien authentisch sein sollen, können sie nicht auf Alpha-Level 2 oder 3 sein, wie es sonst in der Grundbildung üblich ist, das ist auf einem höheren Level. Dann geht es darum, Hilfestellungen zu geben, wie man mit diesen komplizierten, authentischen Materialien vereinfacht umgehen kann. Auch, um Ängste nehmen zu können, mit solchen Schriftstücken umzugehen. Das war eine Herausforderung bei der Konzeption der Materialien, und es ist jetzt noch für die Lehrenden in der Praxis eine Herausforderung, weil die Vereinfachung bzw. Übersetzungsleistung in den Kursen stattfinden muss.

TRÖSTER: In den Materialien für die Lehrenden haben wir deshalb Hinweise zur didaktischen und methodischen Umsetzung gegeben. Wir wollten die authentischen Materialien bewusst nicht vereinfachen oder verändern, sie sollten der Realität entsprechen.

Frau Rau, Sie haben mit diesen Materialien gearbeitet. Was sind Ihre Erfahrungen?

SABINE RAU: Der Lebensweltbezug ist unheimlich gut gewählt und holt die Teilnehmenden genau dort ab, wo sie stehen. Da müssen wir noch gar nicht über Kompetenzen im Einzelnen sprechen. Die Teilnehmenden sind zunächst durchaus

erstaunt, dass sie vermeintlich originale Unterlagen bekommen, also z. B. »echte« Kontoauszüge oder auch eng bedruckte Seiten mit kleiner Schrift, was viele gerade in der Grundbildung nicht gewohnt sind. Aber genau das ist ja der Lebensweltbezug – es sind Materialien, auf die die Teilnehmenden genau so auch im »echten« Leben stoßen. Natürlich ist es die Aufgabe der Lehrenden, das entsprechend vorzubereiten und zu kommunizieren. Und nach einer anfänglichen Irritation nehmen die Teilnehmenden das Material auch gut an. Bei mir im Kurs haben sie sogar angefangen, die Geschichten um die Familie Müller weiterzuspinnen! Sie haben sich ausgetauscht, hatten Ideen, haben einen Transfer hinbekommen. Sie mussten nicht von sich selbst berichten, sie können stellvertretend über jemand anderen sprechen. Das macht auch das Lehren sehr viel leichter.

BEATE BOWIEN-JANSEN

ist wissenschaftliche Assistentin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

bowien-jansen@die-bonn.de

TRÖSTER: Ja, dass sich die Geschichten um die fiktive Familie Müller ranken, schützt auch die Teilnehmenden. Das kann dazu anregen, von sich zu erzählen, aber die Teilnehmenden müssen das nicht tun. Was wichtig ist, ist der Transfer. Es geht um die Anwendung des Gelernten. Die Materialien, die in CurVe II entwickelt wurden, tragen dazu bei, diesen Transfer zu schaffen, denn sie ermöglichen den Anwendungsbezug.

RAU: In der Grundbildung gibt es ganz andere Zugänge und Differenzierungsnotwendigkeiten als in der übrigen Erwachsenenbildung. Auch, was die Haltung betrifft: Lehrende in der Grundbildung sind nicht defizitorientiert, sondern ressourcenorientiert und lösungsorientiert. Das Material ist deshalb toll, eben weil es lebensnah ist. Es bietet sogar unterschiedliche Varianten, die eine Differenzierung ermöglichen. Für die Lehrenden ist das eine immense Arbeitserleichterung, weil es auf so viele unterschiedliche Situationen vorbereitet und sehr gut durchdacht ist.

Es geht also sehr stark um die Auseinandersetzung mit Handlungssituationen. Wie verändert dies das Lehren und Lernen?

RAU: Ein Hauptproblem in der Grundbildung ist, Lernende in die Kurse zu bekommen. Viele verbinden Schule und Lernen mit Misserfolg, sie haben schwierige Lernbiografien mit schlechten Schul- oder Lernerfahrungen. Die Teilnahme an einem Grundbildungskurs ist deshalb mit sehr viel Schwellenangst verbunden. Wenn dann ein anderer, kompetenzorientierter Ansatz gefahren wird – es wird auf Beteiligung gesetzt, es wird Reflexionsfähigkeit erwartet –, das ist dann schon eine Hausnummer, da ist viel Angst vor Überforderung vorhanden. Aber der kompetenzorientierte Ansatz und das Material ermöglichen, dass alternative Handlungsempfehlungen lebbar werden. Das ist eine völlig neue Erfahrung für viele, das wird nicht als Lernen empfunden an vielen Stellen …

WINKELMANN: Ja, die Rückmeldung haben wir auch bekommen nach einem Kurs! Ein Teilnehmer hat gesagt: »Ich hab' hier nix gelernt, aber ich hab' total viele Sachen für meinen Betrieb mitgenommen! Ich hab' eine ganze Liste, was ich nächste Woche machen will.« Und das sehe ich eher als Kompliment, denn die Erwartung war, dass im Kurs wieder viele Sachen auswendig gelernt werden müssen und am Ende kommt der Multiple-Choice-Test. Die Teilnehmenden waren positiv überrascht, dass es das nicht gibt. Und da geht das Konzept der Kompetenzorientierung auf, weil wir keine schulische Lernerfahrung reproduzieren, sondern die Teilnehmenden merken, dass sie – ganz praktisch! – was für ihren Betrieb mitnehmen.

RAU: Ja, wie in Ihrem Beispiel mit der Lern-DVD – nur weil ich Fragen zur theoretischen Führerscheinprüfung durchklicke, kann ich deshalb noch lange nicht Auto fahren. Es lässt sich erst durch Reflexion »erlernen«, dass man sich neue Handlungsmöglichkeiten erarbeitet. Das ist in der Grundbildung mit den oft schwierigen Lernbiografien nochmal beschwerlicher, aber wenn sich die Teilnehmenden darauf einlassen, ist das für sie sehr hilfreich. Und für die Lehrenden bedeutet es, dass sie oft nicht als Lehrende wahrgenommen werden, sondern als Moderatoren des Lernprozesses.

SABINE RAU

ist Projektleiterin des Grundbildungszentrums Elbe-Elster in Brandenburg.

sabine.rau@lkee.de

WINKELMANN: Das sehe ich auch so. Ich habe den Eindruck, dass das Lehren weniger wichtig wird, dass es eher ein begleitendes Lernen ist. Ich glaube, dass da eine neue Rolle zum Tragen kommt, die wir als Lehrende einnehmen. Wir haben in der gesamten Ausbildung zur Fachkraft für Arbeitssicherheit keinen

längeren Input von Lehrenden mehr, keine PowerPoint-Vorträge. Es gibt vielleicht noch kurze Impulse, aber da die Fachinhalte in so genannten Wissensbausteinen zusammengetragen wurden, die die Teilnehmenden sich selbst erarbeiten, entwickelt sich ein ganz neuer Ansatz. Es ist vielmehr die Begleitung in der konkreten Handlungssituation, die wichtig wird. Je nachdem, wie komplex die Situation ist, bieten die Lehrenden vielleicht eine kleine Sammlung von Ideen, wie man vorgehen könnte, aber danach »nur« eine Begleitung

ANJA WINKELMANN

ist Bereichsleiterin Kompetenzentwicklung bei systemkonzept – Gesellschaft für Systemforschung und Konzeptentwicklung mbH.

anja.winkelmann@systemkonzept.de

des Lernprozesses. Es wird seitens der Lehrenden eher nachgefragt, als selbst bestimmte Wege anzubieten. Es geht vielmehr um Reflexion und – ganz wichtig – um Feedback. Dazu gehört dann auch, Unsicherheiten zu reflektieren, auch, was das Lernen angeht.

Ist der Wechsel vom Lehrenden zum Lernbegleiter in den Materialien schon angelegt?

TRÖSTER: Das war schon intendiert. Das entspricht auch unserem Verständnis. Als ich gerade den Schilderungen aus der Praxis zugehört habe, fand ich es wunderbar, zu sehen, wie Lernen in den Kursen funktioniert und wie die Teilnehmenden selbst ein Verständnis von Lernen entwickeln. Lernen ist eben nicht, irgendetwas auswendig zu können, sondern ist viel mehr, und das zu reflektieren, ist einfach wichtig. Dann kann man sehen, wieviel man eigentlich lernt, wo man das Gelernte anwendet und anwenden kann, was Lernen eigentlich ausmacht und welche Schwierigkeiten es da manchmal noch gibt. Auch, dass der Lehrer oder die Kursleiterin nicht immer alles weiß. Man übernimmt als Lehrender zunehmend eine neue Rolle, indem man als Lernbegleiter Lernen ermöglicht.

BOWIEN-JANSEN: Ja, es ermöglicht auch das Peer-Learning, wie es dann heißt, dieses In-der-Gruppe-Lernen. Die Teilnehmenden lernen voneinander, indem sie ihre Expertise in bestimmten Bereichen mitbringen, ihre Erfahrungen. Der Lehrende ist ein Teil dieser Lerngruppe, der das begleiten und unterstützen kann, aber auf der anderen Seite auch selbst ganz neue Erfahrungen macht. Dann ist es für alle bereichernd.

RAU: Das Material ist dafür schon sehr gut aufbereitet, es gibt ja sogar Moderationskarten für die Lehrenden, die man nutzen kann. Dennoch bleiben die Lehrenden nicht nur als Moderatoren wichtig, gerade in der Grundbildung. Wir sind ressourcenorientiert, wir versuchen zu schauen, an welchen Dreh- und Angelpunkten individuell angegriffen werden kann, was verbessert werden kann. Dass wir damit dabei helfen, nicht nur Lese- und Schreibkompetenzen oder finanzielle Kompetenzen zu erlangen, sondern Reflexionsfähigkeit auszubilden, den Menschen zu zeigen, was sie können und dass sie eigentlich in vielen Situationen lernen, ohne es zu merken, das ist wichtig und toll.

WINKELMANN: Ja, das führt zum Stichwort »lebenslanges Lernen«, für das man auch ein paar Kompetenzen braucht oder zumindest ein Bewusstsein. Die Frage »Wann haben Sie zuletzt gelernt?«, die stellen wir im Seminar, und manche schauen einen mit großen Augen an und sagen, »Während meiner Ausbildung,« und andere sagen, »Naja, gerade eben auf dem Flur, da hat mir einer was am Handy erklärt.« Ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass man immer etwas dazulernt und dass man lernen *kann*, dass man keine Angst davor zu haben braucht, dass das eigentlich automatisch läuft, ist wichtig. Das kann ich mir auch in der Grundbildung vorstellen: Wenn ich dort ein Gefühl bekomme, dass ich etwas kann, dann traue ich mich vielleicht auch an andere Sachen einfach ran – ich habe ja die Kompetenz. Ich habe es geschafft mit dem Handyvertrag, und wenn das nächste

MONIKA TRÖSTER

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

troester@die-bonn.de

Mal was anderes kommt, dann kriege ich das hin, oder ich rufe jemanden aus dem Kurs an und sage, hey, du hattest das doch so gut auf dem Schirm, hilf mir doch mal. Diese Kompetenz, gemeinsam Probleme anzugehen und nicht den Kopf in den Sand zu stecken und zu sagen, das ist nichts für mich – wenn das das Ergebnis eines kompetenzorientierten Lernprozesses ist, ist es ein Erfolg. Egal, ob es um betriebliches Lernen oder Lernen in der Grundbildung geht.

Ich danke Ihnen für das Gespräch!

Kompetenzorientierung in Europa und was Deutschland daraus macht

Teilqualifikationen als deutscher Weg

MARTIN NOACK

Was hat sich in den letzten Jahren in Europa in Sachen Kompetenzorientierung getan? Welche Entwicklungen haben sich daraus für Deutschland ergeben? Der Autor stellt aktuelle Projekte vor, beleuchtet die gegenwärtigen Entwicklungen und deutet nächste Schritte an.

Die Themen Kompetenzorientierung und Kompetenzanerkennung haben in den letzten Jahren starke Impulse von der Europäischen Union erhalten. Besonders wirksam war dabei die 2012 verabschiedete Ratsempfehlung zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (Rat der Europäischen Union, 2012), in der sich alle Mitgliedstaaten der EU bereit erklärten, spätestens Ende 2018 ein nationales System für die Kompetenzanerkennung bereitzustellen. Mit dem Näherrücken des Stichtages vermehrten sich in vielen Ländern die Aktivitäten, um diese Selbstverpflichtung zu erfüllen. Dabei wurden sie immer wieder unterstützt von der Europäischen Kommission und dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop), z. B. durch die Veröffentlichung der Europäischen Leitlinien für die Validierung nichtformalen und informellen Lernens (Cedefop, 2016) oder das alle zwei Jahre erscheinende European Inventory on Validation (Cedefop, 2019). Auch die Organisation von Veranstaltungen wie das Validation Festival und die Förderung von ERASMUS+-Projekten wie → www.inno-val.eu, das innovative Kompetenzerfassungsinstrumente europaweit zusammengestellt hat, zeigen, dass die EU den Fokus auf Kompetenzen legt. Im Rahmen der Zuwanderung geflüchteter Menschen hat die Europäische Kommission sogar selbst ein solches Instrument entwickelt: das EU-Instrument zur Erstellung von Kompetenzprofilen für Drittstaatsangehörige.[1] Es unterstützt Migrationsberaterinnen und -berater sowie sonstige Fachkräfte in Aufnahmezentren bei der Erfassung von Kompetenzen, Qualifikationen und Berufserfahrung sowie von Erwartungen und Plänen der Zugewanderten für nächste Schritte in der EU. Damit ist das Instrument mit offenem Quellcode breiter angelegt als der altbekannte und geschätzte Europass, der dieses Jahr sein 15jähriges Jubiläum feiert und über den bereits 150 Millionen Lebensläufe erstellt wurden, 25 Millionen allein in 2019. Eine der ambitioniertesten Aktivitäten stellt das ESCO-Projekt dar, die 27-sprachige Europäische Klassifikation für Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe.[2] ESCO versteht sich dabei als mehrsprachiges Wörterbuch für alle vier Kategorien und möchte letztlich dabei helfen, den Bildungs- und Arbeitsmarkt über eine gemeinsame Taxonomie stärker miteinander zu verknüpfen, um europaweite Arbeitsmobilität sowie die Passung von Bewerbern auf Stellen zu verbessern. (Eine lesenswerte Beleuchtung dieses Projekts und seiner potenziellen Bedeutung für das deutsche Berufsbildungssystem hat übrigens Knut Diekmann [2020] erstellt.) Im Moment arbeiten zwei Expertengruppen im Auftrag der Europäischen Kommission an einer stärkeren Strukturierung des Kompe-

1 https://ec.europa.eu/migrantskills
2 https://ec.europa.eu/esco

tenzpfeilers von ESCO. Hierbei wird eine übergreifende Hierarchie für alle bislang identifizierten 13.485 Kompetenzen entwickelt sowie eine eigene Struktur für die so genannten transversalen Kompetenzen. Damit sind solche Kompetenzen gemeint, die berufsübergreifend und sogar außerhalb des Berufs hilfreich bei der Lösung verschiedener Aufgaben sind, beispielweise kognitive Kompetenzen wie Problemlösekompetenz, personale Kompetenzen wie Anpassungsfähigkeit und soziale Kompetenzen wie Verhandlungsgeschick. Erste Anwendungen, die auf ESCO zurückgreifen, gibt es bereits. So hat das soziale Start-up-Unternehmen Skilllab B. V. aus den Niederlanden eine Mobiltelefon-Anwendung entwickelt, die es vor allem Geflüchteten ermöglicht, über die Eingabe ihrer bisherigen Arbeitserfahrung eine Liste ihrer vorhandenen Kompetenzen zu erstellen. Hierfür stützt sich die Anwendung auf einen Algorithmus, der für jede Berufserfahrung wahrscheinliche Kompetenzen auswählt und diese dem Nutzer vorschlägt. Mit dem Ergebnis können sich die Geflüchteten für einen Job bewerben oder eine passende Weiterbildung auswählen.

ESCO wird aber auch für Forschungszwecke verwendet, genauer gesagt für die Erfassung und zukünftig vielleicht auch die Vorhersage von Kompetenzbedarfen am europäischen Arbeitsmarkt. Beim Skills-OVATE-Projekt[3] werden Millionen von Online-Stellenanzeigen unter anderem auf die Nachfrage nach bestimmten Kompetenzen untersucht. Erste Auswertungen liegen auch schon für den deutschen Arbeitsmarkt vor (Cedefop, 2019). So gibt es den Autoren zufolge berufsübergreifend eine hohe Nachfrage nach Anpassungs- und Teamfähigkeit. Berufsspezifisch lassen sich aber auch Unterschiede erkennen. Perspektivisch könnten mit den vorhandenen Daten durch Trendberechnungen möglicherweise zukünftige Kompetenzanforderungen abgeschätzt werden. Diese könnten wiederum ein bedarfsgerechteres Weiterbildungsangebot ermöglichen, und das sogar regionalisiert. Noch in diesem Jahr soll der Datensatz auch von Dritten für eigene Analysen genutzt werden können.

Internationale Experten definieren Messlatte für Systeme der Kompetenzanerkennung

Aber auch jenseits der EU-Institutionen im engeren Sinne hat sich international in den letzten Jahren viel beim Thema Kompetenzorientierung und -anerkennung getan. So wurde aus der Zivilgesellschaft heraus in Rotterdam 2014 die erste internationale Biennale zur Anerkennung von Kompetenzen (VPL-Biennale) veranstaltet, die Experten, Politiker, Forscher und Anwender zum Thema zusammenbrachte. Nach 2017 in Aarhus fand letztes Jahr die dritte VPL-Biennale in Berlin statt. Die 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 40 Ländern tauschten dabei internationale Beispiele guter Praxis aus und arbeiteten gemeinsam an der Berliner Erklärung zur Anerkennung von Kompetenzen (VPL-Biennale, 2019). Diese hat zum Ziel, aus der Zivilgesellschaft heraus eine Messlatte für stabile und effektive Anerkennungssysteme weltweit aufzustellen. Sie betrachtet dabei sechs zentrale Politikfelder: 1. Institutionelle Rahmenbedingungen, 2. Finanzierung, 3. Instrumente und Verfahren, 4. Beratungsstrukturen, 5. Wege nach der Kompetenzanerkennung, 6. Rechtliche Grundlagen.

Zu jedem Politikfeld wird in der Erklärung eine Reihe von Anforderungen formuliert, die erfüllt sein müssen, damit Kompetenzanerkennung erfolgreich umgesetzt werden kann. Zum Beispiel sollen die finanziellen Kosten keine Barriere für die Teilnahme sein, die resultierenden Zertifikate und (Teil-)Qualifikationen sollen anschlussfähig und anrechenbar in Bezug auf das formale Bildungssystem sein, und ein individuelles Recht auf Zugang zu Beratung und Anerkennung soll etabliert werden. Die Berliner Erklärung soll dabei Akteuren der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik eine Orientierung bieten. Welche Wirkung sie entfaltet, wird sich auf der vierten VPL-Biennale vom 10. bis 12. Mai 2022 in Kapstadt zeigen.

Auch Deutschland braucht ein Kompetenzanerkennungssystem

Ausgehend von der Selbstverpflichtung im Rahmen der Ratsempfehlung von 2012 hat sich auch Deutschland auf den Weg gemacht, die Kompetenzanerkennung voranzutreiben. So hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Jahr 2016 im Rahmen ihres Expertenmonitors eine umfangreiche Befragung zur Anerkennung informellen und non-formalen Lernens in Deutschland veröffentlicht (Velten & Herdin, 2016). Mehr als 70 Prozent der Expertinnen und Experten gaben dabei an, dass Deutschland ein System zur Anerkennung informellen Lernens benötige. Dieses würde vor allem die beruflichen Chancen der Einzelnen erhöhen (74,7 %) und Unternehmen bei der Personalauswahl- und Entwicklung unterstützen (63,2 %). Mittelbar würde so ein wichtiger Beitrag zur Bewältigung des Fachkräftemangels geleistet (61,7 %). Die bisherigen Verfahren für die Kompetenzanerkennung, z. B. die Externenprüfung oder der ProfilPASS, hielten dabei weniger als 20 Prozent der Expertinnen und Experten für ausreichend. Zwei zentrale Initiativen führt die Nationale Weiterbildungsstrategie von 2019 (BMBF & BMAS, 2019) als neue Ansätze hierzu auf: zum einen das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt »Valikom« der Industrie- und Handelskammern[4] sowie der Handwerkskammern, zum

3 www.cedefop.europa.eu/en/data-visualisations/skills-online-vacancies

4 www.validierungsverfahren.de

anderen das vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und der Bundesagentur für Arbeit (BA) initiierte Projekt »MYSKILLS«[5].

Die Grundidee von Valikom war es, das im Kontext des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes (BQFG oder auch Anerkennungsgesetz) erprobte Verfahren für die Kompetenzfeststellung bei fehlenden schriftlichen Nachweisen formaler ausländischer Abschlüsse auf inländische informell und non-formal qualifizierte Kandidatinnen und Kandidaten zu übertragen. Für die so genannte Qualifikationsanalyse war im Rahmen des Projektes »Prototyping«[6] zwischen 2011 und 2014 ein Standardprozess entwickelt worden. Zwischen 2015 und 2018 arbeiteten acht Kammern an der Anpassung an die neue Aufgabe. Über insgesamt vier Jahre haben einige hundert Kandidatinnen und Kandidaten das Verfahren erfolgreich absolviert. Seit Ende 2018 befindet sich das Projekt in der zweiten Phase, bei der die Zahl der beteiligten Kammern auf 30 und die Zahl der Berufsbilder, für die ein Validierungsverfahren zur Verfügung steht, auf 32 erhöht werden soll. Das Ergebnis einer erfolgreichen Validierung besteht in der Bestätigung der teilweisen oder vollständigen Gleichwertigkeit der vorhandenen Berufserfahrung mit den Anforderungen des Berufsabschlusses und der anschließenden Empfehlung, etwaige Lücken über eine individuelle Anpassungsqualifizierung in einem Betrieb zu schließen.

MYSKILLS ist ein mehrsprachiger, bild- und videobasierter Test beruflicher Handlungskompetenz, der seit Ende 2017 an den 156 Standorten des Berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit in Deutschland durchgeführt wird. Laut BA wurden zwischen 2017 und 2019 bereits mehr als 12.000 Kandidatinnen und Kandidaten in den insgesamt 30 Berufen getestet. Die vier bis sieben Teile des jeweiligen Berufstests stellen betriebliche Einsatzfelder dar und entsprechen so tatsächlichen Jobs auf dem Arbeitsmarkt. Sie basieren auf den jeweiligen Ordnungsmitteln des Berufs und bilden in ihrer Summe den Beruf vollständig ab. Die standardisierten Computertests, die gemeinsam mit über 400 berufsfachlichen Expertinnen und Experten entwickelt und wissenschaftlich überprüft wurden, enthalten pro Beruf rund 125 berufsspezifische Fragen, die in drei bis vier Stunden beantwortet werden sollen. Das Testergebnis liefert ein differenziertes Bild darüber, in welchen betrieblichen Einsatzfeldern eines Berufs bereits Kompetenzen vorhanden und für die Vermittlung nutzbar sind. Die Kompetenzerfassung zeigt gleichzeitig aber auch bestehende Qualifizierungsbedarfe auf.

Beide Ansätze verfolgen damit das Ziel, Kompetenzen innerhalb eines Berufsbildes zu identifizieren, und versuchen nicht, Einzelkompetenzen zu prüfen – wie in einigen Branchen (IT) oder Staaten ohne ausgeprägtes Berufsbildungssystem verbreitet. Zugleich sind sie insofern eine Weiterentwicklung, als erstmals auch unterhalb eines Vollabschlusses Kompetenzen arbeitsmarktverwertbar festgestellt werden. Bisher blieb die Kompetenz von Millionen »Fachkräften ohne Gesellenbrief« – also Menschen mit jahrelanger Erfahrung in Teilen eines Berufes – unsichtbar (Bürmann, 2018). Denn die einzige Möglichkeit, dem Status »geringqualifiziert« zu entkommen, war die Feststellung der *vollständigen* beruflichen Handlungsfähigkeit durch die Externenprüfung. Die neuen Wege der Feststellung einer »teilweisen Gleichwertigkeit« bzw. der Kompetenzfeststellung auf Ebene beruflicher Handlungsfelder scheinen für die Tradition des deutschen Berufsbildungssystems der goldene Mittelweg zu sein. Das zumindest legt eine Szenariostudie des BIBB aus dem Jahr 2018 nahe, die mit Hilfe eines Experten-Delphis der Frage nachgegangen ist, wie das Kompetenzanerkennungssystem für Deutschland in Zukunft idealerweise aussehen würde (Gutschow & Jörgens, 2018). Das attraktivste Szenario war dabei aus Sicht der 172 befragten Expertinnen und Experten mit über 77 Prozent Zustimmung jenes, das Kompetenzanerkennung über so genannte Teilqualifikationen abbildet. Diese bieten realistische und wirtschaftliche Optionen für eine Qualifizierung im Anschluss an die Kompetenzfeststellung und ermöglichen Schritt für Schritt den Erwerb eines Berufsabschlusses.

Teilqualifikationen als sinnvoller Weg zwischen Einzelkompetenz und Vollabschluss

Teilqualifikationen (TQ) gewinnen in der abschlussbezogenen beruflichen Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. In den letzten Jahren waren TQ eine der am stärksten wachsenden Maßnahmen in der Förderung der beruflichen Weiterbildung (FBW) der Arbeitsverwaltung. Die Grundidee der Unterteilung von Berufen ist bereits seit mehreren Jahrzehnten in der Diskussion und seit dem BMBF-Projekt JobStarter-Connect von 2008, bei dem das BIBB Ausbildungsbausteine entwickelte, auch in der praktischen Erprobung und Anwendung. Die Arbeitgeberinitiative »Eine TQ besser«[7] entwickelte auf dieser Basis einheitliche Qualitätsstandards und bot ausgehend von Bayern inzwischen über die verschiedenen Bildungswerke der deutschen Wirtschaft eine Vielzahl an TQ-Maßnahmen an. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) startete 2013 eine Pilotinitiative zur »Zertifizierung von Teilqualifikationen«. Im BMBF-geförderten Projekt »Chancen nutzen – mit Teilqualifikationen Richtung Berufsabschluss«[8] entwickelt der DIHK seit 2017 nun auch zusätzliche TQ-Bausteine, die in

5 www.myskills.de
6 www.bibb.de/de/26147.php
7 www.nachqualifizierung.de
8 https://teilqualifikation.dihk.de

allen Industrie- und Handelskammern in Deutschland eingesetzt werden können. Parallel dazu fördert das BMBF das Projekt »ETAPP – mit Teilqualifizierung zum Berufsabschluss«[9] der Bildungswerke der deutschen Wirtschaft. Dieses hat die Etablierung eines bundesweiten Teilqualifizierungsstandards zum Ziel. Beide Projekte sind Teil der nationalen Weiterbildungsstrategie und zeigen, dass hier einiges in Bewegung ist.

Die entscheidende Herausforderung besteht in der einheitlichen Einteilung der Berufe in ihre jeweiligen Teile. Erst ein gemeinsames System schafft Transparenz bei Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern sowie den Teilnehmenden und Anschlussfähigkeit über Träger hinweg. Auch für die bereits erwähnten MYSKILLS-Tests wurde eine entsprechende Einteilung vorgenommen. Die Bundesagentur für Arbeit hat vor kurzem die zu Grunde liegenden Kompetenzmodelle öffentlich verfügbar gemacht.[10] Sie bilden die Ausbildungsrahmenpläne und Rahmenlehrpläne der jeweiligen Berufe vollständig ab und beschreiben die Arbeitsprozesse pro Einsatzfeld. Die konkreten Kompetenzen, die erforderlich sind, um diese Prozesse zu bewältigen, sind dabei ausgeführt und mit direkten Verweisen zu den Ordnungsmitteln gekennzeichnet. Zusätzlich zu den 30 existierenden MYSKILLS-Berufen werden derzeit im Auftrag der Bertelsmann Stiftung für weitere 15 Berufe entsprechende Kompetenzmodelle vor allem im kaufmännischen Bereich entwickelt und nach und nach bis zum Herbst dieses Jahres veröffentlicht. Einige Bildungsträger haben auf dieser Basis bereits Teilqualifizierungsmaßnahmen entwickelt und nach der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) zertifizieren lassen. Der Vorteil von auf den MYSKILLS-Kompetenzmodellen beruhenden Teilqualifikationen liegt dabei darin, dass Personen mit Kompetenzlücken in bestimmten Handlungsfeldern mithilfe von entsprechenden Teilqualifikationen (TQ) direkt weiterqualifiziert und die Kompetenzlücken in kurzer Zeit geschlossen werden können. Durch das Zusammenspiel von Kompetenzfeststellung und effizienter Weiterqualifizierung wird es An- und Ungelernten ermöglicht, ihre beruflichen Fähigkeiten flexibel auszubauen und so schrittweise zum anerkannten Berufsabschluss zu gelangen.

9 www.etapp-teilqualifizierung.de

10 www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/berufliche-kompetenzen-erkennen

BMBF & BMAS (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie.* www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf

Bürmann, M. (2018). *Ungelernte Fachkräfte – Formale Unterqualifikation in Deutschland.* www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Formale_Unterqualifikation_Zusammenfassung.pdf

Cedefop (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens.* www.cedefop.europa.eu/files/3073_de.pdf

Cedefop (2019). *Kurzbericht: Diese Kompetenzen suchen Arbeitgeber.* www.cedefop.europa.eu/files/9137_de.pdf

Cedefop, European Commission & ICF (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report.* http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf

Diekmann, K. (2020). ESCO und Europass – ist ein europäisches und erweitertes Linked in im Entstehen? *Denk-doch-mal.de. Das Online Magazin,* 01-20. http://denk-doch-mal.de/wp/esco-und-europass-ist-ein-europaeisches-und-erweitertes-linked-in-im-entstehen/

Gutschow, K. & Jörgens, J. (2018). Herausforderungen bei der Einführung von Verfahren zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens in Deutschland – Ergebnisse eines Szenario-Delphis. *BIBB Report 1/2018.* www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8607

Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398/01).* https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b2f3b0a-4ffb-11e2-9294-01aa75ed71a1/language-de

Velten, S. & Herdin, G. (2016). *Anerkennung informellen und non-formalen Lernens in Deutschland – Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung 2015.* www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_Expertenmonitor_Anerkennung_informellen_Lernens_April_2016.pdf

VPL-Biennale (2019). *Berliner Erklärung zur Anerkennung von Kompetenzen.* www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Berlin_Declaration_Deutsch.pdf

DR. MARTIN NOACK

ist Senior Expert Betriebliche Bildung und Weiterbildung, Programm Lernen fürs Leben der Bertelsmann Stiftung.

martin.noack@bertelsmann-stiftung.de

Kriterien einer kompetenzentwickelnden Lehre

Die Sonne lacht – Blende 8

LARS KILIAN

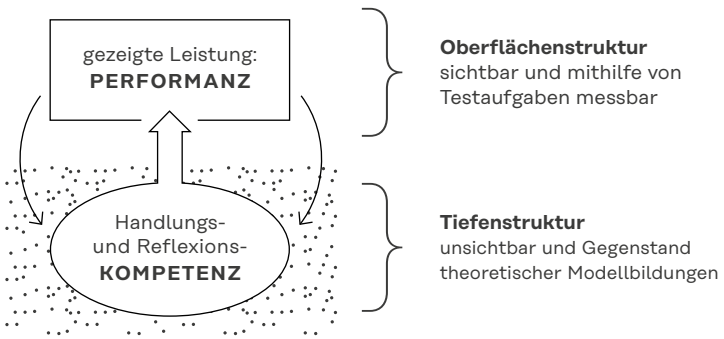
Der Autor stellt acht zentrale Kriterien der Gestaltung kompetenzentwickelnder Lehre vor, die einerseits auf Basis einer Literaturrecherche und Beforschung,[1] andererseits auf Erfahrungen im Bereich der Beratung und Gestaltung entsprechender Lernangebote in Bildungsinstitutionen fußen. Diese Kriterien dekliniert er anschaulich vor dem Hintergrund eines kleinen Lernangebotes durch, welches in der Erwachsenenbildung durchaus denkbar ist: einem Fotokurs für Anfänger.

Die Forderung einer kompetenzorientierten Gestaltung von Lernprozessen durch Lehrende ist in der Bildungspraxis angekommen. Sie wird breit und zum Teil kontrovers diskutiert. Ansätze einer Kompetenzorientierung und -entwicklung finden sich bereits in den vergangenen Dekaden der Erwachsenen-, Weiter- und Berufsbildung. Insbesondere durch die Entwicklungen im Hochschulwesen (Stichwort: Bologna-Prozess) wurde diesem Thema in den letzten Jahren verstärkt Beachtung geschenkt. Dies führte zu einer differenzierten Betrachtung von Gelingensfaktoren, die die Kompetenzentwicklung bei Lernenden fördern.

Doch was sind Kompetenzen überhaupt? Ausführlich definiert Weinert sie als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert, 2001, S. 27–28). Das heißt, dass Lernende als Kompetenzträger in der Lage sind, erworbene Fähigkeiten nicht nur wiederzugeben, sondern auch in neuen Situationen erfolgreich anzuwenden.

Kompetenz findet ihren Ausdruck bei den Kompetenzträgern in der so genannten Performanz. Die Performanz zeigt, ob jemand in der Lage ist, ein Problem zu lösen (→ ABB. 1). Diese ist »messbar«. Nehmen wir das Beispiel eines Fotokurses in der Erwachsenenbildung: Nach Abschluss des Kurses können Teilnehmende exemplarisch zeigen, ob sie in der Lage sind, Porträts und sich bewegende Motive bestimmten Vorgaben entsprechend zu fotografieren. Ob sie dann auch in der Lage sind, andere Szenen wie Stillleben, Nachtaufnahmen usw. wunschgemäß abzulichten, muss offen bleiben. Erwartet wird dies aber von einem Fotografen.

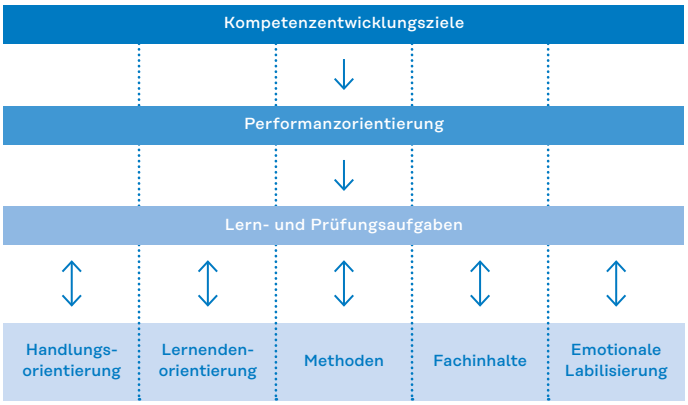
ABB. 1 Kompetenz und Performanz (Bildquelle: Meyer, 2012, S. 7)



1 Eine ausführliche Darstellung der hier vorgestellten Kriterien findet sich bei Kilian, 2017.

Wie kann man nun seine Lehre so aufbauen, dass der Erwerb von Kompetenzen von Anfang an mitgedacht wird und Lernprozesse kompetenzorientiert gestaltet werden? Acht Kriterien gilt es bei der Planung zu berücksichtigen (→ ABB. 2). Dabei stehen die zu entwickelnden Kompetenzen und deren Manifestation in Performanzen an zentraler Stelle, denn in Abhängigkeit von ihnen erfolgt die weitere didaktische Planung des Lehr-/Lern-Arrangements. Aus diesem Grund sind die Beschreibung der zu erwerbenden Kompetenzen und die Performanzorientierung die zwei zentralen Elemente einer kompetenzorientierten didaktischen Planung von Lernangeboten.

ABB 2 Die Kriterien kompetenzentwickelnden Lehrens



Die acht Kriterien einer kompetenzorientierten Lehre

Kriterium 1: Kompetenzentwicklungsziele

Von besonderer Bedeutung für die Gestaltung kompetenzentwickelnder Lehre ist die Beschreibung der zu erwerbenden Kompetenzen in einem Bildungsangebot. Die Beschreibung ist nicht nur wichtig, um Teilnehmende in der Erwachsenen- und Weiterbildung darüber zu informieren, was sie in einem Angebot erwartet, sondern sie hilft auch Lehrenden bei der weiteren didaktischen Planung des Lehr-/Lern-Prozesses. Dies ist umso relevanter, je mehr Lehrende in einem Bildungsangebot aktiv sind, damit sie sich auf die gleichen aufzubauenden Kompetenzen konzentrieren können. So konnte im Rahmen der Forschung in einem Studiengang ohne Beschreibung der Kompetenzentwicklungsziele beobachtet werden, dass verschiedene Lehrende ganz unterschiedliche Ziele im gleichen Studiengang verfolgten. Einige sahen die Berufspraxis als Ziel des Studiums, andere die Wissenschaft oder Administration als Tätigkeitsfelder der Studierenden. Die Studierenden empfanden die Ziele der Lehre als unklar und entwickelten Strategien, sich aus den Lehrzielen die Lernziele abzuleiten, die ihrer Meinung nach am tragfähigsten für die Bewältigung des Studiums und die zukünftig anvisierte Tätigkeit sein könnten.

Da Kompetenzen das Problemlösen fokussieren, sollten sie entsprechend aktiv beschrieben werden. Verben helfen, die Kompetenzen und deren Niveau zu formulieren (Meyer Junker, o. J.). Für unser Beispiel Fotokurs könnten folgende Kompetenzentwicklungsziele benannt werden: »Die Teilnehmenden kennen die Funktionen von Blende, Belichtungszeit und ISO. Sie sind in der Lage, für eine Fotografie die richtige Blende, Belichtungszeit und ISO auszuwählen.« Eine solche Beschreibung muss nicht allumfassend sein, aber darauf hinweisen, welche Kompetenzen entwickelt werden. Das Beispiel zeigt, dass die Aktivitäten (»kennen«, »[richtig] auswählen«) der Lernenden zum Lösen eines Problems im Mittelpunkt stehen und sich in diesen die Kompetenz ausdrückt. Insofern wäre es sogar besser, von einer Performanzbeschreibung zu sprechen.

Kriterium 2: Performanzorientierung

Kompetenzentwickelnde Lehre zielt auf die so genannten *Learning Outcomes*. Sie beschreiben, was Lernende am Ende eines Bildungsangebots können sollen. Dies ist bereits in den Kompetenzentwicklungszielen fixiert. Damit die Kompetenzentwicklung unterstützt werden kann, ist es schon in der pädagogischen Planung wichtig zu überlegen, wie die Prüfung der Performanz erfolgt und welche Schritte in der Folge geplant und gegangen werden müssen, damit Lernende die Performanzen zeigen können. Für das hier gewählte Beispiel wären verschiedene Settings möglich: So könnten Lernende am Ende des Kurses als Gruppe eine Fotoexkursion machen und bei jedem Foto gemeinsam überlegen, welche Blende, ISO und Belichtungszeit sie warum wählen. Anschließend wird geprüft, ob die Wahl für das gewünschte Motiv die richtige war. Oder sie könnten im Rahmen einer Betrachtung von fremderstellten Fotos über den Einsatz von Blende, Belichtung und ISO nachdenken.

Lernende sollten über die Form der Prüfung bereits zu Beginn der Veranstaltung informiert werden. So können sie ihre Lernaktivitäten darauf ausrichten, konkrete Nachfragen an den Lehrenden zu stellen, sich selbst im Laufe des Lernprozesses zu überprüfen und einzuschätzen, ob sie in der Lage sind, die Prüfung zu bestehen. Das heißt jedoch nicht, dass die konkreten Aufgabenstellungen genannt werden, die Lernenden bekommen lediglich eine Orientierung über den Verlauf und die Anforderungen. Beispiel: »Zur Prüfung werden Ihnen fünf fremderstellte Fotografien vorgelegt. Machen Sie begründete Aussagen zur gewählten Blende, Belichtungszeit und ISO. Stellen Sie an jeweils einem Beispiel dar, welche Konsequenz eine andere Blende, Belichtungszeit oder ISO für die Fotografie hätte.«

Kriterium 3: Aufgabenorientierung

Aufgaben sind zentral für pädagogisch gestaltet Lehr-/Lern-Szenarien und kommen als Lern- und Übungsaufgaben, aber auch als Prüfungsaufgaben zum Tragen. Idealerweise orientieren

sich die Aufgaben an Problemstellungen, für die das Lernangebot vorbereitet (Biggs & Tang, 2011). Das Beispiel im vorherigen Abschnitt zeigt, dass die Auswahl von passenden Lern- und Prüfungsaufgaben ein weiteres Kriterium ist. Die Aufgaben müssen sich an den zu entwickelnden Kompetenzen orientieren und es ermöglichen, die Performanzen der Lernenden sichtbar werden zu lassen. Sie sollten eine passende Komplexität haben und das aufeinander aufbauende, vernetzte Lernen unterstützen. Authentische Aufgaben mit offenen Lösungen wie im oben vorgestellten Beispiel eignen sich sehr gut, die Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Idealerweise orientieren sie sich auch an Kompetenzniveaus: Es ist ein Unterschied, Lernende in einer Aufgabe nur *erklären* zu lassen, was Blende, ISO und Belichtung sind, oder von ihnen ein adäquat belichtetes Bild zu verlangen, bei dem sie auch die Wahl der Kameraeinstellungen *begründen* müssen. Die Aufgaben sollten den zukünftigen Handlungsbereichen, auf die das Bildungsangebot vorbereitet, entnommen und sowohl in den Lehr-/Lern-Prozess als auch in den Prüfungsprozess aufgenommen werden. In der praktischen Erprobung der Kriterien in didaktischen Beratungs- und Coachingangeboten zeigte sich, dass die richtige Wahl und die richtige Gestaltung von Lernaufgaben die weiteren Kriterien, die nachfolgend beleuchtet werden, fast automatisch nach sich ziehen. Im Umkehrschluss heißt das aber auch, dass die nachfolgenden Kriterien bei der Aufgabenerstellung beachtet werden müssen.

Kriterium 4: Handlungsorientierung

Lernen ist ein aktiver Prozess der Wissensaneignung, und Handlungsorientierung im Lernprozess ist nicht neu. Durch die konsequente Fokussierung auf Handlungen (bei der Beschreibung der Kompetenzen und Performanz sowie der Auswahl geeigneter Aufgaben), wird Handlung automatisch in die didaktische Gestaltung des Lehr-/Lern-Prozesses integriert. Die Handlungen sollten jedoch der Komplexität der aufzubauenden Kompetenzen entsprechen. Orientierung stiften hier Lernzieltaxonomien (Anderson & Krathwohl, 2001). Sollen Lernende nur etwas erinnern? Oder verlangt die Komplexität, dass Lernende etwas analysieren, begründen oder erschaffen? Auch Lernendenkooperationen sowie die Reflexion des eigenen Lernprozesses stellen Handlungen dar.

Kriterium 5: Lernendenorientierung

Nicht erst mit der Kompetenzorientierung spielt die Lernendenorientierung eine Rolle. Die Zugangsvoraussetzungen sollten den Lernenden vor Buchung eines Bildungsangebotes bekannt sein. Sie bieten eine Orientierung, ob die Lerngegenstände von Interesse sind oder deren Bewältigung mangels entsprechender Vorkenntnisse fraglich ist. »Der Fotokurs richtet sich an alle, die sich mit den Grundlagen Blende, ISO und Belichtungszeit in der Fotografie auseinandersetzen möchten. Sie brauchen keine Vorkenntnisse, aber einen analogen Fotoapparat.« Dies könnte eine mögliche Formulierung sein, die Auskunft über das Angebot gibt. Werden zu Beginn der Veranstaltung die Wünsche der Teilnehmenden – endlich verwacklungsfreie Bilder, lebendige Streetfotos o.Ä. – abgefragt, kommt Lebensweltbezug, aber auch Problemhaftigkeit ins Spiel. Offene Aufgaben, z. B. »Fotografieren Sie unter Berücksichtigung des hier Gelernten und bringen Sie die Bilder zur Besprechung mit ins Seminar.«, bieten Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, der Selbstevaluation oder auch der Selbstwirksamkeit. All dies sind Aspekte, die der Lernendenorientierung zuzuordnen sind.

Kriterium 6: Methoden

Methoden sollten darauf abzielen, die Lernaktivität zu fördern, und es ermöglichen, die bereits entwickelten Performanzen zu erproben. »In dem Moment, in dem (...) ein Kompetenzzuwachs angestrebt wird, erhält (...) vor allem die methodische Seite des Unterrichts (...) ein besonderes Gewicht« (Lersch, 2010, S. 10). Der Kreativität der Lehrperson sind bzgl. der Methoden keine Grenzen gesetzt. Es gibt zahlreiche Sammlungen und Hinweise dazu (z.B. Quilling, o. J.), wie ein Lehr-/Lern-Prozess methodisch sinnvoll und ansprechend gestaltet werden kann. Wie wäre es beispielsweise, mit den Teilnehmenden des Fotokurses Eselsbrücken zur Fotografie zusammenzutragen: »Die Sonne lacht – Blende 8.« Oder auch mal neue zu erstellen: »Kein Rauschen, wen wundert's, bei ISO 100.«

Kriterium 7: (Fach-)Inhalte

Ohne (Fach-)Inhalte keine Kompetenzen – auch wenn Wissen allein keine Kompetenz ist (Arnold & Erpenbeck, 2014). Für die Kompetenzentwicklung heißt das, dass die Inhalte von den Lernenden nicht konsumiert, sondern bearbeitet werden. Das erworbene Wissen muss in problemhaften Situationen angewandt werden. Zugleich sollte ein Theorie-Praxis-Bezug sichergestellt werden, der den Transfer des Gelernten erlaubt. Die Inhalte selbst können nie die zukünftig zu bewältigenden Aufgaben komplett abdecken. Teichler (2013, S. 29) bezeichnet dies als »objektive Vagheit«. Das heißt, dass Lehrende sich bei der Inhaltsauswahl auf Wesentliches konzentrieren und inhaltlichen Ballast zu Gunsten der Kompetenzentwicklung aus dem Bildungsangebot streichen sollten. Für unseren Fotokurs bedeutet das, dass hier die Grundlagen (Blende, ISO, Zeit) enthalten sind, aber mögliche Themen wie »KI in der Fotografie mit Smartphones« nicht aufgenommen werden müssen.

Kriterium 8: Emotionale Labilisierung

Ohne Emotionen geht nichts, so eine Quintessenz der Lern-, aber auch der Hirnforschung (Erpenbeck & Sauter, 2013, S. 3ff.). Emotionale Labilisierung heißt nicht, dass Lernende in eine psychische Krise gestürzt werden sollen. Jedoch ist die Erfah-

rung, dass die bislang erworbenen Kompetenzen nicht genügen, um ein Problem zu lösen, hilfreich, um die Lernmotivation aufrecht zu erhalten. »Wer ärgert sich nicht über unscharfe Fotos bei hüpfenden Kindern? Wer möchte gern auch ansprechende Porträts mit schönem Bokeh, die auf Instagram Beachtung finden?« Derartige Fragen in einem Fotokurs können die emotionale Seite der Lernenden erreichen, sie motivieren, die Relevanz des Lerngegenstandes betonen und expansives Lernen fördern. Sie lassen sich durch Überraschungen, durch neue, noch nicht lösbare, aber relevante Probleme, durch das Schaffen von Interesse oder die Involviertheit der Lernenden erzeugen. Negative Ausprägungen wie Stress (z.B. vor Prüfungen) hingegen sind mit emotionaler Labilisierung ausdrücklich nicht gemeint.

Und jenseits eines Fotokurses?

Die vorgestellten acht Kriterien sollen helfen, kompetenzentwickelndes Lehren und Lernen zu fördern. Die zentralen Kriterien 1 und 2 werden bei der Konzeption und Planung oft vernachlässigt, wie eigene Forschungsarbeiten im Rahmen des Projekts »Offene Kompetenzregion Westpfalz« (www.kompetenzregion-rlp.de) gezeigt haben. Sie sind jedoch zentral für die erfolgreiche weitere didaktische Planung, Durchführung und Evaluation des Lehr-/Lern-Prozesses. In verschiedenen Beratungssituationen mit Bildungsanbietern zeigte sich, dass aus den Kompetenzzielen abgeleitete und mit den anvisierten *Learning Outcomes* abgestimmte Aufgaben das dritte zentrale Element sind. Sie bestimmen die nachfolgenden Kriterien, sind von diesen aber auch abhängig.

Beachtet man diese Kriterien, gelingt nicht nur die Gestaltung von kompetenzentwickelnden Fotokursen – die inhaltliche Offenheit der Kriterien ermöglicht eine Verwendung auch für andere Inhaltsbereiche. Beispiele hierfür finden sich in der Landschaft der Angebote aufgrund der stärkeren Betonung der Kompetenzorientierung in Bildungsangeboten immer mehr. Verwiesen sei an dieser Stelle auf das Angebot des postgradualen Master-Fernstudiengangs »Erwachsenenbildung«, einem Weiterbildungsangebot der TU Kaiserslautern. In den Modulbeschreibungen[2] sind Kompetenzentwicklungsziele ebenso dargestellt wie Lerninhalte und -formen bis zu Prüfungsformen und weiteres mehr.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York [u.a.]: Longman. www.ccri.edu/ctc/pdf/Blooms_Revised_Taxonomy.pdf.

Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2014). *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Biggs, John B. & Tang, Catherine (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (4. Aufl.). Maidenhead: McGraw-Hill.

Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze.* Berlin: Springer Gabler.

Kilian, L. (2017). Kriterien kompetenzorientierter didaktischer Ansätze – Eine erweiterte Fassung. In R. Arnold, K. Faber, M. Lermen & H. J. Schmidt (Hrsg.), *Hochschulöffnung durch Kompetenzorientierung und Digitalisierung* (S. 137–172). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts.* www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf

Meyer, H. (2012). *Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Handout zum Vortrag auf der didacta 2012.* www.profilq.ch/downloads/kompetenzorientierung-allein-macht-noch-keinen-guten-unterricht

Meyer Junker, R. (o.J.). *Lernzielformulierung leicht gemacht.* www.wb-web.de/material/methoden/lernziele-formulieren-leicht-gemacht.html

Quilling, K. (o.J.). *Methodenkorb – Aus der Praxis für die Praxis.* www.wb-web.de/dossiers/methodenkorb.html

Teichler, U. (2013). Hochschule und Arbeitswelt – theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde. In G. Hessler, M. Oechsele & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform* (S. 21–38). Bielefeld: transcript.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim u.a.: Beltz.

DR. LARS KILIAN

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

kilian@die-bonn.de

2 www.zfuw.uni-kl.de/sites/default/files/media/user-68/files/Modulhandbuch_EB%20%282%29.pdf

Kompetenzkonstrukte und ihre Messung in der Weiterbildung

Wem nützt die Kompetenzorientierung?

MATTHIAS VONKEN

Wie verhält sich Kompetenz zu Bildung und Qualifikation? Welches sind die Vor- und Nachteile einer Orientierung von Bildungsprozessen an Kompetenzen? Zur Beantwortung dieser Fragen richtet der Autor den Blick auf Steuerungsprozesse in der Bildungspolitik ebenso wie auf Nutzenpotenziale für die Lernenden.

»Kompetenz« hat sich mittlerweile begrifflich als feste Größe der Bildungspolitik und -forschung etabliert, trotz der nach wie vor ungelösten Definitionsprobleme mit diesem sozialen Konstrukt. Als solches stellt »Kompetenz« einen definierten – oder manchmal auch zu definierenden – Begriff dar, mit dem aus sehr unterschiedlichen Perspektiven – der des Bildungs- oder auch des Wirtschaftssystems, des Wissenschaftssystems etc. – versucht wird, gewisse, in den unterschiedlichen Kontexten als wünschenswert betrachtete menschliche Eigenschaften und Fähigkeiten zu beschreiben. »Kompetenz« ist keine Entität im Sinne eines Seienden, wie ein Baum oder ein Stein, sondern sie bekommt ihre Existenz nur in einer gesellschaftlich vereinbarten Zuschreibung von etwas Immateriellem, ebenso wie Bildung. So lange es jedoch vielfältige, divergierende (und eben nicht gesellschaftlich vereinbarte) Zuschreibungen des Konstrukts für verschiedene Phänomene gibt – bspw. die unterschiedlichen Definitionen von Sozialkompetenz (Vonken, 2017) –, sind seine empirische Erforschung und seine Testung kaum sinnvoll möglich. Worin liegt also der Wert für ein Konzept/einen Begriff, der noch weniger greifbar zu sein scheint als »Bildung« (und erst recht als »Qualifikation«) (Vonken, 2005; Lederer, 2014)?

Mit anderen Worten: Wem nützt der Schwenk von der Qualifizierung (berufliche Weiterbildung) resp. Bildung (allgemeine und politische Weiterbildung) hin zur Kompetenz? Denn dass es einen solchen gegeben hat, lässt sich umstandslos an Ordnungsmitteln und Rahmenregelungen wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und der nationalen Übersetzung im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) nachvollziehen, in denen Bildung und Qualifikation selbst keine Rolle mehr zu spielen scheinen, sondern in denen Qualifikationen auf Kompetenzniveaustufen beschrieben werden, welche sich nicht am Output, sondern am Outcome von Bildungsprozessen orientieren.[1] Während »Output« das mehr oder minder direkte Ergebnis eines Prozesses meint (hier: eines Lernprozesses, wie bei Prüfungen), gemeinhin eine Qualifikation, bedeutet »Outcome« die Auswirkung des Outputs auf den Einzelnen (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 65) im Sinne von Fähigkeiten und oftmals Bereitschaft, beschrieben als »Kompetenz« und gemessen an der Performanz: »Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten« (→ www.dqr.de, Glossar). Es wird so aus in spezifischen Kontexten gezeigten Fähigkeiten/Fertigkeiten (Performanz) auf dahinterliegende übergreifende Persönlichkeitsaspekte (Kompetenz) geschlossen.

1 Die begriffliche Unklarheit ist hier sehr gut zu erkennen. Während in den meisten Ansätzen zu Kompetenz Qualifikationen als einer ihrer Bestandteile aufgeführt werden, wird das hier umgedreht.

Kompetenzorientierung als Steuerungsmöglichkeit?

David McClelland hatte 1973 in seinem Aufsatz »Testing for competence rather than intelligence« dafür plädiert, die gängigen Intelligenztests durch den Test von Performanzkriterien zu ersetzen, um so zu besseren Vorhersagen für den Zugang zu weiterführender Bildung und zu Berufen sowie auch zur Messung von Lernerfolgen zu kommen: »It seems wiser to abandon the search for pure ability factors and to select tests instead that are valid in the sense that scores on them change as the person grows in experience, wisdom, and ability to perform effectively on various tasks that life presents to him« (McClelland, 1973, S. 8).[2] Sein Ansatz bezieht sich dabei eindeutig auf die Messung von Performanz, nicht auf daraus geschlossene Fähigkeiten (»ability«) und Bereitschaft, als die Kompetenz heute zumeist verstanden wird: »To use a crude example, a psychologist might assess individual differences in the capacity to drink beer, but if he used this measure to predict actual beer consumption over time, the chances are that the relationship would be very low. How much beer a person can drink is not related closely to how much he does drink« (ebd., S. 11). Mit anderen Worten: Ein Rückschluss aus gezeigter Performanz auf ggf. in der Person liegende Kompetenz ist empirisch mindestens schwierig. Genutzt wurde und wird ›Kompetenzmessung‹ heute jedoch im Wesentlichen, um zu versuchen, den Outcome von Bildungsprozessen zu messen und daraus auf eine Fähigkeit (Kompetenz) zu schließen, verbunden mit der Annahme, dass sich diese Fähigkeit auch in anderen Kontexten zeigt. Hierbei besteht der Nutzen von ›Kompetenz‹ vor allem darin, mittels Kontrolle des Outcomes Möglichkeiten zur Steuerung von Rahmenbedingungen in der Bildungspolitik zu schaffen und damit die Steuerung des Inputs und des Prozesses von Bildungsgängen zu verlassen (siehe bspw. Dehnbostel, 2011).

Bildungspolitisch erscheint es auch aus ökonomischer Sicht wünschenswert, eine Ressourcenvergabe daran zu orientieren, welche Auswirkungen Bildungsprozesse gezeigt haben, lässt sich doch anhand des Outcomes eine Ausgabe besser begründen – da die gezeigten Effekte ja schon vorhanden sind. Es bleibt dabei jedoch vage, wie diese Effekte entstanden sind, wenn Input und Prozess nicht kontrolliert werden. Im ungünstigsten Fall wird die Verantwortung für das Erreichen der Ergebnisse aus dem Bildungssystem heraus auf das Individuum verlagert (bspw. Voß & Pongratz, 1998). Das ist dann nicht unproblematisch: »Die Lernergebnis- und Outcomeorientierung als entscheidendes Kriterium für die Qualifikations- und Kompetenzfeststellung ist als unzureichend und problematisch anzusehen. Die Ausblendung der Input- und Prozessorientierung stellt eine perspektivische Verengung dar, die die Vorzüge geordneter beruflicher Entwicklungswege, Sozialisationsprozesse und Lernförderung offensichtlich ebenso unterschätzt wie die Notwendigkeit, die normative Ebene der Bildungsdimension über verbindliche Ziel- und Inputorientierungen zu sichern« (Dehnbostel, 2011, S. 6).

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung erscheint eine Outcomesteuerung vornehmlich in der beruflichen Weiterbildung relevant, ist es doch in der allgemeinen oder in der politischen Erwachsenenbildung noch eher unüblich, Outcome zu testen. Deren Ziel war bisher eher die Bildung der Persönlichkeit des Menschen: »Gebildet ist nicht der Kopf, sondern der Mensch« (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960, S. 22). Während es in der beruflichen Weiterbildung primär um den Verwertungsaspekt des Gelernten geht, ging es in der Erwachsenenbildung bislang eher um die Weiterentwicklung des Menschen an sich und seine Eingebundenheit in die Gesellschaft. Das hat auch mit der Verfasstheit von Gesellschaften und mit der Rolle der Ökonomie in ihnen zu tun: Solange neben ökonomischen Belangen auch solche des gesellschaftlichen Zusammenhalts oder, im Sinne des Humanismus, der persönlichen Entwicklung jenseits der Ökonomie wichtig sind, scheinen Kompetenz und ihre Messung in letzteren nur randständig zu sein. Zwar gibt es auch hier Beispiele, in denen »Kompetenz« als Konzept (bspw. bei Spracheinstufungstests) oder als Begriff auftaucht. In letzterem Falle mutet das jedoch oftmals eher als modernistischer Sprachgebrauch an, bspw. beim Kurs »Flirten« der VHS Berlin, der der »Kompetenzerweiterung« dienen soll (Flirtkompetenz?).

Angesichts der Intentionen zur Messung von Kompetenz bspw. in der PIAAC-Studie[3] (als das Pendant zu PISA in der Erwachsenenbildung) muss die Bildungsorientierung von Erwachsenenbildung jedoch in Frage gestellt werden. Es werden dort »zentrale Grundkompetenzen [Lesen, Mathematik, Technologie, M. V.] in der erwachsenen Bevölkerung [untersucht] (...), von denen angenommen wird, dass sie für die erfolgreiche Teilhabe an der heutigen Gesellschaft von zentraler Bedeutung sind. (...) Schließlich wird mittels PIAAC auch beleuchtet, welche Auswirkungen diese Kompetenzen auf die gesellschaftliche und insbesondere wirtschaftliche Teilhabe haben« (Rammstedt 2013, S. 12). Sehr deutlich ist hier zu erkennen, dass zumindest in diesem Kontext die ökonomische Verwertbarkeit im Vordergrund steht, nicht die Bildung des Menschen.

2 Dabei warnte er allerdings schon damals davor, solche Tests zu kleinteilig zu machen, da man sich ansonsten in einer Vielzahl von Kriterien verlieren würde; eine Warnung, die leider – betrachtet man aktuelle Ansätze zur Kompetenzmessung – nicht beachtet wurde.

3 PIAAC steht für Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

Fraglicher individueller Nutzen der Kompetenzmessung

Wem nützen Kompetenzkonstrukte und ihre Messung in Bezug auf Weiter- und Erwachsenenbildung also? Prinzipiell könnte die Erwachsenenbildung davon profitieren, wenn das bspw. zu Anerkennungen von Abschlüssen führte. EQR und DQR bieten dafür zwar Ansatzpunkte, werden aber nicht als Anerkennungsinstrumente genutzt, und auch sonst ist nicht in Sicht, dass etwa gute Ergebnisse in PIAAC zu Schulabschlüssen oder Facharbeiterbriefen führten. Das hängt auch damit zusammen, dass bspw. bei den Qualifikationsrahmen der Fokus auf Vergleichbarkeit liegt, nicht auf Gleichheit. Und zwischen der Feststellung der Vergleichbarkeit und der Anerkennung der Gleichheit von Lernergebnissen besteht ein wesentlicher Unterschied. Auf den Seiten des DQR ist daher auch Folgendes zu finden: »Der DQR ist ein Transparenzinstrument. Sein Nutzen liegt darin, zu verdeutlichen, auf welchem Niveau die Kompetenzen angesiedelt sind, die mit einer Qualifikation erworben werden. Dadurch macht er auch deutlich, dass verschiedenartige Lernergebnisse aus verschiedenen Bildungsbereichen gleichwertig sein können. Dies bedeutet jedoch nicht, dass mit der Zuordnung einer Qualifikation zu einem DQR-Niveau neue Berechtigungen verbunden sind, die die Zulassung zu Bildungsgängen, die Anrechnung oder Anerkennung von Bildungsergebnissen im In- oder Ausland und tarif- oder laufbahnrechtliche Fragen betreffen« (→ www.dqr.de, FAQ). Auf der individuellen Ebene erscheint der Nutzen daher fraglich. Für Unternehmen kann es dagegen eine bessere Orientierung im Dschungel der (europäischen) Abschlüsse bedeuten.

Auch der internationale Vergleich ergäbe für die Einzelnen nur dann Sinn, wenn er genutzt würde, um bildungspolitische Umsteuerungsprozesse im Sinne einer Verbesserung der Rahmenbedingungen für Kompetenzentwicklung zu starten. Das war schon bei PISA nicht großflächig erkennbar der Fall, es steht auch bei PIAAC und Ähnlichem nicht zu erwarten, zumal im Bereich der Erwachsenenbildung die Einflussmöglichkeiten der Bildungspolitik ohnehin begrenz sind. In der beruflichen Weiterbildung wäre im Sinne von McClelland durchaus Nutzungspotenzial vorhanden (bspw. für den passgenaueren Zugang zu Bildungsangeboten), aber auch das ist eher weniger zu beobachten. Dafür wären mehr Forschung in Bezug auf kompetenzorientierte Prüfungen oder eine Abkehr von der Zertifikatsorientierung im Bildungswesen nötig, um die Ergebnisse von Kompetenzmessungen tatsächlich im Rahmen von Anerkennungen zu nutzen. Voraussetzung für das alles wäre jedoch, zunächst einmal das eingangs beschriebene Problem der fehlenden Eindeutigkeit des Konstrukts »Kompetenz« zu beheben, um es wissenschaftlich fundiert überhaupt messbar zu machen.

Dehnbostel, P. (2011). Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie. *Magazin Erwachsenenbildung.at* (14). https://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_05_dehnbostel.pdf

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung.* Stuttgart: Ernst Klett.

Deutscher Bildungsrat (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen.* Stuttgart: Ernst Klett.

Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis.* Hamburg: tredition (zugl.: Habilitation, Universität Innsbruck, Thesis series).

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist, 28* (1), 1–14.

Rammstedt, B. (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012.* Münster: Waxmann.

Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik.* Wiesbaden: VS.

Vonken, M. (2017). Kompetenz und kompetentes Handeln: Grundlagen der Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. *Lernen & Lehren, 32* (126), 48–53.

Voß, G. G. & Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50* (1), 131–158.

DR. MATTHIAS VONKEN

ist apl. Professor für Berufspädagogik und Weiterbildung an der Universität Erfurt.

matthias.vonken@uni-erfurt.de

Der digitale Bürger zwischen Mündigkeit und Employability

Medienkompetenz in der Weiterbildung

MATTHIAS ROHS

Welche Kompetenzen benötigen Bürgerinnen und Bürger, wenn es um den Umgang mit digitalen Medien geht? Der Autor zeichnet Unterscheidungen von Medienkompetenz und Medienbildung nach und kommt zu dem Schluss, dass neben Kompetenzen in der Anwendung kritisch-reflexive Elemente im Umgang mit digitalen Medien vermittelt werden sollten.

Ohne Frage ist die Fähigkeit zum Umgang mit digitalen Medien zu einer zentralen Kompetenz, wenn nicht sogar zur vierten Kulturtechnik geworden. Das betrifft die berufliche Handlungsfähigkeit, aber auch die Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation und individueller Souveränität. Die Europäische Kommission beschreibt »Computerkompetenz« dabei als eine Schlüsselkompetenz für das lebensbegleitende Lernen. Dazu gehört die Fähigkeit, »Informationen zu recherchieren, zu sammeln und zu verarbeiten und diese kritisch und systematisch zu verwenden, ihre Relevanz zu beurteilen und beim Erkennen der Links Reales von Virtuellem zu unterscheiden. Der Einzelne sollte in der Lage sein, Hilfsmittel zu benutzen, um komplexe Informationen zu produzieren, zu präsentieren und zu verstehen, und internetgestützte Dienste aufzurufen, zu durchsuchen und zu nutzen. Der Einzelne sollte ferner fähig sein, TIG (Technologien der Informationsgesellschaft, M. R.) zu nutzen, um kritisches Denken, Kreativität und Innovation zu fördern« (Rat der Europäischen Union, 2006, S. 16).

Wie bei jedem neuen Medium bzw. jeder neuen Technologie und deren Anwendungsmöglichkeiten stellt sich die Frage nach dem »richtigen« bzw. erfolgreichen Umgang, welche auf die Aneignung notwendiger *Kompetenzen* im Umgang mit Medien verweist. Der Diskurs zur medienbezogenen Kompetenz wird auf den Medienpädagogen Dieter Baacke zurückgeführt. Er bezog sich in seiner Habilitationsschrift »Kommunikation und Kompetenz« (Baacke, 1973) auf den von Habermas entwickelten Begriff *kommunikative Kompetenz* und verband diesen mit einer kritischen Medientheorie der Massenkommunikation. Baacke verstand Kompetenz dabei als Fähigkeit des Menschen, variable Verhaltensschemata zu produzieren (ebd., S. 286), mit dem Ziel »einer Aufhebung ungerechtfertigter und unfrei machender Herrschaft« (ebd., S. 287). Der eigentliche Begriff *Medienkompetenz* wurde dann in den 1980er Jahren, zunächst von dem Medienwissenschaftler Heinz Bonfadelli im Zusammenhang mit der Entstehung medienbedingter Wissensklüften, in die Diskussion eingebracht. In den 1990er Jahren etablierte er sich im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien (Tulodziecki, 2013). Gerhard Tulodziecki verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass der Kompetenzbegriff »zugleich geeignet schien, ökonomisch motivierte Forderungen an Allgemeinbildung sowie berufliche Aus- und Weiterbildung angesichts einer globalisierten Wirtschaft bildungspolitisch auszudrücken« (2011, S. 21). Gestützt wurde diese Entwicklung durch bildungspolitische Strategien, welche eine *informationstechnische Grundbildung* für breite Bevölkerungsschichten als notwendig erachteten. Eine kritische Perspektive, wie sie in dem Begriff Medienkompetenz angelegt war, ging dabei verloren (Wittpoth, 1990, S. 45). Daher

wurde aus der Perspektive der Weiterbildungsforschung auch zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit der »Computerkultur« aufgefordert. So formulierte Peter Faulstich bereits Mitte der 1980er Jahre: »Wenig wäre gegen die Verwendung der Informationstechniken zu sagen, wenn diejenigen, die an und mit ihnen arbeiten, die Apparate und Systeme verstehen, Konsequenzen beurteilen und sinnvolle Arbeitsaufgaben und Fragen formulieren könnten. Genau diese Voraussetzung ist gegenwärtig nicht erfüllt. Hier liegt die schwierigste Aufgabe des Bildungswesens, wobei aufgrund des hohen Innovationstempos einer ständigen Weiterbildung besondere Bedeutung zukommt« (Faulstich, 1985, S. 305).

Medienkompetenz und Medienbildung

Wie im gesamten Kompetenzdiskurs gilt auch für den Begriff *Medienkompetenz* die Problematik eines sehr uneinheitlichen Begriffsverständnisses. Das oft zitierte Medienkompetenzmodell von Dieter Baacke, welches noch mit starkem Bezug zu den damals vorherrschenden Massenmedien entwickelt wurde, umfasst beispielsweise die Kompetenzfacetten Mediennutzung, Mediengestaltung, Medienkunde und Medienkritik (Baacke, 1996). Mit der Etablierung digitaler Medien wurden viele weitere Kompetenzmodelle entwickelt (Tulodziecki, 2013), die eine *allgemeine Medienkompetenz* beschreiben. So auch aktuell im europäischen »Digital Competence Framework for Citizens« (DigComp), welches medienbezogene Kompetenzen auf acht Niveaustufen beschreibt. Die Kompetenzfacetten sind dabei »Information and data literacy«, »Communication and collaboration«, »Digital content creation«, »Safety« und »Problem solving« (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017). Deutlich wird dabei auf der einen Seite, dass aktuelle Entwicklungen wie die zunehmende Bedeutung, aber auch Risiken der Sammlung und Analyse personenbezogener Daten (Datafication, Data Analytics) aufgegriffen wurden. Auf der anderen Seite wird eine kritische Auseinandersetzung vor allem individuell im Sinne einer *Informationskompetenz* (Datenbewertung) und einer *informationellen Selbstbestimmung,* jedoch nicht (mehr) auf gesellschaftlicher Ebene bezüglich der Auswirkungen der Digitalisierung thematisiert.

Aufgrund einer oft anzutreffenden anwendungs- und verwertungsorientierten Auslegung wird dem Begriff *Medienkompetenz* zuweilen auch eine funktional-pragmatische bzw. funktional-technologische Ausrichtung vorgeworfen (Tulodziecki, 2013, S. 18) und von Seiten einer bildungstheoretisch orientierten Pädagogik der Begriff der Medienbildung gegenübergestellt (Marotzki & Jörissen, 2008). Dieser verweist auf Bildung als Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und einer kritischen Distanzierung in einer medial geprägten Welt und nicht – wie der Kompetenzbegriff – direkt auf das Verhältnis von Mensch und Medien (Iske, 2015). Hugger (2008) relativiert diese Sichtweise auf die Medienkompetenz als zu kurz gegriffen, »weil sie sich in erster Linie auf bestimmte Verwendungsweisen des Begriffs (z. B. in ökonomischen Zusammenhängen) bezieht. Betrachtet man jedoch sein begrifflich präzises Verständnis bzw. seine theoretische Herleitung (kommunikative Kompetenz), zeigt sich, dass in Medienkompetenz bereits die reflexive Komponente mitgedacht und auch ausformuliert ist, und zwar in den Begriffen Selbstkompetenz, personale Kompetenz oder Medienkritik« (ebd., S. 97). Ob es sich hier um Gegensätze oder um die Betonungen von Perspektiven handelt, ist weiterhin Gegenstand einer kontroversen Diskussion.

Für die Weiterbildungspraxis kann eine entsprechende Positionierung zur Medienbildung bzw. Medienkompetenz auch Auswirkungen auf die Angebotsentwicklung bzw. das Kursprogramm haben. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass bisher kaum verbindliche Leitlinien von Verbänden oder Trägern vorliegen, die Orientierung für die Gestaltung medienbezogener Angebote bieten. Und selbst wenn, wie im Fall der Volkshochschulen, eine Festlegung auf ein Kompetenzmodell getroffen wurde (hier DigComp), liegt es (nicht nur) an den Kompetenzen der Lehrenden, dieses auch entsprechend umzusetzen.

Medienbezogene Angebote der Erwachsenenbildung

Quantitativ dominieren berufsbezogene Angebote sowie grundlegende Anwendungsschulungen (z. B. Office) das Spektrum der Weiterbildungen zur Medienkompetenz, was aufgrund der grundsätzlichen Bedeutung berufsbezogener Angebote auch nicht verwundert. Dem gegenüber steht ein vergleichsweise geringer Umfang an Angeboten, welche sich aus einer kritisch-reflexiven Perspektive mit den individuellen und sozialen Folgen des Technikeinsatzes beschäftigen.

Zeitliche und finanzielle Restriktionen der Teilnehmenden, der hohe Anspruch an eine reflexive Durchdringung der komplexen sozio-technologischen Wechselwirkungen sowie die nicht unmittelbar erkennbaren Folgen, Zusammenhänge und Nutzenaspekte machen es verständlich, dass nicht nur die Anzahl solcher Angebote, sondern auch die Beteiligung an ihnen gering ist. Darüber hinaus spiegeln sich in der beschriebenen Verteilung auch die Zielsetzungen und Werte einer heterogenen Weiterbildungslandschaft wider. Vor dem Hintergrund der immer wieder thematisierten Auswirkungen der Digitalisierung auf die Arbeits- und Lebenswelt (z. B. Demokratie, Mündigkeit) sowie möglicher Gefahren eines *Digital Divide* wäre allerdings eine hohe allgemeine Medienkompetenz in der Bevölkerung wünschenswert, die sich nicht nur – im Sinne einer *International Computer Driving Licence* (ICDL) – auf

basale Anwender-Kenntnisse und berufsbezogene Computer-Kenntnisse bezieht, sondern in einer kritisch-reflexiven Perspektive gesellschaftliche Auswirkungen der Digitalisierung mit einschließt.

So gibt es auf der einen Seite hehre Ziele eines *Digital Citizenship*, also medienkompetenter Bürgerinnen und Bürger, welcher Fragen von Ethik, Medien- und Informationskompetenz, Partizipation und kritischem Widerstand umfasst, und auf der anderen Seite das ungelöste Problem einer geringen Nachfrage an Weiterbildung, die diese Kompetenzen vermittelt, sowie – damit verbunden – unzureichender Angebote. Vor diesem Hintergrund erscheinen drei Maßnahmen von Bedeutung:

1. Eine möglichst breite (aber sinnvolle) Integration einer umfassenden Medienkompetenzentwicklung in das gesamte Spektrum der Weiterbildungsangebote.
2. Angebote zur Medienkompetenzentwicklung für Zielgruppen, welche in besonderem Maße von »digitaler Exklusion« bedroht oder betroffen sind.
3. Eine medienpädagogische Aus- und Weiterbildung der Lehrenden unter Berücksichtigung kritisch-reflexiver Elemente zur Digitalisierung als Voraussetzung einer entsprechenden Integration.

Das bedeutet, dass den Lehrenden und Lernenden nicht nur der kompetente Umgang mit den digitalen Tools vermittelt, sondern über grundsätzliche Ziele der Medienkompetenzentwicklung reflektiert wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Kompetenzen für die digitale Gesellschaft *auch* die sind, welche nicht mit der Nutzung digitaler Medien zusammenhängen, sondern gerade die *menschlichen* Fähigkeiten betonen, welche dazu befähigen, in einer »Kultur der Digitalität« (Stalder, 2016) zu leben, diese aber auch zu gestalten.

DR. MATTHIAS ROHS

ist Professor für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern.

matthias.rohs@sowi.uni-kl.de

Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien.* München: Juventa.

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizen. With eight proficency levels and examples of use.* https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_%28online%29.pdf

Faulstich, P. (1985). Roboterutopie und Computerkultur. Perspektiven der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 35*(4), 301–306.

Hugger, K.-U. (2008). Medienkompetenz. In U. Sander, F.v. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik (S. 93–99). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Iske, S. (2015). *Medienbildung Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 247–272). Weinheim: Beltz Juventa.

Marotzki, W., & Jörissen, B. (2008). Medienbildung. In M. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 100–109). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rat der Europäischen Union. (2006). *Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.394.01.0010.01.DEU

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität.* Berlin: Suhrkamp.

Tulodziecki, G. (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. *MedienPädagogik,* 20, 11–39.

Tulodziecki, G. (2013). Medienkompetenz. In D.M. Meister, F.v. Gross & U. Sander (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online.* Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Wittpoth, J. (1990). Neue Medien und öffentliche Erwachsenenbildung. In S. Kolfhaus & M. Grossklaus-Seidel (Hrsg.), *Neue Medien und außerschulische Bildung. Herausforderung oder Ohnmacht der Pädagogik?* (S. 36–53). Ehningen bei Böblingen: expert.

»für mich«
(Selbstzweck)
»für etwas«
(Ressource)
individuelle Handlungsfähigkeit
Selbst- und Weltbezug
Bezugnahme auf die Gesamtpersönlichkeit
Identitätsfindung/-stärkung/-aufrechterhaltung mittels sozial-kommunikativer Dispositionen
Selbstständigkeit bzw. Selbstorganisationsfähigkeit
Bildung
Kompetenz
selbstbestimmt
normativ aufgeladen an Humanismus und Aufklärung
Widerständigkeit und Verweigerung ermöglichend
messbar
oft verwendet unter Imperativen des Marktes
Funktionalität sichernd

In seiner Habilitationsschrift hat sich Bernd Lederer 2014 mit dem Zusammenhang zwischen »Bildung« und »Kompetenz« auseinandergesetzt. Bei einem weiten Verständnis von Kompetenzen können beide Konzepte als deckungsgleich gesehen werden (z. B. Oelkers nach Lederer, 2014, S. 571)**, enger definiert kann Kompetenz als »›ökonomisierte Variante‹ des klassischen Bildungsbegriffs«** (Vonken, 2001, S. 520) **kritisiert werden. In einer Zusammenschau unterschiedlicher Positionen identifiziert Lederer eine sehr große Schnittmenge zwischen dem, was »Bildung« ausmacht, und dem, was »Kompetenz« sein kann und will** (Lederer, 2014, S. 569 ff.) **– hebt aber auch gewichtige Unterschiede hervor.**

Welche Kompetenzen werden unterschieden?

Wenn Kompetenzmodelle verschiedene Arten, Dimensionen oder Aspekte von Kompetenzen unterscheiden, spricht man von einem **»Strukturmodell«**. Ein oft zitiertes Beispiel ist die (horizontale) Unterscheidung von *Fach-, Sozial-, Methoden-* und *personalen Kompetenzen.* Auch die Europäische Klassifikation für Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe (ESCO) arbeitet auf der Grundlage eines Strukturmodells: Das Projekt der Europäischen Kommission strebt in drei Pfeilern eine umfassende Beschreibung von Berufen, Qualifikationen und Skills (Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen) an.

Auf welcher Grundlage lassen sich Kompetenzen systematisch entwickeln?

Die einzelnen Kompetenzarten oder Teilkompetenzen müssen über Niveaustufen hierarchisiert werden. Damit kann man ein (vertikales) Konzept entwerfen für Lernwege von niedrigeren zu höheren Kompetenzstufen. Das leisten **»Entwicklungsmodelle«** von Kompetenzen.

Eine Reihe von Entwicklungsmodellen, die sich auf berufliche Professionalitätsentwicklung beziehen, basiert auf dem fünfstufigen Modell des Fähigkeitserwerbs nach Dreyfus & Dreyfus (1986), bestehend aus *Neuling, fortgeschrittenem Anfänger, Kompetenz, Gewandtheit* und *Expertentum.*

Wie lassen sich Kompetenzen beschreiben?

Kompetenzorientierung erfordert in der Praxis, dass zu erwerbende Kompetenzen als Lernziele formuliert werden. Das dafür einschlägige Vokabular sind sog. **»taxonomische Begriffe«**, ein Set an Verben, die Niveaustufen zugeordnet sind. Solche taxonomischen Rahmen können der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) sein oder die berühmte Bloom'sche Taxonomie kognitiver Lernziele aus den Stufen *Wissen, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese* und *Beurteilung.* Den Stufen zugehörige Lernziele werden mit Verben wie *kennen, begründen, anwenden, ableiten, entwerfen* oder *bewerten* operationalisiert.

Woran wird erkannt, ob jemand über eine Kompetenz verfügt?

Wenn eine Person eine zu einer Kompetenz aussagekräftige Aufgabe bearbeitet, so lässt sich an bestimmten Eigenschaften der Bearbeitung ablesen, ob die Kompetenz auf einer bestimmten Taxonomiestufe ausgeprägt ist. Diese Eigenschaften nennt man **»Indikatoren«** oder »Niveauindikatoren«.

Wie können Kompetenzen nachgewiesen werden?

Um sich ein umfassendes Bild von den Kompetenzen einer Person zu machen, erstellt man eine **»Kompetenzbilanz«**, mit der man anhand von Indikatoren für verschiedene Kompetenzen die jeweils erreichte Niveaustufe überprüft. Diese Verfahren können eher ergebnisorientiert (summativ) oder mit dem Ziel des Empowerments der bilanzierenden Person (formativ) angelegt sein. Bei der Nutzung in der Weiterbildung geht es oft darum, Kompetenzen zu erfassen, die man sich in non-formalen oder informellen Lernprozessen angeeignet hat. Noch weiter gehen **»Kompetenzanerkennung«, »-validierung«** und **»-zertifizierung«**. Mit solchen Verfahren können nachgewiesene Kompetenzen beruflich nutzbar gemacht werden.

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition.* Reinbek b. Hamburg: rororo.

Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis.* Innsbruck: Innsbruck University Press. www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/kompetenz_bildung_web.pdf

Vonken, M. (2001). Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97* (4), 503–522.

Stand, Probleme und Chancen der Umsetzung

Kompetenzorientierung in der politischen Bildung

BARBARA MENKE • DAVID STEIN

Welche Kompetenzen sind in der Praxis der politischen Bildung relevant? Dies diskutieren die Autorin und der Autor mit Blick auf die Lernenden und die Lehrenden und analysieren dabei aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, die die Kompetenzfrage beeinflussen.

Kompetenz, verstanden als beobachtbare Verbindung von Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wille und Wollen, Einstellungen, Haltungen und Handlungen im Kontext der Bewältigung spezifischer Situationen, ist längst zu einem so genannten Containerbegriff geworden. Je nach Handlungsfeld oder Prämisse wird er mit unterschiedlichen Attributen gefüllt – das zeigen auch die Beiträge in diesem Heft.

Ein Grund dafür ist die große Konjunktur, die der Kompetenzbegriff in den letzten Jahren, wenn nicht Jahrzehnten erfahren hat. Ausgangspunkt war eine Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die ab 1997 in einem längerfristig angelegten Prozess Antworten auf die Frage suchte, welche Kompetenzen die Menschen für ein erfolgreiches Leben und eine funktionierende Gesellschaft benötigen (Menke & Waldmann, 2014).

Diverse Fachdiskussionen in unterschiedlichen Feldern beschäftigen sich seither auf verschiedene Weise mit Kompetenzorientierung, Kompetenzbereichen, Kompetenzmodellen, Kompetenzstufen und den zugrunde liegenden Standards, die Kompetenzen beschreiben und sie gleichzeitig messen sollen. Gerade Letzteres, die Messbarkeit, Wirksamkeit und damit Verwertbarkeit sowie der Ursprungsbezug zur kapitalismusaffinen OECD haben den Kompetenzbegriff in verschiedenen Diskurszusammenhängen auch in den Verruf gebracht, ein Instrument des Neoliberalismus zu sein und aktiv zur ökonomischen Deformation, ja zur Auflösung des humanistischen Bildungsgedankens beizutragen (Stederoth, 2014).[1]

Der Kompetenzdiskurs in der politischen Bildung

Längst hat der Kompetenzdiskurs – einschließlich der oben genannten kritischen Stimmen (Hufer, 2013) – auch die politische Bildung erreicht (Menke, 2012). Um den Blick darauf zu richten, welche Kompetenzen in der Praxis der politischen Bildung relevant sind, werden wir zwei Zielgruppen unterscheiden – die der Teilnehmenden und die der Lehrenden. Im Folgenden stehen darüber hinaus die Felder der politischen Erwachsenbildung und der außerschulischen politischen Jugendbildung im Mittelpunkt. Der politische Unterricht in der Schule bleibt, obwohl er vielfältige Bezüge zum Thema hat, außen vor.

Kompetenzen in der politischen Bildung sind – anders als diejenigen in anderen Fächerdomänen – durch messbare Standards nicht oder nur sehr schwer zu erfassen. Das Bildungsverständnis, an dem sich die politische Bildung orientiert, »liegt nahe an den Prinzipien der Demokratie, d. h. der diskursiven Verständigung und Suche nach dem Besten für möglichst viele oder gar alle […]. An diesem Punkt wird deutlich, dass es bei der Kompetenzbeschreibung im Rahmen der politischen Bildung um Kategorien des Politischen (Konflikt, Macht etc.) und um Normativität (Demokratie, Menschenrechte etc.) geht« (Hufer, Menke & Overwien, 2013, S. 66). Was die Teilnehmenden

1 Für diesen Beitrag ist diese Kritik allerdings weniger relevant, weil er sich im Wesentlichen auf Autor*innen bezieht, die der ökonomistischen Verengung der Profession unverdächtig sind.

an politischer Bildung und die von ihnen und vor allem mit ihnen zu erreichenden Kompetenzen betrifft, bleiben – gewissermaßen als historischer Ausgangspunkt – noch immer die von Wolfgang Klafki in die Diskussion gebrachten und eigentlich für die Schule geschriebenen »epochaltypischen Schlüsselprobleme« und das darauf bezogene »vernetzte Denken« anregend. Zu ihnen gehörten schon für Klafki (1996) die gesellschaftsverursachte Ungleichheit sowie die Friedens- und die ökologische Frage.

Oskar Negt (2002) hat die maßgebenden Anregungen Klafkis aufgenommen und um die Jahrtausendwende daraus einen Katalog von Schlüsselkompetenzen entwickelt, der sowohl für die außerschulische politische Jugend- als auch für die politische Erwachsenenbildung heute noch Gültigkeit hat. Er basiert auf politischer Mündigkeit als Grundlagenkompetenz, die ergänzt wird durch ethische, moralische, rechtliche und soziale Mündigkeit. Zu diesem Katalog, der in der Folge von anderen Autor*innen erweitert und vervollständigt wurde, zählt eine Fülle von weiteren Kompetenzen: Politikkompetenz und Toleranzkompetenz gehören von Anfang an genauso dazu wie Identitätskompetenz und technologische Kompetenz, die heutzutage in kritischer Medien- und Digitalisierungskompetenz eine weit höhere Bedeutung gewonnen hat. Dazu gehören aber natürlich auch historische Kompetenz, ökonomische Kompetenz sowie (mit immer höherer Dringlichkeit) ökologische Kompetenz.

Dass gerade in der politischen Bildung Kompetenzorientierung nicht bei passiver Reflexion und Deutung stehen bleiben darf, versteht sich mit Blick auf das »Erziehungsziel« der mündigen Bürger*innen von selbst. Politische Bildung zielt deshalb auf demokratisches Handeln – mindestens will sie Schritte dahin erleichtern und ermöglichen (Overwien, 2019).

Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen und die Reaktion der politischen Bildung

Angesichts der sozialen, nationalen und kulturalistischen Schließungstendenzen, die seit einiger Zeit global, kontinental und auch national bei uns in Deutschland zu beobachten sind und die ihren Ausdruck nicht nur im Anstieg rechtsradikaler Gewalt, sondern auch in rechtpopulistischen, illiberalen Tendenzen in der Mitte der Gesellschaft finden, muss gerade die politische Bildung zwei weitere Aspekte – und dabei ihre Problembeschreibung wie pädagogische Vermittlung – verstärkt ins Auge fassen:

Das ist einmal eine Diversitätskompetenz, die notwendig ist in einer Gesellschaft, für die Migration konstitutiv ist. Diversitätskompetent zu handeln bedeutet dabei auch, sensibel und widerständig auf alle Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu reagieren (Sprung, 2016) und sich gleichzeitig offen und aufmerksam sowohl gegenüber den Chancen und Möglichkeiten als auch gegenüber den Herausforderungen einer vielfältig diversen Gesellschaft zu zeigen (Prengel, 2015; Mecheril, 2016).

Darüber hinaus muss heute ein Aspekt deutlich mehr in den Mittelpunkt politischer Bildungsarbeit rücken, den man als eine zu stärkende Sensibilität und Widerständigkeit gegenüber den »autoritären Versuchungen« (Wilhelm Heitmeyer) beschreiben kann. Ein solcher Schwerpunkt politischer Bildungsarbeit muss sich speziell richten gegen illiberale, rassistische und antisemitische Haltungen und Einstellungen, die bei uns in Deutschland aus der Mitte der Gesellschaft kommen (s. die Autoritarismus-Studie nach Decker & Brähler, 2018). Sie sind deshalb so gefährlich, weil sie danach streben, die Gewaltenteilung auszuhebeln, die Bürgerrechte weiter zu beschädigen und ein gesellschaftliches Klima fortschreitender autoritärer Aggression gegen vermeintlich »Andere« zu schaffen. Im Zentrum dieser Schwerpunktsetzung muss die liberale Demokratie als Staats- und nicht zuletzt als Lebensform stehen.

Dementsprechend ist es eine zentrale Aufgabe der politischen Bildung in den zwanziger Jahren des dritten Jahrtausends, den demokratischen und sozialen Rechtsstaat und seine spezifische Kultur der Offenheit und Friedfertigkeit nicht mehr selbstverständlich zu nehmen wie Jahrzehnte über, sondern vielmehr seinen Wert und seine historisch einmalige Qualität auch vor dem Hintergrund der deutschen Diktaturerfahrungen zu vermitteln. Diese pädagogische Aufgabe wäre allerdings nicht erfolgreich zu nennen, wenn sie sich allein auf Abwehr, Immunisierung und Prävention beschränkte. Politische Bildung hat immer auch Raum zu geben und Möglichkeiten zu schaffen für die Reflexion über die Weiterentwicklung unserer diversen demokratischen Gesellschaft im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung sowie des Katalogs der Menschenrechte.

Notwendige Kompetenzen und Professionalisierung der Lehrenden

Es versteht sich von selbst, dass diese speziellen Inhalte, Haltungen und Kompetenzen, die politische Bildung vermitteln kann, von den dort Lehrenden und Verantwortung Tragenden, den Haupt- wie Nebenamtlichen gelebt und in ihre Arbeit eingebracht werden müssen. Die Feld und Fach übergreifenden Kompetenzen, die namentlich Multiplikator*innen und Lehrende der Erwachsenenbildung darüber hinaus benötigen, sind im bekannten »Kompetenzrad« der »professionellen Handlungskompetenzen Lehrender«, das im DIE-Projekt GRETA entwickelt wurde, *state of the art* beschrieben worden.[2] Dazu gehören speziell

2 www.die-bonn.de/doks/2019-weiterbildner-01.pdf

auf die Erwachsenenbildung bezogene professionelle Werthaltungen und Überzeugungen, professionelle Selbststeuerung sowie berufspraktisches Wissen und Können.

Doch so sehr die genannten allgemeinen weiterbildungsbezogenen Kompetenzen ihren Wert gerade auch für die politische Erwachsenenbildung besitzen: Aus der Professionalisierungsforschung im Lehrbereich wissen wir um die noch höhere Bedeutung des *fachlichen und fachdidaktischen Wissens und Könnens*. Letzteres erweist sich als besonders wertvoll u. a. in Hinblick auf fachspezifische Lernzugänge, auf die Einschätzung von Vorwissen und Motivation sowie bei der Interessenstiftung und nicht zuletzt bei der Diagnosefähigkeit (Weber, Czerwenka & Kleinknecht, 2019).

Auch diese Kompetenzen werden wie alle übrigen erst in ihrer Performanz für die Lernenden sichtbar und erfahrbar. Zwei Modellprojekte zur Professionalisierung politischer Bildner*innen haben sich vorgenommen, solcherart Performanz deutlich zu verbessern: Das Modellprojekt *UpDate!:* »Professionalisierung der politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft« (→ https://tinyurl.com/bap-update), das von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert und vom Bundesausschuss politische Bildung (BAP) entwickelt und durchgeführt wird, wendet sich unter dem Gesichtspunkt der aktuellen Reflexion und wissenschaftsorientierten Vermittlung von Kernkompetenzen an politische Bildner*innen. Angesichts der geschilderten Problemlagen in der Einwanderungsgesellschaft Bundesrepublik Deutschland spielen Demokratiekompetenz und vor allem Diversitätskompetenz in diesem Projekt eine zentrale Rolle.

Das Professionalisierungsprojekt *Blickwechsel* des Bundesarbeitskreises ARBEIT UND LEBEN (ebenfalls gefördert von der Bundeszentrale, → www.arbeitundleben.de/erwachsenenbildung/blickwechsel), zielt darauf ab, politisch Bildende insbesondere kompetent zu machen für die pädagogische Arbeit mit Teilnehmenden aus bildungsbenachteiligten Schichten und aus migrantischen oder migrantisierten Milieus. Es versteht sich auch als eine Art Hilfe zur Selbsthilfe, weil es insbesondere Dozierende und Multiplikator*innen aus Migrant*innen-Selbsthilfeorganisationen adressiert. Damit soll gleichzeitig eine Brücke geschlagen werden zwischen den eingeführten politischen Bildungsträgern und diesen Organisationen des migrantisierten Teils der Zivilgesellschaft.

Denn: Bislang war die Profession politische Bildung in Deutschland eher weiß und mittelschichtsbezogen und entsprechend wenig diversitätsorientiert. Insofern ist für sie die Reflexion über die Kompetenzen, die politische Bildung vermitteln will, durchaus geeignet, mit Diversitätskompetenz eine zeitgemäße Horizonterweiterung ins Auge zu fassen und sich darüber hinaus des Wertes ihrer demokratischen und liberalen Ursprünge neu zu versichern.

Decker, O. & Brähler, E. (Hrsg.) (2018). *Flucht ins Autoritäre: Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft – Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018.* Gießen: Psychosozial-Verlag.

Hufer, K.-P. (2013). »Kritische politische Bildung«? In B. Widmaier & B. Overwien (Hrsg.), *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* (S. 69–77). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Hufer, K.-P., Menke, B. & Overwien, B. (2013). Kompetenzen in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung – eine Definition. In Hufer, K.-P., Länge, T. W., Menke, B., Overwien, B. & Schudoma, L. (Hrsg.), *Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung* (S. 65–68). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (4. Aufl.), Weinheim: Beltz.

Mecheril, P. (2016). *Handbuch Migrationspädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz.

Menke, B. (2012). »Streitfall Kompetenzen« – Die Profession diskutiert über bildungspolitische Perspektiven. *Journal für politische Bildung* (3), 56–62.

Menke, B. & Waldmann, K (2014). Kompetenzorientierung in der nonformalen politischen Bildung. *Journal für Politische Bildung* (1) 18–27.

Negt, O. (2002). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche.* Göttingen: Steidl.

Overwien, B. (2019). Politische Bildung – Schritte zum demokratischen Handeln. In W. Böttcher, U. Heinemann & B. Priebe (Hrsg.), *Allgemeinbildung im Diskurs. Plädoyer für eine Kernaufgabe der Schule.* Seelze: Kallmeyer.

Prengel, A. (2015). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. *Erwägen Wissen Ethik 26* (2), 157–168.

Sprung, A. (2016). Erwachsenenbildung. In P. Mecheril, *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 372–385). Weinheim/Basel: Beltz.

Stederoth, D. (2014). Die Idee der universellen Bildung und ihre ökonomische Deformation. *Pädagogische Rundschau* (5), 535–546.

Weber, K. E., Czerwenka, K. & Kleinknecht, M. (2019). Professionalität von Lehrkräften. Theoretische Konzepte und aktuelle empirische Befunde der Professionalisierungsforschung. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4*, Münster, New York: Waxmann.

BARBARA MENKE

ist Bundesgeschäftsführerin der Bildungsorganisation ARBEIT UND LEBEN (DGB/VHS) und Vorsitzende des Bundesauschuss Poltische Bildung (bap) e. V.

menke@arbeitundleben.de

DAVID STEIN

ist Projektkoordinator des bpb-Modellprojekts *UpDate!: Professionalisierung der politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft* des bap

stein@bap-politischebildung.de

Modelle und Materialien

Kompetenzorientierung in der Grundbildung

EWELINA MANIA

Welche Möglichkeiten bietet die Kompetenzorientierung im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung? Wie weit ist die Kompetenzorientierung in den verschiedenen Grundbildungsbereichen fortgeschritten? Entlang des aktuellen Stands der Umsetzung in exemplarischen Inhaltsbereichen werden die Potenziale und Herausforderungen einer Orientierung an Lernergebnissen diskutiert.

Die Orientierung an Lehr-/Lernergebnissen hat in den letzten Jahren im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung zu einer Vielzahl von Entwicklungen geführt. So werden seit 2011 die schriftsprachlichen Fähigkeiten der erwerbsfähigen Bevölkerung im Rahmen der LEO-Studien entlang detailliert formulierter Kompetenzlevels gemessen (Grotlüschen & Riekmann, 2012). Diese so genannten Alpha-Levels werden auch genutzt, um Lernfortschritte in Alphabetisierungskursen zu untersuchen (Rosenbladt & Lehmann, 2013), Diagnostikinstrumente für die Alphabetisierungspraxis zu entwickeln (Rackwitz, 2016) sowie einen Bezugsrahmen für die Vermittlung des Lesens, Schreibens und Rechnens in den Volkshochschulen festzulegen (Rustemeyer, 2016).

Im Zuge der Diskussion um gestiegene Komplexität des Alltags und der Arbeitswelt werden nun seit ein paar Jahren im Sinne eines erweiterten Grundbildungsverständnisses verschiedene Kompetenzbereiche wie die Gesundheit/Health Literacy, Politische Grundbildung, Ernährung/Food Literacy oder Finanzielle Grundbildung/Financial Literacy differenziert, wobei die Etablierung und Professionalisierung dieser Inhaltsfelder unterschiedlich fortgeschritten ist (Mania & Tröster, 2018).

Kompetenzorientierung in unterschiedlichen Grundbildungsbereichen

Hinsichtlich der Definitionen und Modellierungen von *Health Literacy* beispielsweise gibt es inzwischen verschiedene – teilweise sehr voraussetzungsreiche – Konzepte (siehe Sørensen et al., 2012), die zum einen die schriftsprachlichen Kompetenzen fokussieren, zum anderen ganzheitlich und umfassend auf die kritische Nutzung von Informationen und die Förderung der eigenen Gesundheit abzielen. Beispielweise unterscheidet ein Modell der Gesundheitskompetenz zwischen Basisfertigkeiten (gesundheitsbezogenes Grundwissen, gesundheitsbezogene Grundfertigkeiten) und weiterentwickelten Fähigkeiten, die sich in eine perzeptiv-motivationale und eine handlungsorientierte Ebene gliedern lassen (Lenartz, Soellner & Rudinger, 2014). Im Rahmen der nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung wurde das Projekt HEAL[1] gefördert, ein Kooperationsprojekt der Stiftung Lesen und des AOK-Bundesverbands. Das Projekt analysierte die Potenziale der Verknüpfung der Themenfelder Gesundheitskompetenz und

1 Siehe dazu www.aok-bv.de/imperia/md/aokbv/gesundheitskompetenz/2019_10_31_heal_gesamtdoku.pdf

Alphabetisierung/Grundbildung und formulierte eine Reihe von Empfehlungen. Im Hinblick auf die konkrete Angebotsgestaltung und didaktische Konzepte liegen bisher lediglich erste Ansätze vor.

Im Bereich *Politische Grundbildung* werden verschiedene Begriffe wie Demokratiekompetenz, Bürgerkompetenzen und gesellschaftliche Kompetenz diskutiert, und es liegen auch erste Kompetenzkonzepte vor. So greifen die Studienhefte »Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung« (Zeuner, Mundt, Nielsen & Nielsen, 2005) die von Negt benannten Kompetenzen auf und erarbeiten Identitätskompetenz, Technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, Ökologische Kompetenz, Ökonomische Kompetenz und Historische Kompetenz anhand der drei Bereiche »Sehen«, »Urteilen« und »Handeln« (s. den Beitrag von Menke & Stein in diesem Heft). Hinsichtlich der Methodik und Didaktik der Politischen Grundbildung fehlt es jedoch an Konzepten auf Grundbildungsniveau.

Weiter fortgeschritten ist die Etablierung des Inhaltsbereichs *Food Literacy* mit einer Reihe kompetenzorientierter Meilensteine. Unter dem Begriff »Food & Move Literacy« wurde eine Kompetenzdefinition vorgeschlagen, die auf die selbstbestimmte, verantwortungsbewusste und gesundheitsfördernde Gestaltung des (existenziell basalen) Ernährungs- und Bewegungsalltags fokussiert. Ergänzend wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, welches Wissen und Können im Kontext von Ernährung und Bewegung »auf vier verschiedenen inhaltlichen Handlungsebenen (Individuum, Haushalt und Familie, Alltag und Freizeit sowie Gesellschaft und Politik) und in unterschiedlichen Dimensionen (Verstehen/Wissen, Bewerten/Entscheiden, Anwenden/Handeln)« systematisiert (Johannsen, Schlapkohl & Kaiser, 2019, S. 278). Das Kompetenzmodell war die Basis, um Lern- und Lehrmaterialien für Grundbildungs- und Alphabetisierungskurse zu entwickeln, welche Aufgaben und Arbeitsblätter für die Alpha-Levels 1 bis 4 in den beschriebenen Kompetenzbereichen bereitstellen (Bundeszentrum für Ernährung, 2017). Die Materialien bieten der Praxis eine konkrete Unterstützung bei der Unterrichtsgestaltung.

Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung als Pate

Pate für die Entwicklung des Kompetenzmodells *Food & Move Literacy* war das Kompetenzmodell *Finanzielle Grundbildung* von Mania und Tröster (2015), das die lebenspraktischen Kompetenzen für den Umgang mit Geld auf Grundbildungsniveau empirisch identifizierte und dabei nicht nur Wissen, sondern auch die jeweiligen Kompetenzanforderungen im Lesen, Schreiben und Rechnen integriert. Für die Formulierung konkreter Handlungsanforderungen wurden die kognitiven Kompetenzbestandteile in Form von Kennt- und Kann-Beschreibungen entlang von sechs Kompetenzdomänen – Einnahmen, Geld und Zahlungsverkehr, Ausgaben und Kaufen, Haushalten, Geld leihen und Schulden, Vorsorge und Versicherungen – beschrieben. Zudem werden – jedoch analytisch getrennt – die Überzeugungen und Wertehaltungen, wie Lebensstilvorstellungen und Prioritätensetzung, aber auch motivationale Orientierungen und Selbstregulation wie Selbstwirksamkeitserfahrungen und Reflexionsfähigkeit als nicht-kognitive Kompetenzbestandteile in den Blick genommen (Mania, 2015).

Das Kompetenzmodell wurde zum einen zur Entwicklung von Diagnostikinstrumenten und zum anderen zur Fundierung einer Didaktik finanzieller Grundbildung genutzt. Ausgehend vom Lehr-/Lernansatz *Anchored Instruction*, der sich durch Merkmale wie Lebensweltbezug, Problemorientierung und Kontextualisierung des Lernens, Aktivierung der Lernenden und kooperative Lernformen auszeichnet, wurde zu allen Kompetenzdomänen des Modells ein umfangreiches offenes Curriculum entwickelt und wissenschaftlich erprobt. Das Curriculum Finanzielle Grundbildung (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2019) beinhaltet ein didaktisches Konzept für Planende und Lehrende im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung sowie eine Fülle von Lehr-/Lernmaterialien, um konkrete Lernangebote zu gestalten. Jedes der insgesamt 14 Materialsets hat einen spezifischen Bezug zu einer Domäne bzw. Subdomäne des Kompetenzmodells und ermöglicht die Bearbeitung verschiedener dort aufgeführter Themenbereiche. Die Zusatzmaterialien für Lehrende umfassen ergänzende didaktisch-methodische Hinweise zum Umgang mit non-kognitiven Aspekten. Das Curriculum zielt auf die Vermittlung notwendiger Basiskompetenzen sowie auf die Förderung von Autonomie, Selbstvertrauen und Reflexionsfähigkeit.

Potenziale und Herausforderungen

Die Skizzierung der Entwicklungen in den exemplarischen Grundbildungsbereichen Politik, Gesundheit, Ernährung und Finanzen veranschaulicht die Potenziale einer Kompetenzorientierung. So liefern empirisch basierte Kompetenzdefinitionen und -modellierungen mit konkreten Kann-Beschreibungen eine systematische Grundlage zur Entwicklung didaktischer Konzepte und Unterrichtsmaterialien. Damit werden Planende und Lehrende in der Alphabetisierung und Grundbildung bei der Konzeption und Durchführung bestehender, aber auch neuer Lernangebote unterstützt. Notwendig sind hierfür aber auch wirksame Fortbildungskonzepte für die weitergehende Professionalisierung des Weiterbildungspersonals, die über Projektlaufzeiten hinaus langfristig angeboten werden.

Den Adressatinnen und Adressaten von Lernangeboten ermöglichen diese Konzepte nicht nur lebensweltorientiertes

Lernen und eine kontextbezogene Vermittlung der Kompetenzen im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch niedrigschwellige Zugänge und Angebotsformate. Kompetenzmodelle, die von Verwendungssituationen im Alltag ausgehen, entsprechen den Prinzipen der Lebenswelt- und Teilnehmerorientierung, denen im Rahmen einer Didaktik der Grundbildung eine besondere Rolle zugeschrieben wird.

Die Kompetenzmodelle können zudem als Ausgangspunkt genutzt werden, um Lernfortschritte und -ergebnisse zu erfassen, sowohl summativ als auch formativ. Dabei gilt es, nicht nur die kognitiven Kompetenzbestandteile und den quantitativ messbaren Kompetenzzuwachs zu untersuchen, sondern auch die non-kognitiven Aspekte, den subjektiv empfundenen Lernerfolg und die individuellen sog. »Wider Benefits« mit geeigneten Verfahren zu erfassen.

Herausfordernd bleibt aber die Erstellung von Kompetenzmodellen und darauf basierenden didaktischen Konzepten. Denn versteht man Grundbildung als einen kontextabhängigen, relativen und dynamischen Begriff, der von gesellschaftlichen Entwicklungen und Machtverhältnissen geprägt ist, muss geklärt werden, welche Perspektiven bei der Definition und Festlegung von Kompetenzanforderungen berücksichtigt werden. Handelt es sich um Expertenbefragungen, fachdidaktisch abgeleitete Systematisierungen oder werden die tatsächlichen Kompetenzanforderungen im Alltag der verschiedenen Zielgruppen mit in den Blick genommen und empirisch erfasst? Werden die Lehr-/Lernmaterialien nicht nur seitens der Lehrenden, sondern auch aus der Perspektive der Lernenden im Hinblick auf Akzeptanz, Nutzen und erfolgreiches Lernen erforscht? Jeweils Letzteres wurde bei der Erstellung des Kompetenzmodells Finanzielle Grundbildung und dem dazugehörigen Curriculum beachtet – dies scheint notwendig und sinnvoll, denn nur dann kann die Kompetenzorientierung ihre Potenziale für verschiedene Nutzergruppen und wirksame Lehr-/Lernprozesse entfalten.

DR. EWELINA MANIA

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

mania@die-bonn.de

Bundeszentrum für Ernährung (2017). *Buchstäblich fit – Besser lesen und schreiben mit den Themen Ernährung und Bewegung.* Bonn: Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2019). *Curriculum Finanzielle Grundbildung.* www.die-bonn.de/curve/content/PDF/Curriculum_Finanzielle_Grundbildung_webansicht.pdf

Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.). (2012) *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One-Studie.* Münster u. a.: Waxmann.

Johannsen, U., Schlapkohl, N. & Kaiser, B. (2019). Food & Move Literacy in der Erwachsenenbildung – Kompetenzanforderungen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. *ZfW,* 49 (2), 26.

Lenartz, N., Soellner, R. & Rudinger, G. (2014). Gesundheitskompetenz. Modellbildung und empirische Modellprüfung einer Schlüsselqualifikation für gesundes Leben. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), 29–32.

Mania, E. (2015). Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 38* (2), 251–265.

Mania, E. & Tröster, M. (2015). Das Kompetenzmodell *»Finanzielle Grundbildung«*, Projekt CurVe. http://die-curve.de/content/PDF/DIE_Kompetenzmodell.pdf

Mania, E. & Tröster, M. (2018). Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung. Stand, Bedarfe und Herausforderungen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* (33), 09/2-09/10.

Rackwitz, R.-P. (2016). Förderdiagnostik in der Alphabetisierung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 383–394). Münster u. a.: Waxmann.

Rosenbladt, B. von & Lehmann, R. (2013). Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (ZfE), (1), 55–77.

Rustemeyer, A. (2016). Bezugsrahmen für den Grundbildungsunterricht. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 351–364). Münster u. a.: Waxmann.

Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z. & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC public health 12* (80). www.biomedcentral.com/1471-2458/12/80

Zeuner, C., Mundt, P., Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2005). *Ökologische Kompetenz. Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung.* www.die-bonn.de/id/34190

Bildungsbrücken bauen Weiterbildung im Kontext von Rückkehr und Reintegration

JIL CARMEN HOLTBERND • MEIKE WOLLER

Nicht immer ist Integration der Schlusspunkt von Wanderungsbewegungen. Rückkehr und Reintegration in das Heimatland oder ein erneuter Aufbruch sind ebenfalls möglich. Seit 2018 bietet das DVV-Pilotprojekt »Bildungsbrücken bauen – Weiterbildung für Rückkehrer*innen« für die Zielgruppe rückkehrinteressierter Geflüchteter an verschiedenen deutschen Volkshochschulen (VHS) Kurse an, in denen grundlegende allgemeine und berufliche Bildungskompetenzen für einen Neustart im Heimatland vermittelt und die Teilnehmenden bei dieser schwierigen Entscheidung begleitet werden. Doch auch für die Lehrenden ergeben sich in der Arbeit mit der sehr heterogenen und schutzbedürftigen Gruppe rückkehrinteressierter Geflüchteter verschiedene Herausforderungen: Wie reagiere ich als Lehrkraft auf kulturell bedingte Missverständnisse? Was bedeuten psychosozialer Stress und Traumatisierung im Hinblick auf eine unsichere Bleibeperspektive oder eine mögliche freiwillige Rückkehr? Und wie kann es mir als Lehrkraft trotzdem gelingen, eine sichere und wertschätzende Lernatmosphäre zu schaffen?

Diese Fragen waren der Ausgangspunkt für die Konzeption der Fortbildung »Bildungsbrücken bauen – interkulturellen und psychosozialen Herausforderungen im Unterricht mit rückkehrinteressierten Geflüchteten kompetent begegnen«*. In einem Prozess des internationalen Wissenstransfers entwickelte das Projektteam mit Unterstützung des Netzwerks von DVV International gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Jordanien, Palästina, Türkei und Deutschland umfangreiche, kompetenzorientierte Lehr- und Lernmaterialien, auf deren Grundlage in einer ersten Pilotphase deutschlandweit rund 50 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie VHS-Lehrkräfte fortgebildet wurden.

Der Fortbildung liegen vier zentrale Kernkompetenzen sowie dazugehörige Lernziele zugrunde. Diese sind Ergebnis eines Diskussionsprozesses innerhalb des Expert*innen-Teams, in den internationale Perspektiven und Ansätze aus der Bildungsarbeit mit Geflüchteten eingeflossen sind. Die Fortbildung zielt darauf ab, dass Lehrkräfte nach der Teilnahme in der Lage sind,

- den Kontext von Vertreibung, Rückkehr und Reintegration und dessen Auswirkungen auf die Lernenden zu verstehen und zu erklären;
- ihre eigene Rolle als Lehrkraft und die Erfahrungen und Hintergründe der Lernenden in einer multikulturellen Lernumgebung zu reflektieren;
- Anzeichen von psychosozialem Stress zu erkennen und grundlegende Strategien für die Unterstützung der Lernenden bereitzustellen;
- eine sichere und wertschätzende, gemeinsame Unterrichtskultur zu schaffen, die die Selbstbestimmung und Handlungskompetenz der Teilnehmenden fördert.

Im Rahmen eines interaktiven Lernprozesses wird Fachwissen zu Rückkehr und Reintegration mit Methoden- und Sozialkompetenzen aus der Erwachsenenbildung verknüpft. Im Vordergrund der Fortbildung steht nicht die reine Wissensvermittlung als theoretische Voraussetzung für praktisches Handeln, sondern vielmehr der konkrete Umgang mit erworbenen Kenntnissen. Lehrkräfte und Coaches sollen, durch die praktische Anwendung einer Vielzahl von Methoden und Techniken, ihre Fähigkeit verbessern, die Lernprozesse ihrer Kursteilnehmenden zu steuern. Die Fortbildung ist somit anwendungsorientiert und basiert auf der Idee des *Learning by Doing* (Lernen durch unmittelbares Anwenden) und des *Walk the Talk* (Gesagtes in der Praxis umsetzen). Die Lehr- und Lernmaterialien leisten damit einen aktiven Beitrag zu konkreten Problemlösungsprozessen in der Erwachsenenbildung mit rückkehrinteressierten Geflüchteten.

Informationen zum Projekt und zu den Lehr- und Lernmaterialien zur Fortbildung »Bildungsbrücken bauen« unter:

→ WWW.VHS-RETURN.DE
→ WWW.DVV-INTERNATIONAL.DE/MATERIALIEN/BILDUNGSBRUECKEN-BAUEN

* Gefördert wird das Projekt durch die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ).

4 Fragen an …
Dieter Gnahs

Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Kompetenzorientierung und der Anerkennung von Kompetenzen?

Das sind sehr unterschiedliche Dinge. Bei der Kompetenzorientierung von Veranstaltungen geht es, traditionell ausgedrückt, um die Formulierung von Lernzielen. Die Lehrenden sollten die Vermittlung didaktisch so gestalten, dass die Teilnehmenden handlungsfähig(er) werden, mehr und bessere Potenziale aufbauen, um in konkreten Berufs- und Alltagssituationen zu bestehen. Bei der Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen steht im Vordergrund, alternativ zu den klassischen Wegen zum Qualifikationserwerb (also dem Regelsystem mit formalen Bildungsabschlüssen, in der Sprache der EU »formales Lernen«) einen Sonderweg für all jene anzubieten, die außerhalb des Schul- und Berufsbildungssystems Kompetenzen erworben haben und diese nun zertifizieren lassen wollen (gewöhnlich orientiert an Maßstäben des Regelsystems).

Beide Aspekte sind übrigens alte Hüte. Schon immer stand, zumindest in der beruflichen/betrieblichen Bildung, Handlungsfähigkeit im Zentrum der Bildungsveranstaltungen (Stichwort »Transferqualität«). Auch die Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen spielte in der Nachkriegszeit, aber auch danach, besonders im betrieblichen Kontext eine wichtige Rolle.

Wie ernst ist es Deutschland mit der Anerkennung von Kompetenzen?

Die politischen Prioritäten liegen woanders, und die Akteure des Regelsystems (Kultus- und Hochschulministerien, Kammern, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände etc.) sind sehr einflussreich und bisher nicht bereit, alternative Zertifizierungswege massiv zu fördern. Wenn überhaupt, werden Nischenlösungen akzeptiert, bei denen die Abschlüsse des Regelsystems die Referenz bleiben und die Zertifizierung durch die bekannten Einrichtungen vorgenommen wird. So gesehen bleibt das Regelsystem der Königsweg. Ob die Kompetenz*orientierung* in den bestehenden Bildungsgängen und Veranstaltungen gelebte Wirklichkeit ist oder nur ein modisches, dem Zeitgeist geschuldetes Etikett, vermag ich nicht zu beurteilen.

Wann wird es in Deutschland ein allgemein anerkanntes Verfahren zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen geben?

Ich glaube aus den angeführten Gründen, dass es auf absehbare Zeit kein solches Verfahren geben wird. Kleinere, meist symbolische Ansätze werden fortgeführt werden im Rahmen schon längst bestehender Regulatorien, soweit sie die Interessen der Akteure des Regelsystems nicht berühren.

Wie sieht es auf europäischer Ebene aus?

Die EU ist in dieser Frage sehr engagiert und unterstützt derartige Bestrebungen mit Konzepten und Instrumenten. Nach einer Empfehlung des Rates der Europäischen Kommission vom 20. Dezember 2012 zur Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens sollte bis spätestens 2018 ein nationales System der Validierung eingeführt worden sein. Dies ist bis heute nicht in allen Ländern geschehen, dennoch lassen sich Fortschritte erkennen, vor allen in den Bereichen Berufsausbildung und Weiterbildung.

PROF. DR. DIETER GNAHS

ist Privatdozent am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen.

dieter.gnahs@uni-due.de

Foto: © Oliver Killig

Deutsches Hygiene-Museum

Lingnerplatz 1, 01069 Dresden

Tritt man aus der kleinen Dresdner Allee am Schwimmbad, wird der Blick direkt auf das hinter einer großen Freifläche mit der Bronzeskulptur eines Ballwerfers aufragende Gebäude gelenkt: weiß, mit einer hohen Fensterfront, klaren Linien, daran anschließend links und rechts zweigeschossige Vorbauten. Der Architekt Wilhelm Kreis errichtete zwischen 1927 und 1930 den Bau, in dem das Deutsche Hygiene-Museum seit der II. Internationalen Hygiene-Ausstellung 1930 untergebracht ist.

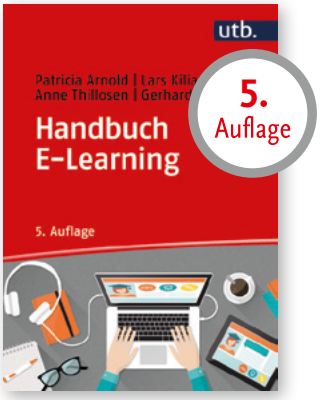
1912 vom Dresdner Fabrikanten Karl August Lingner als »Volksbildungsstätte für Gesundheitspflege« gegründet, durchlebte das Museum eine wechselhafte Geschichte. In der Weimarer Republik vermittelte es breiten Bevölkerungsschichten mit modernen technischen Hilfsmitteln wie dem Gläsernen Menschen umfangreiches, wissenschaftlich aktuelles Wissen zur Gesundheitsvorsorge. Während des Nationalsozialismus diente das Museum Propagandazwecken und der Verbreitung der Rassenideologie. Nach seiner teilweisen Zerstörung durch den Bombenangriff auf Dresden im Februar 1945 wurde das Gebäude zu DDR-Zeiten wiederaufgebaut und erneut als Stätte gesundheitlicher Aufklärung genutzt.

Heute schließt das Museum an seine Weimarer Zeit an und ermöglicht die offene Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen, kulturellen und sozialen Fragestellungen. Neben der populärwissenschaftlichen Dauerausstellung »Abenteuer Mensch« und der für Kinder entwickelten »Welt der Sinne« bietet das Museum ein wissenschaftliches und kulturelles Programm mit Vorträgen, Diskussionsrunden und Konzerten an und lädt zum Dialog mit den Besucherinnen und Besuchern ein. (JL)

Virtuelles Lehren und Lernen

↗ wbv.de/e-learning

In der 5. Auflage des Standardwerkes wurden alle Themen aktualisiert und ergänzt. Das Handbuch ist ein vollständiges Kompendium der Didaktik des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien. Die Autor:innen stellen Konzepte zum Aufbau und zur Entwicklung virtueller Lehr- und Lernumgebungen vor, von der Schule bis zu Weiterbildung.



Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thillosen, Gerhard Zimmer

Handbuch E-Learning

Lehren und Lernen mit digitalen Medien

5. überarbeitete Auflage
2018, 638 S., 59,00 € (D)
ISBN 978-3-8252-4965-6
Als E-Book bei utb-shop.de

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de

Fachinformationen suchen und finden

PETER BRANDT (DIE)

Erziehungswissenschaftliche Dissertationen werden nicht allzu oft von Gedichten eingeleitet – im Falle der hier vorgestellten Arbeit ist dieser seltene editorische Kniff gelungen. Mit einem Achtzeiler von Ernst Jandl steckt Christina-Müller-Naevecke den Rahmen ihrer Arbeit prägnant ab – vom »was suchen« zum »was wissen«: Wo und wie suchen und finden Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung Fachwissen? Sie ordnet diesen Vorgang der Informationsbeschaffung in die Kontexte der Professionalisierung und des Kompetenzerwerbs des Weiterbildungspersonals ein und deutet ihn als »informelles Lernen«. Müller-Naevecke wurde mit der Arbeit an der Universität Duisburg-Essen promoviert.

Für das DIE als Anbieter wissenschaftlichen Wissens für Praktiker sind Arbeiten zur Nutzung und Reputation von Fachmedien von größtem Wert, zumal empirische Arbeiten. Im Blick auf die hier vorgestellte Untersuchung gilt dies besonders für die Größe des Samples. Es konnten bemerkenswerte 1.628 Fragebögen in die Auswertung eingehen (S. 155) – Frucht eines Datengewinnungsaufwandes, der seinesgleichen sucht: Die Autorin hatte hierzu 6.354 Einrichtungen eigens angeschrieben (S. 153). Beantwortet haben die Fragen Personen aus allen relevanten Weiterbildungsfeldern (mit einem leichten VHS-Bias), die in unterschiedlichem Umfang Lehraufgaben erfüllen. Sie sind bekanntermaßen diejenigen, die bisher am wenigsten von akademischen Professionalisierungsbemühungen profitieren konnten und für die daher informelle berufsbegleitende Weiterbildung (neben organisierter Fortbildung) eine besondere Bedeutung hat.

Welches sind nun die wichtigsten Ergebnisse der Studie? Obschon nicht im eigentlichen Fokus der Forschungsfrage, gewinnt die Autorin bemerkenswerte Daten zu professionalisierungsbezogenen Merkmalen (S. 182–209), etwa zum Qualifikationshintergrund, zur Lehrerfahrung, zur Weiterbildungsteilnahme. Aus diesen Daten abgeleitet, kann der Bedarf für die informelle Nutzung von Fachinformationen zur eigenständigen Aktualisierung von Wissensbeständen als hoch eingeschätzt werden.

Die Mehrheit der Befragten findet es zwar wichtig, über fachliche wie über *pädagogische* Themen auf dem Laufenden zu bleiben, informiert sich aber über *fachliche* Themen häufiger und wendet für die Aktualisierung des *fachlichen* Wissens deutlich mehr Zeit auf (S. 211–218). Sowohl für die fachlichen als auch für die pädagogischen Themen sind Fachbücher und Fachzeitschriften die wichtigsten Informationsquellen, wobei der Vorsprung gegenüber anderen Quellen beim fachlichen Wissen größer ist (S. 242). Am häufigsten genutzt wird dabei gedruckte Fachliteratur (S. 248) – ein auf den ersten Blick überraschender Befund.

Denn natürlich ist bei der Frage nach der Mediennutzung der Zeitpunkt der Erhebung von Bedeutung – zumal in einem hochdynamischen Feld wie der Digitalisierung der Informationsinfrastrukturen. Da Müller-Naevecke ihre Daten 2010 erhoben hat (S. 153) dürften sie heute, zehn Jahre später, wenigstens was die Fragen der Online-Nutzung angeht, von begrenzter Aussagekraft sein. Neuere Informationsquellen für Lehrende (z.B. *wb-web)* konnten demnach nur mehr in das Kapitel Schlussfolgerungen Eingang finden (S. 274). Viele andere Befunde, etwa die zur unterschiedlich ausgeprägten Rezeption fachlicher und pädagogischer Inhalte, dürften indes von bleibender Aktualität sein.

Müller-Naevecke C. (2019). *Wie bildet sich die Weiterbildung? Studie zur Erschließung von Fachinformationen.* Bielefeld: wbv Publikation.

Umgang mit Stagnationen in der beruflichen Kompetenzentwicklung

Unterschiedliche Forschungsprojekte zur beruflichen Kompetenzentwicklung zeigen, dass es bei Auszubildenden aus verschiedenen Berufsgruppen und Fachgebieten im letzten Jahr ihrer Ausbildung häufig zur Stagnation sowohl hinsichtlich des Kompetenzniveaus als auch des eigenen Kompetenzprofils kommt. Die Autoren beschreiben Ursachen für dieses Problem und bieten Lösungsansätze dafür an.

Rauner, F. &l Hauschildt, U. (2020). *Die Stagnation der beruflichen Kompetenzentwicklung. Und wie man sie überwinden kann.* Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Projektmanagement 2.0

Aus der Beobachtung heraus, dass viele, v. a. aber auch viele größere Projekte scheitern, untersucht der Autor gängige Standards und Normen des Projektmanagements, wobei sein Augenmerk dabei auf der Komplexität von Projekten liegt. Ergebnis der Analyse ist, dass besonders Projekte von geringer bis mittlerer Komplexität erfolgreich mit den klassischen Methoden bewältigt werden können, komplexe Großprojekte jedoch nicht. Der Autor stellt einen erweiterten Modellansatz vor – und daraus resultierend ein Projektmanagement 2.0 –, der bei der Bearbeitung komplexer Projekte hilfreich ist.

Lucht, D. (2019). *Theorie und Management komplexer Projekte.* Wiesbaden: Springer Gabler.

Ältere in der Weiterbildung

Die Autorin liefert anhand der Ergebnisse ihrer empirischen Studie eine Erklärung für die relativen Nachteile, die Älteren verschiedener europäischer Länder in der beruflichen Weiterbildung entstehen. Sie kommt zu dem Schluss, dass Arbeitsmarkt- und Bildungsinstitutionen der jeweiligen Länder, vor allem staatliche bzw. betriebliche Weiterbildungsstrukturen und ein duales Berufsausbildungssystem, für Menschen in der späten Erwerbsphase von großer Bedeutung sind.

Philipps, V. (2019). *Die Bedeutung von Institutionen für die Weiterbildung Älterer. Eine vergleichende Studie erwerbsbezogener Weiterbildungsteilnahme in Europa.* Wiesbaden: Springer VS.

Bildungsethik

Der Autor beschreibt die Ambivalenz zwischen den Wünschen junger Menschen, die in den Arbeitsmarkt eintreten, und den Erwartungen des Arbeitsmarkts. Während auf der einen Seite ein vielfältig interessierter, kreativer, einfühlsamer, verantwortungsvoller Mensch steht, fragt die andere Seite nach dem funktionierenden, messbaren Menschen. Nur durch Selbstreflexion kann in dieser Situation ein Ausweg gefunden werden, meint der Autor und entwickelt mit philosophischen Mitteln einen politischen Entwurf.

Philipp, T. (2019). *Bildungsethik: das werdende Ich jenseits des Funktionierens.* Bern: hep Verlag.

Perspektivwechsel in der Migrationsforschung mit Relational Reframe

Ausgehend von der Aussage des Philosophen Julius Jakob Schaaf »Alles was ist, ist Beziehung, und alles was nicht ist, ist ebenfalls Beziehung« zeigt der Autor am Beispiel der Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung, dass ein Gegenstand nicht frei von seinem Kontext existieren kann. Mithilfe des Verfahrens Relational Reframe können Beziehungen sichtbar gemacht werden. Durch diese relationslogische Perspektive können beschränkende Zuschreibungen verworfen und stattdessen neue Erkenntnisse gewonnen und Entwicklungsmöglichkeiten aufgedeckt werden.

Ebner von Eschenbach, M. (2019). *Relational Reframe: Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Science Slam in der Erwachsenenbildung

Science Slam ist ein etabliertes aktuelles Format der Wissenschaftskommunikation. Die Autorin verschränkt in ihrer Studie Wissenschaftskommunikation mit der Erwachsenenbildung, indem sie einerseits die Begegnung von Wissensstrukturen im Bereich der Wissenschaftskommunikation und andererseits das Konzept der Lernkulturen in der Erwachsenenbildung nebeneinanderlegt. Die Schnittmenge liefert einen analytischen Ansatz des »Da-Zwischen«, mit dem die Lernkultur des Science Slam genauer untersucht werden kann.

Stimm, M. (2020). *Science Slam: ein Format der Wissenschaftskommunikation aus erwachsenenpädagogischer Perspektive.* Bielefeld: transcript-Verlag.

Digitalisierung – Subjekt – Bildung

Der Band versammelt Beiträge, die sich mit der Frage nach dem Verhältnis des Subjekts zur Gesellschaft in Zeiten der digitalen Transformation beschäftigen. Angesprochen werden u.a. Probleme wie veränderte Kontroll- und Herrschaftsmechanismen, die Intransparenz von Algorithmen und deren Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse. Damit einher gehen auch Widerstände und Kritik an einer stark ökonomischen und technizistischen Ausrichtung der Digitalisierung, die in diesem Band beleuchtet werden. Die Beiträge nehmen unterschiedliche Perspektiven auf die Digitalisierung von Subjekten, Bildung und Diskursen in den Blick – dies- und jenseits der Grenzen von Bildungsinstitutionen.

Dander, V., Bettinger, P., Ferraro, E., Leineweber, C. & Rummler, K. (Hrsg.) (2020). *Digitalisierung – Subjekt – Bildung: Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation.* Opladen u.a.: Budrich.

Faire Arbeitsverhältnisse

Gemeinsam mit Misereor und der Stiftung ZASS hat die KEB Deutschland eine Arbeitshilfe herausgegeben, die dabei unterstützen soll, faire Arbeitsverhältnisse zu schaffen. Sie zeigt ungerechte Arbeitsbedingungen in Deutschland auf und liefert Hinweise für deren Verbesserung. Begleitend zum Arbeitsheft gibt es ein weiteres Heft mit Kunstreproduktionen und Texten zum Nachdenken und Diskutieren.

→ HTTPS://BIT.LY/3BCNIOP

30 JUNI 2020

Webinar

Was sehe ich (noch) nicht?

Wer ein Projekt gestalten und die Zielgruppe passgenau adressieren möchte, steht vor der Schwierigkeit, die Bedürfnisse und Lebenswirklichkeit der potenziellen Teilnehmenden im Blick zu haben und gleichzeitig dabei keinen stereotypen Vorstellungen aufzusitzen. Das Webinar befasst sich mit diesem Spannungsfeld und liefert Impulse für eine vielfalt- und gendersensible Projektgestaltung.

→ WWW.G-MIT-NIEDERSACHSEN.DE/WEBINARE-2020

16–18 SEPTEMBER 2020

Hamburg

DGfE-Sektionstagung Erwachsenenbildung

Die diesjährige Sektionstagung Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) steht unter dem Thema »Erwachsenenbildung in internationalen Pespektiven: Grenzen und Chancen« und soll einen vertieften Austausch über spezifische Aspekte des Themenfelds ermöglichen.

→ WWW.HSU-HH.DE/WB/EB2020

15–16 SEPTEMBER 2020

München

OER-Werkstatt

In der OER-Werkstatt haben Interessierte die Gelegenheit, eigene OER-Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Zusätzlich gibt es Workshops zu Themen wie Podcasting, H5P oder Videoerstellung.

→ HTTPS://BIT.LY/3FTD1Y1

23 SEPTEMBER 2020

Graz

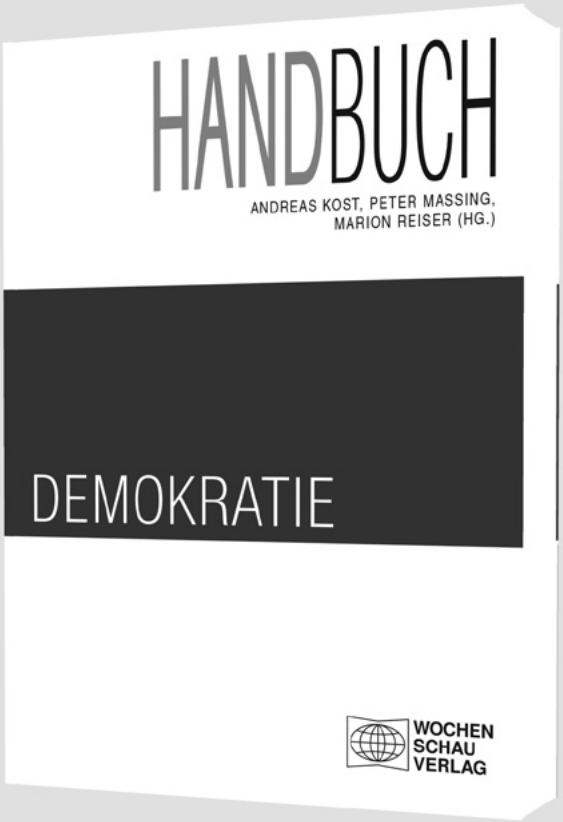
Innovation & Reflexion – Henne oder Ei?

Auf dem 19. E-Learning-Tag an der FH Joanneum können die Teilnehmenden bei der Entwicklung von neuen Angeboten (Studiengängen, Lehrveranstaltungen, Apps) gemeinsam reflektieren, was bisher gelernt wurde und was zukünftig von Bedeutung sein könnte. Denn Innovationen im E-Learning benötigen immer auch einen verantwortungsvollen Umgang mit Medien und Inhalten. Die Veranstaltung wird ggf. in ein Online-Angebot umgewandelt.

→ HTTPS://BIT.LY/2YKWTLW

WOCHEN SCHAU VERLAG
... ein Begriff für politische Bildung

STANDARDWERKE



Andreas Kost, Peter Massing, Marion Reiser (Hg.)

Handbuch Demokratie

Das Handbuch bietet eine umfassende politikwissenschaftliche Einordnung des Begriffs „Demokratie“. Die Autor*innen gehen der Frage nach, was die Demokratie als politisches System auszeichnet. Dazu werden theoretische Grundlagen ebenso berücksichtigt wie aktuelle Herausforderungen.
Was macht das Demokratiemodell der Bundesrepublik im Vergleich zu anderen Typen moderner Demokratien aus? Als Nachschlagewerk für Multiplikator*innen der politischen Bildung ermöglicht der Band das gezielte und systematische Erschließen von Themenfeldern mit Fokus auf zentralen Begriffen und Kernkonzepten.

ISBN 978-3-7344-0951-6, 368 S., € 39,90
PDF: ISBN 978-3-7344-0952-3, € 31,99
EPUB: ISBN 978-3-7344-1075-8, € 31,99

Hg. von Andreas Petrik
und Stefan Rappenglück
ISBN 978-3-7344-0421-4,
336 S., € 39,80

Hg. von Wolfgang Sander
ISBN 978-3-89974852-9,
624 S., € 49,80

Hg. von Wolfgang Beutel und
Sven Tetzlaff
ISBN 978-3-7344-0703-1,
312 S., € 22,90

Hg. von Klaus-Peter Hufer
und Dirk Lange
ISBN 978-3-89974943-4,
368 S., € 29,90

JETZT DEN NEWSLETTER ABONNIEREN: WWW.WOCHENSCHAU-VERLAG.DE

Tel. 07154/1327-30 · wochenschau@brocom.de www.facebook.com/wochenschau.verlag www.twitter.com/Wochenschau_Ver

DIE

Neues DIALOG-Praxisnetzwerk am DIE

PETER BRANDT (DIE)

Interessierte Weiterbildungsanbieter können ab sofort in einem neuen Netzwerk des DIE mitwirken. Es firmiert unter dem Namen »DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation«. Es bietet Gelegenheit, gemeinsame Herausforderungen zu identifizieren und zu reflektieren und Möglichkeiten auszuloten, wie Praxis und Forschung den Herausforderungen begegnen können und welcher Angebote es dazu bedarf. Akteure der Weiterbildung profitieren im Netzwerk von einem exklusiven Zugang zu wissenschaftlichem Wissen; den Forschenden bietet das Netzwerk Gelegenheit, Wissensbedarfe der Praxis aufzugreifen. Die mitwirkenden Einrichtungen können sich für Erprobungen von Innovationen öffnen und das Netzwerk so zum Labor und Treiber von forschungsgestützten Innovationen im Handlungsfeld werden lassen. In diesem Sinne wirkt DIALOG auch als Impulsgeber ins Feld. Das Netzwerk ist thematisch offen angelegt und gerahmt von der Frage: »Wie kann die Weiterbildung in Deutschland persönliche Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit für die gesamte erwachsene Bevölkerung ermöglichen?« Das DIE orientiert sich mit dem Praxisnetzwerk an erfolgreichen Beispielen für Forschung-Praxis-Dialog im Schulbereich. Wissenschaftliche Kontexte sind die Ansätze gestaltungsorientierter Bildungsforschung und des Design Based Research. Zur Mitwirkung im Netzwerk eingeladen sind Weiterbildungseinrichtungen aus allen Teilfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung; auch Anbieter digitaler Weiterbildungskurse. Der Aufruf des DIE ist seit Mitte Mai aktiv; Schnellentschlossene können sich bis zum 25. Juni melden.

→ WWW.DIE-BONN.DE/DOCS/DIE_DIALOG_EINLADUNG_MITWIRKUNG.PDF

PortfolioPlus online gestellt

Neue Erprobungsregion für GRETA-Instrumente

BEATE BEYER-PAULICK (DIE)
ANNE STRAUCH (DIE)

GRETA

Mit den GRETA-Instrumenten zur Anerkennung von Kompetenzen eröffnen sich neue Möglichkeiten für die Protagonisten der Erwachsenen- und Weiterbildung: Lehrende können ihre Kompetenzen nachweisen und damit ihren beruflichen Standort bestimmen, Leitungskräfte gewinnen Kriterien zur Personalentwicklung und -auswahl. Einige Bundesländer spielen bei der Erprobung des GRETA-Kompetenzmodells eine Vorreiterrolle: Seit 2019 fördert der Freistaat Sachsen bereits die Nutzung der Instrumente, und nun geht Schleswig-Holstein als zweite Erprobungsregion an den Start – Einrichtungen und Lehrende aus unterschiedlichen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung nehmen teil. Ebenfalls neu ist die GRETA-Website: Dort haben Lehrende ab sofort die Möglichkeit, ganz einfach und kostenlos das PortfolioPlus auszufüllen und somit ihr pädagogisches Wissen und Können und ihre Fähigkeiten sichtbar zu machen. Das PortfolioPlus ist ein Validierungsinstrument, das Lehrenden ermöglicht, ihre Kompetenzen zu reflektieren, sie zu dokumentieren und anschließend von geschulten Gutachterinnen und Gutachtern bewerten zu lassen. Dabei hilft das GRETA-Kompetenzmodell, das alle Kompetenzen abbildet, die für eine professionelle Lehrtätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung relevant sind. Mit dem Launch der GRETA-Website können Lehrende sich nicht nur unkompliziert über das Projekt, seine Termine und Veranstaltungen informieren, sondern auch online die Fragen des PortfolioPlus ausfüllen. Das ist noch bis Ende des Jahres 2021 kostenlos möglich und umfasst auch die Rückmeldung der Gutachterinnen und Gutachter. Die Registrierung erfolgt über die Website. Alle, die lehrend in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind, können das Portfolio nutzen – unabhängig davon, in welchem Feld sie tätig sind und ob sie festangestellt, auf Honorarbasis oder ehrenamtlich lehren. Denn das PortfolioPlus bietet zwei Stufen: Die Basisstufe ist besonders für nebenberuflich Lehrende und Ehrenamtliche geeignet, die Aufbaustufe für hauptberuflich Lehrende.

→ WWW.GRETA-DIE.DE

Jahresbericht 2019 erschienen

Der Jahresbericht 2019 versammelt die Highlights der Arbeit des DIE im vergangenen Jahr. Wer eine Printversion möchte, kann diese per E-Mail bestellen (info@die-bonn.de) oder als PDF heruntergeladen werden kann er unter

→ WWW.DIE-BONN.DE/ID/37282

Kooperation mit Moskauer Universität

ALEXANDRA IOANNIDOU (DIE)

Das DIE hat eine weitere internationale Kooperationsvereinbarung unterzeichnet: Mit der National Research University, Higher School of Economics in Moskau, Russland, wurde eine renommierte Universität als Kooperationspartner gewonnen, die die Integration von Forschung und (Weiter-)Bildung anstrebt und daher besonders anschlussfähig an das Profil und den Auftrag des DIE ist. Der inhaltliche Schwerpunkt der Forschungskooperation liegt zunächst in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen/Universitäten in einer vergleichenden Perspektive. Eine Übersicht der nationale und internationalen Kooperationen des DIE findet sich hier:

→ WWW.DIE-BONN.DE/INSTITUT/WIR-UEBER-UNS/KOOPERATIONEN.ASPX

DIE beschließt Transferkonzept

PETER BRANDT (DIE)

Das DIE hat seinen bewährten Transferaktivitäten einen konzeptionellen Rahmen gegeben und ein »Transferpapier« verabschiedet. Der Austausch mit Praxis und Politik und die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens ins Handlungsfeld sind danach Aufgaben nicht nur der Abteilung Wissenstransfer, sondern aller Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im DIE. Wenn das DIE den Anspruch hat, Forschungsfragen zu gesellschaftlich relevanten Fragen der Weiterbildung und des Lernens Erwachsener zu bearbeiten, muss es auch Sorge dafür tragen, dass neue Erkenntnisse in Praxis und Politik ankommen. Zudem wird Transfer als ein mehrdimensionales Geschehen definiert, bei dem der Abteilung WIS die spezifische Aufgabe zukommt, Transferkanäle zu entwickeln, zu bespielen und zu erforschen. Mit seinem neuen Konzeptpapier kommt das DIE einer wissenschaftspolitisch geforderten Positionsbestimmung zum eigenen Transfer-Handeln nach, wie sie z. B. im Leibniz-Leitbild Transfer formuliert ist. Das Papier entstand – verfasst von Peter Brandt – auf Vorlage der Abteilung WIS und ist im Leitungskollegium und im wissenschaftlichen Beirat ausführlich diskutiert worden. Kontakt: brandt@die-bonn.de

→ WWW.DIE-BONN.DE/DOCS/2020_5_WISSENSTRANSFER_KONZEPT_DIE.PDF

Neu auf *wb-web*

Seit neuestem kann man auf *wb-web* nicht nur lesen, sondern auch hören – die Podcast-Reihe »potenziaLLL« lässt Lehrende und Mitarbeitende von Weiterbildungseinrichtungen sowie Expertinnen und Experten aus der Erwaxchsenen- und Weiterbildungsforschung zu Wort kommen: »Mit potenziaLLL leistet *wb-web* einen akustischen Beitrag zum Lebenslangen Lernen von Lehrenden.« In der ersten Podcastfolge sprach *wb-web* mit Monika Tröster und Beate Bowien-Jansen vom DIE über Finanzielle Grundbildung.

→ HTTPS://WB-WEB.DE/PODCAST.HTML

Personalia intern

Am 1. Mai hat JONATHAN KOHL seine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt »Nationaler Bildungsbericht« in der Abteilung System und Politik angetreten.

FELICITAS HUPPERTZ arbeitet seit dem 15. Mai als Bibliothekarin in der Abteilung Forschungsinfrastrukturen.

»Wir befinden uns seit Mitte März im Krisenmodus«

Fragen und Antworten zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung

Die Politik hat auf die Corona-Pandemie mit starken Einschränkungen des öffentlichen Lebens und mit Kontaktverboten reagiert. Auch der Bildungsbereich ist davon stark betroffen – nicht nur Schulen und Kindertagesstätten wurden für längere Zeit geschlossen, auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung durften keine Präsenzveranstaltungen stattfinden. Wie wirken sich die Einschränkungen auf die Einrichtungen der EB / WB aus? Redakteur JAN ROHWERDER sprach Anfang Mai mit DR. MARIE BATZEL (VHS Neuss), KLAUS KNAPPSTEIN (Berufsfortbildungswerk Gemeinnützige Bildungseinrichtung des DGB GMBH – BFW), DR. JOHANNES SABEL (Kath. Bildungswerk Bonn), ANDREAS SCHLEGELMILCH (lernen bohlscheid – Akademie für Bildungsprojekte GMBH), FRANK SCHRÖDER (K.O.S GMBH) und KAI STERZENBACH (Lernende Region – Netzwerk Köln e. V.).

Wie wirken sich die durch die Corona-Pandemie ausgelösten Einschränkungen bei Ihnen aus?

ANDREAS SCHLEGELMILCH: Bei uns ist die Entwicklung deutlich rückläufig. Problematisch ist vor allem der nahezu komplette Stopp von Zuweisungen zu Maßnahmen ab April 2020, so dass über weite Strecken – wahrscheinlich bis in den Herbst hinein – Teilnehmendenplätze unbesetzt sein werden.

KLAUS KNAPPSTEIN: Auch bei uns hat die Corona-Pandemie an verschiedenen Stellen zu erheblichen Einschränkungen geführt, die natürlich gleichzusetzen sind mit ebenso erheblichen Geschäftsausfällen. Wir haben zu Anteilen Kurzarbeit anzeigen müssen. Wichtig ist es unter allen Umständen, alle Arbeitsplätze zu erhalten und wirtschaftliche Stabilität zu gewährleisten. Dies gelingt uns derzeit trotz der angespannten Situation durch ein sehr umfangreiches Krisenmanagement.

FRANK SCHRÖDER: Wir haben den Vorteil, dass wir Teile unserer Arbeit, z. B. konzeptionelle Arbeiten oder Studien, fortführen können und andere Teile in digitalen Formaten modifiziert umsetzen und realisieren, z. B. über Webinare oder Online-Konferenzen. Unsere wirtschaftliche Situation ist deshalb unbeschadet, es gibt bisher keine negativen Auswirkungen, keine Kurzarbeit o. Ä. Bisweilen haben wir sogar eine höhere Nachfrage, z. B. bei Organisationsberatung, Projektmanagement oder Unterstützung in Fragen digitaler Lehr-Lern-Gestaltung. Dennoch gibt es wirtschaftliche Risiken für das 3. und 4. Quartal, sollte die Rezession der Wirtschaft insgesamt greifen und dadurch auch die öffentliche Förderung ggf. reduziert werden.

KAI STERZENBACH: Wir befinden uns seit Mitte März im Krisenmodus, der auch noch anhalten wird. Einige Projektbereiche sind in Kurzarbeit, und wir mussten die Hilfsmittel des Landes NRW in Anspruch nehmen. Große Sorge bereitet mir, dass die Kommunen freiwillige Leistungen durch wegbrechende Einnahmen zukünftig nicht mehr finanzieren können. Dies wird heftige Auswirkungen auf die projektfinanzierte Trägerlandschaft haben. Auch die Tatsache, dass die neue ESF-Förderdekade sich immer weiter verzögert, sorgt für große Verunsicherung.

»Wichtig ist es unter allen Umständen, alle Arbeitsplätze zu erhalten.«

Wie gehen Sie mit dieser Situation um?

STERZENBACH: Nachdem wir die Schockstarre überwunden haben, arbeiten wir seit Anfang April mit Hochdruck daran, Kursangebote und Bildungsberatung zu digitalisieren. Parallel laufen die Gespräche mit den Fördergebern, um neue Wege und Formate abzustimmen und Anpassungen in den quantitativen Zielindikatoren der Projekte zu erreichen.

SCHLEGELMILCH: Wir merken, dass langfristigere Planung schwierig wird, es geht mehr um schnelles, beherztes Entscheiden. Dazu kommt eine klare Umsetzung von Entscheidungen und die klare Kommunikation in alle Richtungen – also Teilnehmende, Unterrichtskräfte, Kostenträger, Mitarbeiter.

Wie sieht Ihr Kursangebot im Moment aus?

MARIE BATZEL: Das ist digital – wir haben gemeinsam mit den Lehrkräften spannende Kurse entwickelt. Vom Pilateskurs bis zum kunsthistorischen Vortrag bieten wir ein digitales Programm an. Dabei nutzen wir vom kurzen Trickfilm über Erklärvideos bis hin zu Webinaren oder Lernchats ganz unterschiedliche Formate – so vielseitig wie das Programm der VHS.

SCHRÖDER: Wir haben schon vor der Corona-Krise unsere Angebote in verschiedenen Formaten angeboten, immer abhängig von der Zielgruppe, dem Lernziel, -bedarf und -inhalt. Aufgrund der Kontaktbeschränkungen haben wir aber unsere vormaligen Präsenz- und Blended-Learning-Angebote methodisch-didaktisch neu aufgesetzt und bieten diese nun als reine Online-Formate an. Es gibt kein Angebot, das wir vorher in Präsenz durchgeführt haben, das wir nicht in den digitalen Raum verlagern konnten.

KNAPPSTEIN: Wir führen einen Großteil unserer Angebote in alternativer Form weiter durch. Wir achten darauf, die Beteiligten systematisch und stufenweise heranzuführen, ggf. auch durch parallele und/oder überlappende Herangehensweise: von Stufe 1 mit Fernunterricht und -betreuung via E-Mail, ggf. ergänzt um Postversand von Materialien und telefonische Begleitung, über Stufe 2 mit dem Bereitstellen von Materialien über das Internet und Stufe 3 mit Videokonferenzen bis hin zu virtuellen Klassenzimmern in den Stufen 4 und 5 für Webinare oder gar interaktiven Unterricht.

SCHLEGELMILCH: Jetzt sind wir im *Blended Learning* angekommen. Wir hatten vor der Krise ausschließlich Präsenzangebote, und innerhalb von nur fünf Wochen haben wir unseren kompletten Betrieb auf Online-Webinare, Videomeetings, Lernmanagement-System umgestellt und es auf mehr als 65 Prozent

synchrone Einheiten aufgebaut. Eine tolle Teamleistung aller Kolleginnen und Kollegen!

STERZENBACH: Alle Kurse werden seit dem 24. März ausschließlich online angeboten, auch die (Weiter-)Bildungsberatung findet nur noch telefonisch oder online statt. Vor der Krise waren 95 Prozent unserer Angebote Präsenzveranstaltungen mit den entsprechenden Teilnehmendenlisten mit Originalunterschriften. Die Online-Umstellung hat dort funktioniert, wo es stabile Präsenzgruppen gab, aber insgesamt verzeichnen wir Einbrüche von ca. 80 Prozent bei den Teilnehmendenzahlen sowohl in den Grundbildungs- als auch in den MINT-Kursen zur vertieften Berufswahlorientierung von Jugendlichen. Zudem tritt das konkrete Lerncurriculum aktuell noch in den Hintergrund. Vielmehr sind Dialogmöglichkeiten wichtig, die Lernenden haben einen großen Bedarf, sich über die aktuelle Situation auszutauschen.

Wie erreichen Sie denn die Teilnehmenden und Interessierten? Haben sich die Zielgruppen verändert?

STERZENBACH: Wie gesagt erreichen wir hauptsächlich Teilnehmende, die vor der Krise bereits in Präsenzangeboten gelernt haben. Hier konnten wir auf Kontaktdaten zurückgreifen und zur Teilnahme an Online-Kursen einladen. Wir nutzen bewusst die Tools, die bei den Lernenden bereits vorhanden sind, oder Lösungen, die mit geringem Aufwand installiert und genutzt werden können. Neue Teilnehmende oder Zielgruppen können derzeit faktisch nicht erreicht werden.

SCHRÖDER: Unsere Zielgruppe hat sich nicht verändert – und auch nicht die Wege der Bekanntmachung unserer Angebote, da wir bereits vor der Corona-Krise sehr stark Online-Informationskanäle genutzt haben. Für die meisten unserer Angebote haben wir aktuell sogar steigende Teilnehmendenzahlen zu verzeichnen.

SCHLEGELMILCH: Wir sind per E-Mail, Telefon und WhatsApp oder Videocall mit den Teilnehmenden in Kontakt. Die Zielgruppe hat sich so schnell nicht geändert, aber da ca. drei Viertel unserer Teilnehmenden Kinder haben, gibt es zurzeit viele Teilnehmende mit Problemen bei der Kinderbetreuung. Dann werden vor allem die asynchronen Teile der Veranstaltung genutzt, die zeitlich flexibel sind. Die technische Ausstattung ist ein limitierender Faktor, hier gelingt es oft nur mit unbürokratischer Hilfe, die Menschen teilhaben zu lassen.

»Zurzeit gibt es viele Teilnehmende mit Problemen bei der Kinderbetreuung.«

KNAPPSTEIN: Unser Zielpublikum hat sich ebenfalls nicht wesentlich verändert. Interessierte an unseren Bildungsmaßnahmen finden unsere Angebote nach wie vor auf unserer Website. Wir gehen allerdings darüber hinaus in diesen Zeiten verstärkt auf Unternehmen und ihre Beschäftigten zu, um sie zum Thema Kurzarbeit und Qualifizierung zu beraten.

BATZEL: Wir bemühen uns schon lange, den Anteil an männlichen Teilnehmern in unseren Kursen zu steigern. Erstaunlicher Weise hat dies bei den digitalen Bildungsangeboten sofort geklappt.

JOHANNES SABEL: Zu unserem Markenkern als kirchliche Bildungseinrichtung gehört es, dass wir in der Fläche, und sei es in einer kleinen katholischen öffentlichen Bücherei in einem abgelegenen, eingemeindeten Stadtteil, der früher ein eigenständiges Dorf war, mit Veranstaltungen präsent sind. Von der Teilnehmerschaft, die diese dezentrale Präsenz schätzt und nutzt, wird nur ein Bruchteil in die digitale Bildungswelt wandern. Das bedeutet: Wir gewinnen in unseren digitalen Formaten einen neuen und anderen Adressatenkreis.

Erzielen Sie Einnahmen mit Online-Kursen?

SCHLEGELMILCH: Ja, die Weiterführung der bestehenden Maßnahmen als alternative Angebote sichert die Existenz unserer Organisation.

STERZENBACH: Grundsätzlich sind aber die Nachweisverfahren für Online-Angebote noch ungeklärt. Einige Fördergeber haben Übergangsregelungen geschaffen, durch die die Nachweispflicht über Originalunterschriften oder das Regionalprinzip entfällt.

Wie wird es nach der Krise sein? Werden Sie zu Präsenzangeboten zurückkehren?

SCHRÖDER: Da wir alle Formate umwandeln konnten, werden wir nach Aufhebung der Kontaktbeschränkungen über ein erweitertes Angebotsportfolio verfügen. Aktuell evaluieren wir die neuen Formate. Für bestimmte Themen und Inhalte werden wir aber sicherlich auch wieder auf Präsenz oder Blended-Formate umstellen. Insbesondere Themen und Inhalte, die einen erhöhten Austausch der Teilnehmenden untereinander erfordern, sind online durchaus realisierbar, in der direkten Kommunikation aber qualitativ höherwertig umsetzbar. Nach wie vor sind wir davon überzeugt, dass bestimmte Inhalte besser in Präsenztreffen umgesetzt werden können und perspektivisch auch wieder sollten.

STERZENBACH: Wir wollen für unsere Zielgruppen schnellstmöglich wieder zurück zu Präsenzangeboten

und -beratung. Es wird aber einen Digitalisierungsschub geben, der dazu führt, dass in Zukunft Online-Elemente in Präsenzformate verstärkt integriert werden. Hier rechne ich mit einem Anteil von 20 bis 30 Prozent.

SCHLEGELMILCH: Das ist bei uns ähnlich. Die Zielvorstellung ist: 80 Prozent analog zu 20 Prozent digital. Wir werden weiterhin auf starke Präsenzseminare setzen, da der Kontakt und die Beziehung – nicht erst seit der Hattie-Studie – der zentrale Dreh- und Angelpunkt der Vermittlung sind. Nach wie vor.

SABEL: Wir werden ebenfalls einen Mix von Online-, Präsenz- und Blended-Learning-Angebote haben. Der Schwerpunkt wird im Präsenzbetrieb bleiben.

KNAPPSTEIN: Wir sind kein reiner Online-Anbieter, sondern verstehen uns nach wie vor als Bildungsanbieter, der vorrangig Maßnahmen in Präsenz durchführt. Dies ist auch aufgrund unseres gesamten Portfolios nicht anders möglich und gewollt. Die Umsetzung unserer Angebote ausschließlich in digitaler Form stellt für uns daher derzeit eine Ausnahmesituation dar.

Können Sie die Dozentinnen und Dozenten in der jetzigen Situation unterstützen?

BATZEL: Ja, durch offene und klare Kommunikation, die Weitergabe der relevanten Informationen zu finanziellen Hilfen, durch Weiterbildung im digitalen Bereich, die es den Lehrkräften ermöglicht, auch in der Krise Geld zu verdienen, und natürlich mit der Zusammenarbeit und Honorierung bei digitalen Bildungsangeboten. Wichtig ist aber nach wie vor, persönlich mit den Lehrkräften in Kontakt zu bleiben und sich Zeit für Gespräche zu nehmen.

KNAPPSTEIN: Wir haben schon seit Jahren gezielte Schulungsmaßnahmen angeboten, um unsere Kolleginnen und Kollegen auf die stärkere digitale Umsetzung des Unterrichts vorzubereiten, z. B. Weiterbildungen zum Medientutor, Medienarrangeur etc. Darüber hinaus bieten wir fortlaufend Schulungen für verschiedene Online-Plattformen an.

SCHRÖDER: Wir bieten kostenfreie Angebote an, die sich explizit an Dozierende in der Erwachsenen- und Weiterbildung richten.

SCHLEGELMILCH: Finanziell unterstützen wir durch eine Lastverteilung, also kleine Angebote und Verträge für alle, Solidaritätszahlungen und großzügige Unterstützungsangebote für vorübergehende Engpässe. Fachlich bieten wir Schulungen und Workshops zur Gestaltung von Webinaren und offene Angebote zum Umgang mit Videomeetings an.

> »Es ist eine neue Nähe entstanden – erstaunlich in Zeiten der Distanzierung. «

STERZENBACH: Wir bieten aktuell Videokonferenzen für die Dozentinnen und Dozenten an, in denen wir technische Fragen klären, Erfahrungen austauschen und über die Aufbereitung von Lernmaterialien sprechen. Parallel dazu findet ein enger bilateraler Austausch mit Dozentinnen und Dozenten statt, die Online-Kurse planen oder durchführen.

Gibt vielleicht sogar positive Entwicklungen in der Krise?

BATZEL: Es ist eine neue Nähe entstanden – erstaunlich in Zeiten der Distanzierung. Aber dadurch, dass viele nun in ihrem privaten Umfeld arbeiten, viele vor ähnlichen Sorgen mit Bezug zur Krise stehen, viele gerade jetzt Gespräche schätzen, haben sich die Kontakte im Team der VHS, zwischen dem Team und den Lehrkräften, den Lehrkräften und den Teilnehmenden, zwischen den Teilnehmenden und zwischen uns und unseren zahlreichen Kooperationspartnern intensiviert.

SABEL: Drei Dinge: Erstens hat mich die Tatsache beeindruckt, dass gerade die älteren Teilnehmerinnen und Teilnehmer, bei denen es gelingt, sie in Online-Veranstaltungen »hineinzunehmen«, eine starke Erfahrung von Unabhängigkeit, Eigenständigkeit, ja einfach Freude machen. Sie erfahren, dass sie trotz Corona nicht isoliert sind und dass sie etwas für sie existenziell Bedeutsames in der digitalen Welt erlernt haben – womit sie am gesellschaftlichen Leben wieder teilnehmen können. Anders gesagt: Die »High Performer« in dieser Krise sind die alten Menschen, die es mit z. B. 93 Jahren auf sich nehmen, den Weg durch die digitale Welt im Sprint zurückzulegen, um wieder an ihrem Literaturkurs teilnehmen zu können. Zweitens erkennen – und erleben – wir genauer, was eigentlich in Präsenzveranstaltungen der Wert der körperlichen Gegenwart ist – und was auch sinnvoll (und ggf. sogar besser) in digitalen Formaten stattfindet. Drittens werden wir das Social-Media-Marketing anders und intensiver einsetzen. Hier lernen wir durch die Krise viel.

SCHRÖDER: Durch die Corona-Pandemie wurden Tatsachen geschaffen, die einen direkten Einfluss auf unser Bildungssystem und digitale Bildung haben. Wurde bisher in vielen EB-Einrichtungen noch diskutiert, ob digitale Angebote das bisherige Angebotsspektrum erweitern sollen, geht es aktuell eher um die Frage des »Wie«. Wir können bei unseren Kunden und Teilnehmenden dementsprechend einen Digitalisierungsschub feststellen, den wir grundsätzlich als positive Entwicklung

sehen. Da viele Einrichtungen, mit denen wir arbeiten, ad-hoc-Lösungen suchen, bleiben aktuell aber pädagogische Fragestellungen etwas auf der Strecke. Nicht selten werden dadurch »PDF-Schleudern« generiert, da keine Zeit ist, sich mit methodisch-didaktischen Fragen digitaler Lernsettings auseinanderzusetzen. Zu wünschen wäre, dass der Digitalisierungsschub nicht nur dazu führt, dass eine generell größere Offenheit für digitales Lernen und Arbeiten entwickelt wird, sondern auch methodisch-didaktische Aspekte und die Frage nach der Qualitätssicherung wieder stärker in den Vordergrund treten.

STERZENBACH: Das stimmt. Derzeit liegt der Fokus darauf, die Angebote technisch »ans Laufen« zu bekommen, dies gilt insbesondere für Angebote, die Zielgruppen mit geringen digitalen Kompetenzen adressieren. Großer Handlungsbedarf besteht bei der online-gerechten Didaktisierung von Inhalten und Fragen zum Nachweis der Teilnahmen.

SCHRÖDER: Wünschenswert wäre, dass EB-Einrichtungen Standards für ihre digitalen Angebote definieren, vergleichbar zu denen, die bisher für die analogen Formate galten, damit auch potenzielle Teilnehmende die Güte von Angeboten besser einschätzen können.

KNAPPSTEIN: Zu beachten ist aber auch, dass niemand durch diese Entwicklung zum »Bildungsverlierer« wird – wenn z. B. individuell die notwendige Technik nicht verfügbar ist. Daher werden wir auch hier sowohl nach innen als auch nach außen Schwerpunkte für die Zukunft setzen.

Welche Unterstützung wünschen Sie sich von der Politik?

BATZEL: Unsere freiberuflichen Lehrkräfte brauchen am dringlichsten Unterstützung. Als Leiterin einer kommunalen Institution ist es mir vor allem wichtig, dass die Rahmenbedingungen für die Wiederöffnung der Volkshochschulen möglichst bald und klar definiert sind. Vor allem aber steht der Wunsch, dass die Menschen, die in der VHS gemeinsam lernen, sprechen und arbeiten, sich in unseren Häusern und im Miteinander sicher fühlen können.

SCHRÖDER: Es braucht deutlich mehr Anstrengungen und Unterstützung von der Politik sowohl im Bereich der Schulen und Hochschulen, aber auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Vorstellbar wäre ein Digitalpakt Erwachsenen- und Weiterbildung zum Ausbau von Infrastruktur und Ressourcen, zur Professionalisierung des Bildungspersonals und einer hochwertigen Angebotsstruktur – analog und digital.

»Zu beachten ist, dass niemand durch die Digitalisierung zum ›Bildungsverlierer‹ wird.«

SCHLEGELMILCH: Wir brauchen Klarheit und Perspektive – und zwar vor unmittelbaren und meist knappen finanziellen Hilfen. Die Corona-Soforthilfe in Höhe von 25.000 Euro war sicher ein schönes Signal, ist aber nur ein Mini-Bruchteil der monatlichen laufenden Kosten. Deutliche, klare Erleichterungen im Gutscheingeschäft mit unbürokratischen Übergangsregelungen, auf die man sich verlassen kann, hätten geholfen. Stattdessen gab es Salami-Taktik, mit Ankündigungen, die ständig zurückgenommen wurden und dann am Ende in Verwaltungsangelegenheiten und Abarbeitungswahn geendet sind.

KNAPPSTEIN: Es müsste grundsätzlich viel mehr Lobbyarbeit gemacht werden. Wer weiß schon von Ausbildungen in Justizvollzugsanstalten, Arbeit mit Langzeitarbeitslosen im Beschäftigungsprojekt, Berufseinstiegsbegleitung an Schulen oder Burnout-Projekten durch Rentenversicherungsträger und welche anspruchsvollen und hohen Kompetenzen dafür notwendig sind. Ob dies in der umspannenden Tragweite von den gesellschaftspolitischen Akteuren erfasst wird, kann sicherlich nicht abschließend beurteilt werden. Insgesamt spiegelt sich dies auch in der Finanzierung dieser Leistungen durch die öffentlichen Kostenträger wider. Im Grunde wird nur ein Mindestlohn für Bildungsarbeit ausgegeben, die ein Höchstmaß an Qualifikation, Qualitätsstandards und Ausstattung erfordert. In der jetzigen »Corona-Zeit« zeigt sich alleine durch das Sozialdienstleister-Einsatzgesetz, welche schwierige und auch differenzierte Sicht von privaten Bildungsträgern im Vergleich zu öffentlichen Trägern vorherrscht. Hier muss ein deutliches Umdenken erfolgen, damit ein so notwendiger Fachkräftebedarf in dieser Branche überhaupt noch gedeckt werden kann.

STERZENBACH: Die aktuelle Krise verschärft die bestehende Reduzierung des Bildungssystems auf das Schulsystem. In der öffentlichen Wahrnehmung findet Erwachsenenbildung und Alphabetisierung ebenso wie (Weiter-) Bildungsberatung faktisch nicht statt. Hinzu kommt, dass die Finanzierung der (Weiter-)Bildungsberatung durch die aktuellen Entwicklungen stark betroffen ist. Gegen die Lobbyarbeit der großen Wirtschaftsverbände hat die Erwachsenenbildung keine Chance und wird einer der Verlierer in der Krise sein, was die Verteilung von Ressourcen betrifft.

Wertschöpfung für Lernende und Gesellschaft?

Weiterbildung als Geschäft

WALTER SCHÖNI

Auf Basis seiner Studie zur Wertschöpfung der berufsorientierten Weiterbildung diskutiert der Autor kritisch die Grundlagen und Auswirkungen eines auf Marketing ausgerichteten Weiterbildungsmarkts. Wie kann Bildungswertschöpfung für Lernende und Gesellschaft jenseits der Marktlogik erfasst und aufgewertet werden?

Weiterbildung ist tätige Auseinandersetzung mit der Welt, sie ist Subjektbildung und gesellschaftliche Entwicklung in einem. Weiterbildung ist andererseits ein Geschäft, das Leistungen für Kundinnen und Kunden erbringt und vom Markt getrieben ist. Der Verkaufserfolg bestimmt, was angeboten wird und welche Bildungsziele verfolgt werden. Dies gilt auch für viele Programme der berufsorientierten Weiterbildung. Kursanbieter und Bildungsinstitutionen kämpfen um Marktanteile, Staatsbeiträge und Themenführerschaft. Das Angebot ist volatil, die Produktlebenszyklen sind oft kurz. Da es an bildungspolitischer Orientierung fehlt, beruft sich die Branche gern auf die Forderungen »dynamischer« Märkte und »lebenslangen« Lernens, um ihre Geschäftigkeit zu rechtfertigen. Die Nachfrage nach ihren Leistungen scheint ihr Recht zu geben. Kann jedoch Weiterbildung unter solchen Bedingungen ihre Wertschöpfung für Lernende und Gesellschaft entfalten?

Lernen als Verpflichtung zur Marktteilnahme

Kaum ein anderer Bereich unserer Gesellschaft erfährt so breite Zustimmung wie die Weiterbildung. Marktexzesse, Diskriminierungen und soziale Ungleichheiten, die von der Weiterbildung mitverantwortet werden,[1] scheinen ihrer Legitimität wenig anzuhaben. Weshalb ist das so? Antworten lassen sich in den Diskursen zur Weiterbildung finden.

Bildungsdiskurse erklären die »Ordnung der Dinge« (Reckwitz, 2011), so auch die Bedeutung des Lernens in der modernen Welt. In der liberalen Gesellschaft, die beansprucht, Positionen nach Leistung statt nach ständischer Herkunft zu vergeben, ist Lernen gleichbedeutend mit dem Bemühen, »besser« zu werden und dafür Anerkennung zu finden. Jedes auftauchende Problem wird umgehend zum Lernthema, zu dessen Bewältigung Lernangebote bereitstehen. Sie wahrnehmen heisst Verantwortung übernehmen für die Lebensführung. In solchen Narrativen sind soziale Spaltungen oder diskriminierende Praktiken der Wirtschaft, die das Lernen der Wenigen fördern, das der Vielen aber behindern, kein Thema.

Bildungsdiskurse machen das Lernen zum Zentrum der Gesellschaft. Aber nicht jedes Lernen, nur jenes, das *am Markt* beginnt, sich an ein Kursangebot bindet, Curricula absolviert, Leistungen nachweist und handelbare Zertifikate erwirbt. Nur das beglaubigte, funktionale Lernen zählt in den Qualifikationsordnungen der Weiterbildung (Alheit, 2011; Rosenberg, 2015, S. 131). Praxisgeleitetes, selbstgesteuertes Lernen jenseits von Markt und Institution fungiert höchstens als Vorstufe. Und das technologiegestützte autonome Lernen ist längst dem Zugriff kommerzieller Akteure und Netzwerke überantwortet.

Aus dieser Ordnung der Dinge erklärt sich die konformistische Schlagseite der berufsorientierten Weiterbildung, der herkömmlichen genauso wie der netzbasierten. Ihre Programme zielen vorrangig auf die Selbstanpassung der Lernenden

1 Zentraler Platzanweiser im System der sozialen Ungleichheiten ist die formale Bildung (Levy, 2018). Weiterbildung trägt zur Ungleichheit bei, ihre Effekte sind aber wenig erforscht (Schöni, 2017, S. 76ff.).

an den kompetitiven Markt, an Machtstrukturen, an Karrierenormen.[2] Qualifikationsverfahren der Weiterbildung gewichten Adaption und Leistungsbereitschaft systematisch höher als die Fähigkeit zu kritischer Reflexion der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Verhältnisse.

Da Lernen definitorisch an den Markt verwiesen ist, sehen sich Lernende jederzeit als Marktsubjekte angerufen und aufgefordert, Angebote zu buchen und marktgängige Kompetenzen zu erwerben. Wer dies nicht tut, und sei es weil Betreuungsaufgaben oder prekäre Arbeitsbedingungen es erschweren, ist für allfälliges Scheitern am Arbeitsmarkt selber verantwortlich.

Die Marktaffinität der Weiterbildung ist institutionell verankert. Das 2017 in Kraft gesetzte Weiterbildungsgesetz der Schweiz zeigt dies beispielhaft (Schöni, 2019). Seine Doktrin ist das freie Spiel von Angebot und Nachfrage, seine Mission die Wahrung »günstiger Rahmenbedingungen«. Jede Option qualifizierungspolitischer Steuerung gibt es preis. Nur bei den Grundkompetenzen Erwachsener sieht das Gesetz Förderungsbedarf, die dafür vorgesehenen Finanzierungsmechanismen reichen allerdings nicht (Grämiger, 2019). Gesetzliche Grundlagen dieser Art wurden auch in anderen Ländern implementiert, z. B. in Deutschland (Dehnbostel, 2013, S. 42). Es sind Wirtschaftsförderungsgesetze für die Weiterbildungsbranche. Erwachsenenbildung, die nicht auf verwertbare Qualifikationen zielt, sondern auf freie politische, ökologische oder Gesundheitsbildung, fällt ganz aus dem Raster der »Nationalen Weiterbildungsstrategie« (Käpplinger, 2019).

Der Verzicht auf staatliche Qualifizierungspolitik bedeutet indes nicht, dass Weiterbildung dem »freien Spiel« der Märkte überlassen wäre. Es sind die Angebotsstrukturen marktmächtiger Anbieter, es sind Ausbildungsmonopole und große Abnehmerbranchen, welche die Marktentwicklung bestimmen. Zyklen der Angebotsexpansion, der Verdrängung und Strukturbereinigung geben dabei den Takt vor. Als Innovation zählt, was sich durch (prinzipiell beliebige) Besonderheiten von der Konkurrenz abhebt. Intransparente Märkte, konkurrierende Bildungswege und sozial segmentierte Titelhierarchien sind die Folgen.

Marketing anstelle der Weiterbildungsbedarfsermittlung

Ein Markt, der sachgemäß über Produkte und Gebrauchswerte informiert, ist in marktwirtschaftlicher Optik keiner. Bildungsmärkte werden erst zum Markt, wenn sie Produkte inszenieren und kommunizieren, sie den Zielmärkten und Zielgruppen »näher bringen«. Dabei tritt das (zufällig zusammengesetzte) Angebotssortiment mit dem Anspruch auf, die ganze Welt des Lernens zu repräsentieren. Die Nachfrage wird so auf das Angebot konditioniert. Zwar zeigt die professionelle Erwachsenenbildung, wie berufliche Lernbedarfe verlässlich ermittelt und daraus Lerninhalte und Curricula abgeleitet werden. Doch die Praxis vieler Anbieter ist eine andere: Sie gliedern ihr Sortiment in marktgängige Produktkategorien und ordnen diesen »geeignete« Lernbedarfe stereotypisierter Kunden zu.[3] Marktanalysen testen die Produktkategorien, sie ermitteln Kundenpräferenzen und zu erwartende Nachfragevolumen. Den Kundinnen und Kunden obliegt es dann, die für sie »richtige« Kategorie zu finden. Die Klärung tatsächlicher Lernbedarfe tritt in den Hintergrund.

Fraglich ist, ob der Weiterbildungssektor mit der konsequenten Kommerzialisierung seiner Leistungen nachhaltige Beiträge zu beruflicher Qualifizierung auf allen Stufen leistet, ob er Bildungsungleichheit nivelliert und »zweite Chancen« verteilt, ob er die Kohärenz im Weiterbildungssystem verbessert, mit einem Wort: zu gesellschaftlicher Wertschöpfung beiträgt. Dass solche Fragen zurzeit nicht einmal gestellt werden, ist ein Effekt des Bildungsmarketings und der ihm zuarbeitenden Diskurse. Ihr Einfluss zeigt sich daran, dass sich »Bildungsprodukte« tatsächlich massenhaft verkaufen und Weiterbildungssubjekte bei der Produktwahl die ihnen zugedachte Konsumentenrolle wahrnehmen. Dass sie also Präferenzen verfolgen, Bildungsprodukte vergleichen und eine »clevere« Wahl treffen; und dabei ausblenden, dass sie selbst es sind, die den Gebrauchswert des gewählten Produkts erst erarbeiten und in ihrer Praxis zum Tragen bringen.

Dem Marktangebot begegnen Konsumentinnen und Konsumenten mit Vorstellungen vom »angemessenen« Preis-Leistungs-Verhältnis. Sie wissen implizit, welche Gebrauchswerte ihnen zum festgelegten Seminarpreis zustehen; und welche monetären Erträge die Anbieterseite mit ihrer Leistung legitimerweise realisiert. Beide Wertgrößen, die kunden- wie die anbieterbezogene, stehen in dieser Optik grundsätzlich im Verhältnis der Gleichwertigkeit zueinander. Denn Angebote, die ihren Preis nicht »wert« sind, haben längerfristig keine Absatzchancen. Solche *Äquivalenzvorstellungen* stabilisieren volatile Märkte, sie stärken das Vertrauen in die bereitgestellte Bildung (Schöni, 2017, S. 244f.).

Allerdings sind die »äquivalenten« Wertgrößen kaum vergleichbar. Kundinnen und Kunden der Weiterbildung haben im Voraus kaum Anhaltspunkte dafür, was der Gegenwert – Lernfortschritt, Kompetenzgewinn – einer Kursgebühr ist,

2 Symptomatisch dafür ist der Aufschwung des Themas »Resilienz« in der Weiterbildung, das auf die Stärkung persönlicher Widerstandskräfte im Verdrängungswettbewerb fokussiert.

3 Kundenstereotype beschreiben gruppenspezifische »Präferenzen«, etwa: ungelernte Arbeiterinnen brauchen Nachholbildung; mobile Arbeitskräfte streben nach interkultureller Kompetenz; die junge Führungskraft benötigt Coaching; Digital Natives mögen mobile Lernhäppchen usw. (Schöni, 2017, S. 102, S. 250; Schenkel, 2019).

noch können sie den Nutzen einer Teilnahme kennen. Sie halten sich daher an wenig aussagekräftige Ersatzindikatoren wie Preisniveau, Lektionenzahl, Komfort oder Anbieterreputation. Das Informationsdefizit macht das Verhältnis der Wertgrößen unscharf und bietet beste Ansatzpunkte für das Bildungsmarketing. Dieses hat die Produktpräferenzen und Preiselastizitäten von Kundengruppen eruiert und ist in der Lage, Preise und Leistungen zu »justieren«, also z. B. ad hoc erfundene Preismaßstäbe zu kommunizieren; Kosten zu senken, wo die Kundenseite dies nicht wahrnimmt; oder den Gebrauchswert kommunikativ auf den Kundenbedarf zuzuschneiden. So nutzt das Marketing Spielräume für eine differenzielle, von der Konkurrenz sich abhebende Angebotspolitik.

Bildungsmarketing wird so zur Kernkompetenz des Weiterbildungsanbieters, es gibt ihm Möglichkeiten der Marktsteuerung an die Hand. Indem er sein Angebot im Preis-Leistungs-Gefüge des Konkurrenzumfelds positioniert, setzt er Anreize für Zielgruppen, ihren Konsum in den gegebenen Bahnen zu optimieren. Mit der digitalen, netzbasierten Weiterbildung erweitern sich diese Steuerungsmöglichkeiten nochmals beträchtlich. Personalisierte Werbung, die Verknüpfung bildungsrelevanter Kundendaten und die Distribution virtueller Lernangebote machen die Bildungsmärkte berechenbarer – aber nur für marktmächtige Anbieter. Es sind vor allem jene der Digitalwirtschaft, welche die neuen Möglichkeiten exzessiv nutzen (Grotlüschen, 2018) – und ihren Vorsprung in Zeiten der aktuellen realwirtschaftlichen Blockade als Folge des Lockdowns voll ausspielen.

Bildungsmarketing, ganz gleich ob herkömmliches oder netzbasiertes, ist jedoch nie risikolos. Es macht Weiterbildungsprogramme und den Kompetenzerwerb per se ja nicht wirksamer. Es verleitet nur das Geschäft dazu, den Produkteabsatz zu forcieren und sich noch weniger für tatsächliche Lernbedarfe, Lernbedürfnisse und nachhaltige Lernfortschritte zu interessieren – was in wirtschaftlichen Umbrüchen und Krisenzeiten auf die Branche zurückfallen kann.

Bildungswertschöpfung jenseits der Marktlogik

Die Weiterbildungsbranche ist unbestreitbar produktiv. Ihre Märkte stellen vielfältigste Optionen der persönlichen Entwicklung und der Qualifizierung bereit. Keine Planungsinstanz könnte dies gewährleisten. Darin liegt jedoch auch ihre strukturelle Schwäche begründet. Programme der berufsorientierten Weiterbildung sind auf aktuelle Bedarfe in Betrieben und Wirtschaftszweigen zugeschnitten, und die freie Erwachsenenbildung ist von kurzfristigen Nachfragetrends abhängig. Aus diesen spezifischen Anbindungen resultiert ein *unstetes Gesamtangebot.* An übergreifenden Qualifizierungszielen, an Koordination im Bildungsraum ist die Branche wenig interessiert, sie setzt stattdessen auf Produktmarketing und Absatz. Damit schafft sie zwar durchaus Werte für Lernende und Gesellschaft, wechselt aber abrupt ihr Geschäft, sobald neue Markttrends dies fordern.

Dies führt zur Frage, wie jenseits von Marketingzielen, von Nachfragehypes und Flops, sogar jenseits der Marktlogik, das gesellschaftliche Potenzial der Weiterbildung erfasst und ihre Wertschöpfung beurteilt werden kann. Gesucht sind Leitvorstellungen zur Gesamtentwicklung der Weiterbildung, um ermessen zu können, ob jene direkt verwertbaren Qualifikationen, mit denen Weiterbildungsprogramme heute werben, wirklich geeignet sind, im Strukturwandel zu bestehen und weiterführendes, emanzipatives Lernen zu unterstützen (Weber, 2013, S. 36).

Weder die Branche noch die Forschung verfügt bisher über qualifizierungspolitische Leitvorstellungen, um die Entwicklung der berufsorientierten Weiterbildung zu beurteilen, geschweige denn zu steuern. Es fehlt zudem an methodischem Know-how und Ressourcen, um längerfristige Qualifikationsstrends über die Grenzen einzelner Berufsfelder hinaus zu ermitteln; und um Langzeitwirkungen von Weiterbildung, insbesondere strukturelle Effekte im Qualifikationssystem sowie beschäftigungs- und sozialpolitische Effekte zu messen. Somit fehlen wichtige Grundlagen für bildungspolitische Folgerungen.

Überdies fehlt ein konsistenter, bildungs- *und* wirtschaftswissenschaftlich fundierter *Wertschöpfungsbegriff,* der erlaubt, Wertbeiträge der Bildung jeglicher Art valide zu erfassen.[4] Dabei könnte es etwa um Wertbeiträge zur non-formalen Qualifizierung von Berufsleuten gehen, um Beiträge zur Werterhaltung der Abschlüsse von Migrantinnen, zur Absicherung von Care-Arbeitenden, zur Befähigung für nachhaltiges Wirtschaften.[5] Es lässt sich darüber streiten, ob konzeptuelle Anleihen aus der betriebswirtschaftlichen Theorie sich eignen, Leistungen der Weiterbildung zu bewerten. Für den Wertschöpfungsansatz spricht immerhin, dass man mit ihm gegen eine *wertvernichtende* Ökonomisierung der Bildungsarbeit argumentieren kann. Zudem rückt mit dem Ansatz die kooperative Gestaltung von Bildungsprozessen ins Zentrum, da die Theorie der Wertschöpfung bei Dienstleistungen die Kundeninteraktion und die kundenbezogene Wertschöpfung stark gewichtet.[6]

4 Zum Wertbegriff in der Bildung vgl. Timmermann, 2013; zur sozialen und ökonomischen Bewertung und Inwertsetzung von Qualifikationen vgl. Lassnigg, 2015.

5 Schüepp und Sgier (2019) zum Beispiel analysieren die Wertbeiträge der non-formalen Bildung am Beispiel von Branchenzertifikaten und ihrer Anerkennung durch Verbände und den Arbeitsmarkt.

6 Zur wirtschaftswissenschaftlichen Wertschöpfungsdiskussion und ihrer Relevanz für die Bildung vgl. Schöni, 2017, S. 106ff.

Aus solchen Überlegungen entwickelt die Studie »Bildungswertschöpfung« (Schöni, 2017) ein soziologisches Konzept der Wertschöpfung berufsorientierter Weiterbildung. Begründet wird erstens ein adäquater *Wertbegriff*, der die wirtschaftlichen Leistungen der Branche *und* die Wertbeiträge für Lernende und Gesellschaft einbezieht. Rekonstruiert werden zweitens die *Bezugssysteme der Wertschöpfung*: die Bildungssystematik, in die Programme und Qualifikationsprofile der Weiterbildung passen müssen, um Werte zu schaffen; und die arbeitsteiligen Strukturen der Wirtschaft, in denen Bildungsbetriebe operieren. Analysiert wird drittens die *Anerkennung und Inwertsetzung von Bildung* an den Arbeitsmärkten, in sozialen Hierarchien und Machtverhältnissen. Hier finden Weiterbildungsergebnisse zwar Anerkennung, sie laufen aber stets Gefahr, von hegemonialen Diskursen und Praktiken vereinnahmt zu werden.

Das Konzept führt zu einer Methodik der Wertschöpfungsanalyse, die exemplarisch auf Weiterbildungsprogramme angewendet wird. Deren Analyse zeigt, wie Lernprozesse mit Bezug auf die Wertschöpfung organisiert sind; welche Bevölkerungsgruppen mit welchen Aussichten daran teilnehmen und welche Restriktionen dem Lernen entgegenstehen; und wie Abschlüsse im Bildungssystem klassiert und in der Wirtschaft verwertet werden. Einzelwirtschaftliche, gesamtwirtschaftliche und gesellschaftliche Anteile der Bildungswertschöpfung werden so sichtbar gemacht, und die Deutungshoheit von Marktdiskursen wird relativiert.

DR. WALTER SCHÖNI

ist Soziologe mit den Arbeitsschwerpunkten berufliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Bildungsmanagement und als Erwachsenenbildner und Berater tätig.

walterschoeni@bluewin.ch

Alheit, P. (2011). Vom kritisch motivierten »Lernen in Selbsthilfe« zum ökonomisch gerahmten »selbstgesteuerten Lernen«: Eine symptomatische Karriere? In: R. Tippelt. & A. von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Auflage) (S. 557–567). Wiesbaden: VS Verlag.

Dehnbostel, P. (2013). Berufliche Bildung im Spannungsfeld humaner Entwicklung und ökonomischer Verwertung. *Widerspruch,* (63), 41–51.

Grämiger, B. (2019). *Förderung der Grundkompetenzen: Bescheidene Wirkung des WeBiG.* https://alice.ch/de/informiert-bleiben/newsroom/detail/foerderung-der-grundkompetenzen-bescheidene-wirkung-des-webig

Grotlüschen, A. (2018). Erwachsenenbildung und Medienpädagogik: LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter. *MedienPädagogik* (30), 94–115.

Käpplinger, B. (2019). *Ist das eine Strategie? Die Bundesregierung hat ihre »Nationale Weiterbildungsstrategie« vorgelegt.* www.jmwiarda.de/2019/06/13/ist-das-eine-strategie.

Lassnigg, L. (2015). Bewertung, Wertgebung, Inwertsetzung von Wissen – Jonglieren mit »Black Boxes«? In A. Dietzen, J. J.W. Powell, A. Bahl, & L. Lassnigg (Hrsg.), *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung* (S. 392–424). Weinheim: Beltz.

Levy, R. (2018). La formation, placeur principal du système inégalitaire suisse. In Klotz, U. et al. (Hrsg.), *Bildung und Emanzipation* (Denknetz Jahrbuch 2018) (S. 84–98). Zürich: edition 8.

Reckwitz, A. (2011). Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In S. Moebius & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (2. Auflage) (S. 300–310). Wiesbaden: VS Verlag.

Rosenberg, H. (2015). *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion.* Bielefeld: transcript.

Schenkel, R. (2019). *Häppchenlernen mit Nano-Degrees.* https://alice.ch/de/informiert-bleiben/newsroom/detail/haeppchenlernen-mit-nano-degrees

Schöni, W. (2017). *Bildungswertschöpfung. Zur politischen Ökonomie der berufsorientierten Weiterbildung.* Bern: hep Verlag.

Schöni, W. (2019). Was steuert den Weiterbildungsmarkt? *Education Permanente* (3), 31–35.

Schüepp, P. & Sgier, I. (2019). *Anerkennung von Branchenzertifikaten auf dem Arbeitsmarkt. Fallstudien aus fünf Branchen.* https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Forschung/190527_SVEB_ABA-Studie.pdf

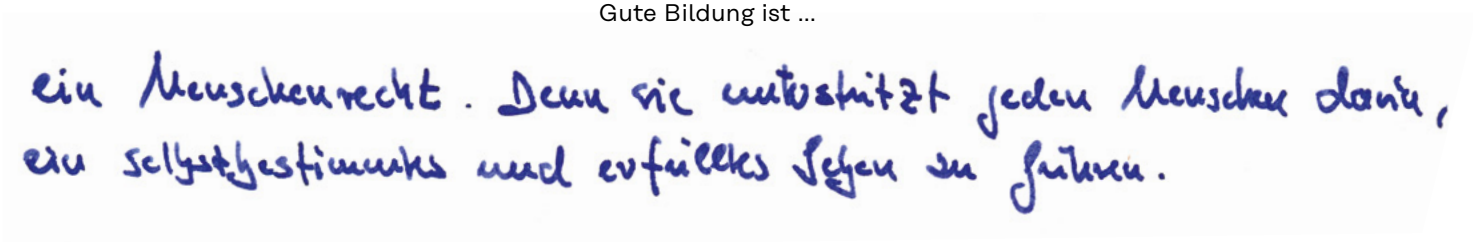
Timmermann, D. (2013): Ist Weiterbildung Mehrwert? *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 20 (1) 34–38.

Weber, K. (2013). Ist die berufsorientierte Bildung zukunftsfähig? Entwicklungsdynamik, Defizite und Handlungsbedarf in der Schweiz. *Widerspruch* (63), 27–40.

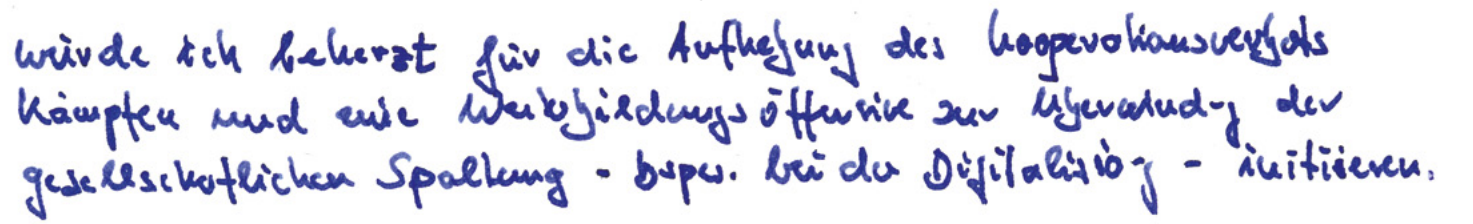
Ulrich Aengenvoort

Während Studien die Bedeutung des Handschreibens für Intelligenz, Sprachentwicklung oder Bildungsverläufe ermessen, stirbt Handschrift im Alltag der Erwachsenen mehr und mehr aus. Kein Wunder, man kann sie meistens ohnehin nicht lesen. In WEITER BILDEN dürfen Protagonisten der Erwachsenen- und Weiterbildung oder Personen des öffentlichen Lebens eine Schriftprobe abliefern. Sie geben damit Unerwartetes von sich preis. Nicht nur weil sie schreiben, was sie schreiben, sondern auch wie. Zum Vervollständigen liefern wir fünf Satzanfänge – für jeden Finger einen.

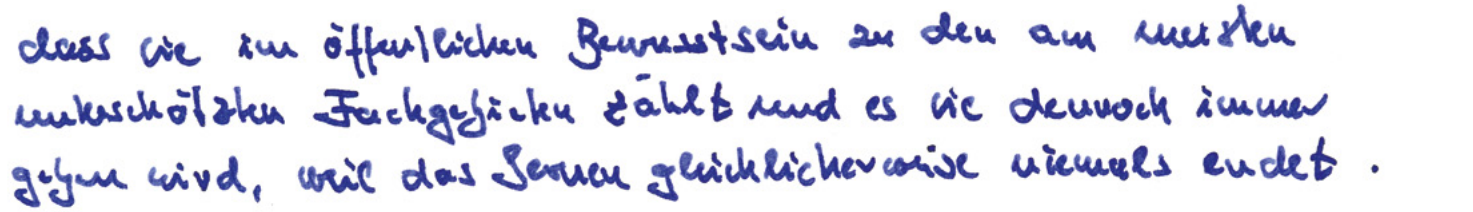
Gute Bildung ist …



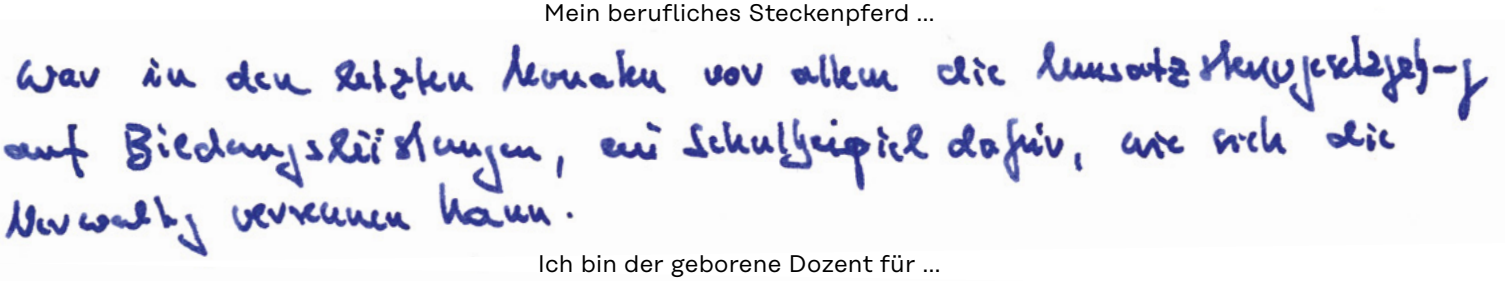
Wenn ich Bildungsminister wäre, …



In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, …



Mein berufliches Steckenpferd …



Ich bin der geborene Dozent für …

ULRICH AENGENVOORT ist Direktor des Deutschen Volkshochschul-Verbands i. R.

Meeting mit Lama

© Alexas_Fotos auf Pixabay

Immer die gleichen Gesichter in der Videobesprechung oder dem Online-Seminar? Kein neuer Input? Abhilfe kann da eine kalifornische Tierfarm schaffen. Gegen eine Spende schalten die Betreiber*innen ein Lama oder eine Ziege zum Meeting dazu.

Grund für dieses eher ungewöhnliche Angebot sind die derzeit auch in den USA herrschenden verschärften Bedingungen im Zusammenhang mit COVID-19. Die Non-Profit-Farm, die aus Massentierhaltung befreite Nutztiere aufnimmt, hatte die laufenden Kosten für die Versorgung der Tiere vor der Pandemie u. a. durch Informationsworkshops zu artgerechter Tierhaltung und zum Wert tierischer Lebensmittel finanziert. Da die Farm im Moment keine Besucherinnen und Besucher empfangen darf, bietet sie nun virtuelle Touren über das Gelände an – und bringt eben die special guests ins Videomeeting.

Die Wahl des Tieres sollte allerdings gut überlegt sein: lieber das skeptisch-schweigende Lama oder doch eher die Ziege, die zu allem etwas beizutragen hat? (JL)

→ WWW.SWEETFARM.ORG/GOAT-2-MEETING

Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 3 — 2020 (erscheint im September)

Haltungen

Der Begriff »Haltung« scheint wieder in Mode zu kommen. Im Zusammenspiel mit seiner zunehmenden Verwendung in gesellschaftlichen Diskussionen scheint es deshalb sinnvoll, sich der Frage der Haltungen auch mit Blick auf die Erwachsenen- und Weiterbildung anzunehmen. Dabei geht es ebenso um die systematische Ergründung professionell-pädagogischer Haltungen wie um ihre Ausprägungen in herausfordernden Handlungssituationen.

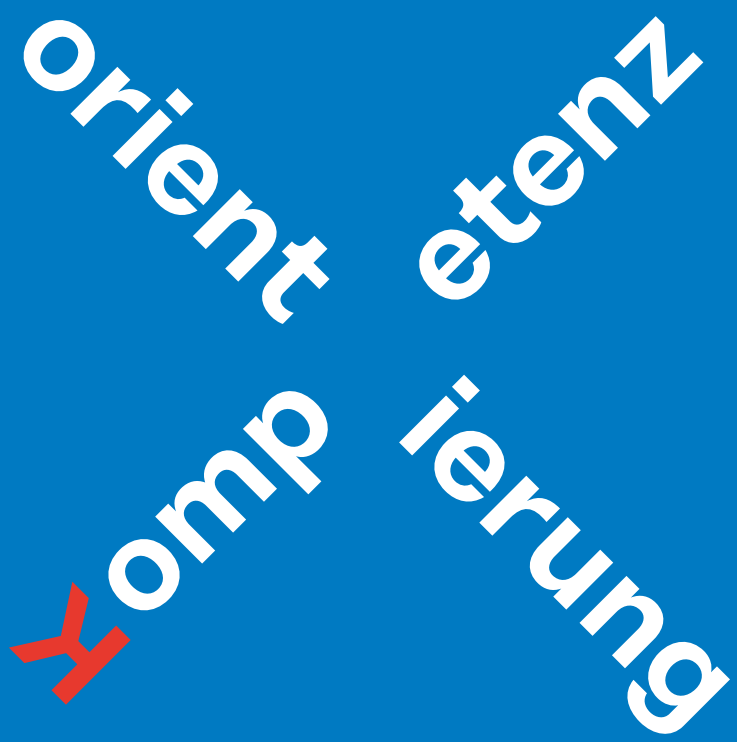
AUSGABE 4 — 2020 (erscheint im Dezember)

Krise und Chance

Bildung kann dabei helfen, Krisensituationen zu überstehen, Krisen bringen Menschen dazu, Bildungsprozesse aufzunehmen. Zugleich kann Bildung selbst »in der Krise« stecken oder von gesellschaftlichen Krisen betroffen sein. WEITER BILDEN untersucht die vielfältigen Zusammenhänge von Krise und Bildung und wagt einen ersten Blick auf die Auswirkungen der Corona-Krise auf die Erwachsenen- und Weiterbildung.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten. weiter-bilden@die-bonn.de

Auch die Erwachsenen- und Weiterbildung arbeitet in vielen Bereichen kompetenzorientiert. Wie ist die Kompetenzorientierung in unterschiedlichen Fächerdomänen umgesetzt? Wie gelingt eine kompetenzorientierte Veranstaltungsplanung? Wie sehen die Entwicklungen auf europäischer Ebene aus? WEITER BILDEN bietet Einblicke in dieses dynamische Thema.



DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

wbv