

Anne Strauch | Stefanie Lencer | Brigitte Bosche | Valentyna Gladkova | Marlis Schneider | Diana Trevino-Eberhard

GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar

Das GRETA-Kompetenzmodell

Online-Erstveröffentlichung (Mai 2019) in der Sammlung texte.online

Reviewstatus: arbeitsbereichsinterne Qualitätskontrolle

vorgeschlagene Zitation: Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M. & Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell.*

Abgerufen von <http://www.die-bonn.de/id/37005>



GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar

Das GRETA-Kompetenzmodell

Das GRETA-Kompetenzmodell bildet erwachsenenpädagogische Kompetenzaspekte, Kompetenzbereiche und Kompetenzfacetten ab, die für eine Lehrtätigkeit bzw. für professionelles Lehrhandeln relevant sind. Es wurde im Projekt GRETA vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) in Zusammenarbeit mit acht beteiligten bundesweiten Träger- und Berufsverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland entwickelt. Ergänzend zum Modell als grafische Darstellung bietet diese Handreichung eine Beschreibung und Definition aller im Modell aufgeführten Kompetenzbereiche und -facetten.

texte.online richtet sich an alle in der Weiterbildung pädagogisch und administrativ Tätigen sowie an Studierende und Forschende in der Erwachsenenbildung und deren Nachbardisziplinen. Die hier veröffentlichten Dokumente tragen zu aktuellen Diskussionen bei und spiegeln Tendenzen in den verschiedenen Praxis- und Theoriefeldern der Weiterbildung wider. Das Spektrum der Texte reicht von Tagungsbeiträgen über statistische Auswertungen und Qualifikationsschriften bis hin zu Forschungsberichten.

Anne Strauch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Lehren, Lernen, Beraten am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).
E-Mail: strauch@die-bonn.de
Telefon: +49 (0)228 3294-172

Stefanie Lencer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Lehren, Lernen, Beraten am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).
E-Mail: lencer@die-bonn.de
Telefon: +49 (0)228 3294-309

Brigitte Bosche ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Wissenstransfer am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).
E-Mail: bosche@die-bonn.de
Telefon: +49 (0)228 3294-131

Valentyna Gladkova ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Lehren, Lernen, Beraten am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).
E-Mail: gladkova@die-bonn.de
Telefon: +49 (0)228 3294-371

Marlis Schneider ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Lehren, Lernen, Beraten am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).
E-Mail: marlis.schneider@die-bonn.de
Telefon: +49 (0)228 3294-123

Diana Trevino-Eberhard ist Doktorandin in der Abteilung System und Politik am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).
E-Mail: trevino-eberhard@die-bonn.de
Telefon: +49 (0)228 3294-195

Online veröffentlicht am: 15.05.2019

Stand Informationen: April 2019

Abdruck, auch auszugsweise, unter Angabe der Quelle erwünscht, Belegexemplar erbeten.

Dieses Dokument wird unter folgender creative-commons-Lizenz veröffentlicht:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>



kompetent handeln in
Training, Kurs & Seminar



Das GRETA-Kompetenzmodell

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für
Lebenslanges Lernen

German Institute for
Adult Education
Leibniz Centre for
Lifelong Learning

www.die-bonn.de/GRETA



Inhaltsverzeichnis

Warum ein Kompetenzmodell?	4
In welchem Kontext ist das Kompetenzmodell entstanden?	4
Wie ist das Kompetenzmodell entstanden?	5
Wie ist das Kompetenzmodell zu verstehen?	6
Wozu kann das GRETA-Kompetenzmodell genutzt werden?	8
KOMPETENZASPEKT PROFESSIONELLE SELBSTSTEUERUNG	10
Kompetenzbereich Motivationale Orientierungen	11
Kompetenzfacette Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	11
Kompetenzfacette Enthusiasmus	11
Kompetenzbereich Selbstregulation	12
Kompetenzfacette Eigenes Rollenbewusstsein	12
Kompetenzfacette Engagement und Distanz	12
Kompetenzbereich Berufspraktische Erfahrung	13
Kompetenzfacette Reflexion des Lehrhandelns	13
Kompetenzfacette Umgang mit Feedback/Kritik	13
Kompetenzfacette Berufliche Weiterentwicklung	13
KOMPETENZASPEKT BERUFSPRAKTISCHES WISSEN UND KÖNNEN	15
Kompetenzbereich Didaktik Und Methodik	16
Kompetenzfacette Lehr-Lern-Methoden und -Konzepte/(digitale) Medien	16
Kompetenzfacette Lerninhalte und -ziele	16
Kompetenzfacette Rahmenbedingungen und (mediale) Lernumgebungen	17
Kompetenzfacette Outcome-Orientierung	17
Kompetenzbereich Kommunikation und Interaktion	19
Kompetenzfacette Teilnehmerorientierung	19
Kompetenzfacette Moderation/Führung von Gruppen	19
Kompetenzfacette Umgang mit Diversität	20
Kompetenzbereich Beratung	21
Kompetenzfacette Lernbegleitung/Lernunterstützung	21
Kompetenzfacette Lernberatung	21
Kompetenzbereich Organisation	22
Kompetenzfacette Kooperation mit dem Auftraggeber	22
Kompetenzfacette Kollegiale Zusammenarbeit/Netzwerken	22
KOMPETENZASPEKT FACH- UND FELDSPEZIFISCHES WISSEN	24
Kompetenzbereich Feldbezug	25
Kompetenzfacette Adressaten	25
Kompetenzfacette Feldspezifische Ziele und Prinzipien	25
Kompetenzfacette Curriculare und institutionelle Rahmenbedingungen	25
KOMPETENZASPEKT PROFESSIONELLE WERTHALTUGNEN UND ÜBERZEUGUNGEN	27
Kompetenzbereich Berufsethos	28
Kompetenzfacette Pädagogische Werte	28
Kompetenzfacette Menschenbilder	28
Kompetenzbereich Professionelle Überzeugungen	30
Kompetenzfacette Berufsidentifikation	30
Kompetenzfacette Pädagogische Haltung	30
Impressum	32

Warum ein Kompetenzmodell?

In Deutschland sind etwa 530.000 Personen als Lehrende, Kursleiterinnen, Trainer, Dozentinnen, Lernbegleiter oder Seminarleitende in der Erwachsenenbildung aktiv. Die Bezeichnungen für die Gruppe der lehrend Tätigen sind vielfältig, noch vielfältiger ist das fachliche Spektrum, das diese Tätigkeitsgruppe abdeckt. Egal ob es der Excel-Kurs ist, der Kurs zur kreativen Bewegung mit Musik, der Spanischkurs oder die Gesundheitsbildung, maßgeblich sind es die Lehrenden, die das Lernen Erwachsener durch Bildungsangebote ermöglichen und unterstützen. Bislang fehlte es an systematisiertem Wissen darüber, welche Kompetenzen für das Ausüben einer Lehrtätigkeit in diesem Bereich erforderlich sind. Zwar gibt es spezielle Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote für

Lehrende in der Weiterbildung, es ist aber auch davon auszugehen, dass sich viele die notwendigen pädagogischen Kompetenzen im praktischen Tun, also auf informellem Weg, aneignen. Welche Kompetenzen das sind, darüber sind sich die meisten Lehrenden nicht bewusst. So können sie ihre Kompetenzen auch nicht gegenüber Dritten ausweisen und objektiv darstellen. Mit dem Projekt GRETA wurde auf diesen Bedarf reagiert und relevantes Wissen und Können in einem Kompetenzmodell definiert. Darauf aufbauend wurden Grundlagen entwickelt, die eine Validierung und Anerkennung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen Lehrender möglich machen. Das GRETA-Kompetenzmodell soll kompetentes Handeln in Training, Kurs und Seminar stärken.

In welchem Kontext ist das Kompetenzmodell entstanden?

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Forschungs- und Entwicklungsprojekt GRETA I hat von 2014 bis 2018 „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ geschaffen, mit dem Ziel, die Professionalität zu erhöhen und die Weiterbildung insgesamt zu stärken. In enger Abstimmung mit Dachverbänden aus relevanten Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung wurden Strukturen für eine Förderung der Professionalitätsentwicklung auf zwei Wegen vorbereitet: Lehrenden sollte zum einen die Gelegenheit gegeben werden, ihre bereits auf nonformalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen zu validieren, d.h. anerkennen zu lassen. Zum anderen sollte die Teilnahme an Fortbildungen und Qualifizierungsangeboten als Weg der Professionalitätsentwicklung

von Lehrenden gestärkt werden. Grundlage ist das vorliegende Kompetenzmodell, das alle relevanten Kompetenzen abbildet, die für eine Lehrtätigkeit erforderlich sind – unabhängig vom Fach, Auftraggeber oder der Beschäftigungssituation. Damit bietet das Projekt erstmalig Orientierung über Kompetenzanforderungen Lehrender. Lehrende können ihre nonformalen und informellen Kompetenzen validieren, d.h. anerkennen lassen. Train-the-Trainer-Angebote können in Bezug zum Kompetenzmodell gesetzt und die Inhalte ausgewiesen werden.

Langfristig will das Projekt über die Grundlagen zur Anerkennung von Kompetenzen einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Lehr-Lern-Prozesse und der Anerkennung der Erwachsenen- und Weiterbildung in Öffentlichkeit und Politik leisten.



Zum Konsortium des Projektes zählen:

- » Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB)
- » Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben DGB/VHS e. V. (AuL)
- » Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e. V. (BBB)
- » Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e. V. (DVWO)
- » Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF)
- » Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV)
- » Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V. (DIE)
- » Verband deutscher Privatschulverbände e. V. (VDP)

Unter dem Titel „GRETA - kompetent handeln in Training, Kurs und Seminar“ ist im November 2018 eine weitere, dreijährige Projektphase gestartet, mit dem Ziel, die GRETA-Instrumente und -Konzepte, die in der ersten Phase entwickelt wurden, in verschiedenen Settings zu pilotieren.

Wie ist das Kompetenzmodell entstanden?

Die Herausforderung bei der Modellentwicklung bestand vor dem Hintergrund der Heterogenität der Erwachsenen- und Weiterbildung darin, feld- und trägerübergreifend darzustellen, welche Kompetenzen Lehrender berücksichtigt werden sollten, sowie gleichermaßen praxistauglich wie wissenschaftlich anschlussfähig zu sein. Bei der Entwicklung des Modells wurde darauf Wert gelegt, theoretische Grundlagen zu analysieren, bestehende Kompetenzmodelle zu integrieren, Praktiker- und Expertenmeinungen zu erheben, um einen stetigen Rückkopplungsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis zu sichern. Dazu wurde ein methodisches Vorgehen mit verschiedenen aufeinander aufbauenden Erhebungsschritten gewählt, in denen die Perspektiven von leitendem und planendem Personal in Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen, Lehrenden aus allen Handlungsfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie den Projektpartnern systematisch einbezogen wurden.

Ausgang: Typische pädagogische Handlungssituationen

Ausgangspunkt für die Entwicklung war die Annahme, dass das professionelle Handeln Lehrender immer einem bestimmten Ablauf folgt, d. h. egal welches Fach, unabhängig vom Teilbereich der Erwachsenen- und Weiterbildung und unabhängig von der Einrichtung und der Zielgruppe: der Kurs, das Training oder das Seminar-Angebot muss mit der Einrichtung abgesprochen, konzipiert, geplant und vorbereitet sein. Anschließend erfolgen die eigentliche didaktisch-methodische Durchführung und die

Kommunikation mit den Teilnehmenden, bevor sich eine Nachbereitungsphase anschließt, in der evaluiert und reflektiert wird und ggf. eine eigene Weiterentwicklung folgt. Anschließend startet der Ablauf wieder von vorn. Es gibt also typische erwachsenenpädagogische Handlungssituationen, die für alle Lehrenden/Trainer wiederkehrend gleich sind, auf die eine Lehrkraft vorbereitet sein und für die sie die entsprechenden Kompetenzen vorweisen können muss. Diese sollen in einem Modell abgebildet werden.

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

Ganzheitliches Kompetenzverständnis

Dem Kompetenzmodell liegt ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zugrunde, das Kompetenzen versteht als die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27). Im Sinne eines solch weiten Verständnisses von Kompetenzen wurden im GRETA-Modell neben Wissen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Aspekte der motivationalen und sozialen Bereitschaft explizit mit aufgenommen und beschrieben (Abb. 1).

Wie ist das Kompetenzmodell zu verstehen?

Das vorliegende Modell umfasst dem ganzheitlichen Kompetenzverständnis entsprechend vier sogenannte **Kompetenzaspekte** (äußerer Ring): Berufspraktisches Wissen und Können, Fach- und feldspezifisches Wissen, Professionelle Selbststeuerung und Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen.

Diese Kompetenzaspekte gliedern sich in **Kompetenzbereiche** (innerer Ring) und diese wiederum in **Kompetenzfacetten** (mittlerer Ring). Wissen ist hier gemeint als theoretisch-formales Wissen (z. B. fachliches Wissen), bei eher anwendungsbezogenem und praktischem Wissen wird von Wissen und Können gesprochen.

Das **fach- und feldspezifische Wissen** ist unterteilt in die Kompetenzbereiche Fachinhalt und Feldbezug. Mit Fachinhalt ist das fachliche, theoretisch-formale Wissen gemeint, das im Modell nicht weiter operationalisiert wird, sondern aufgrund der großen thematischen Breite im Tätigkeitsspektrum der Lehrenden in der Weiterbildungslandschaft fachspezifisch zu definieren ist. Der Kompetenzbereich Feldbezug umfasst nötiges Wissen hinsichtlich curricularer und institutioneller Rahmenbedingungen, Wissen über feldspezifische Ziele und Prinzipien sowie Wissen über (feldspezifische) Adressaten.

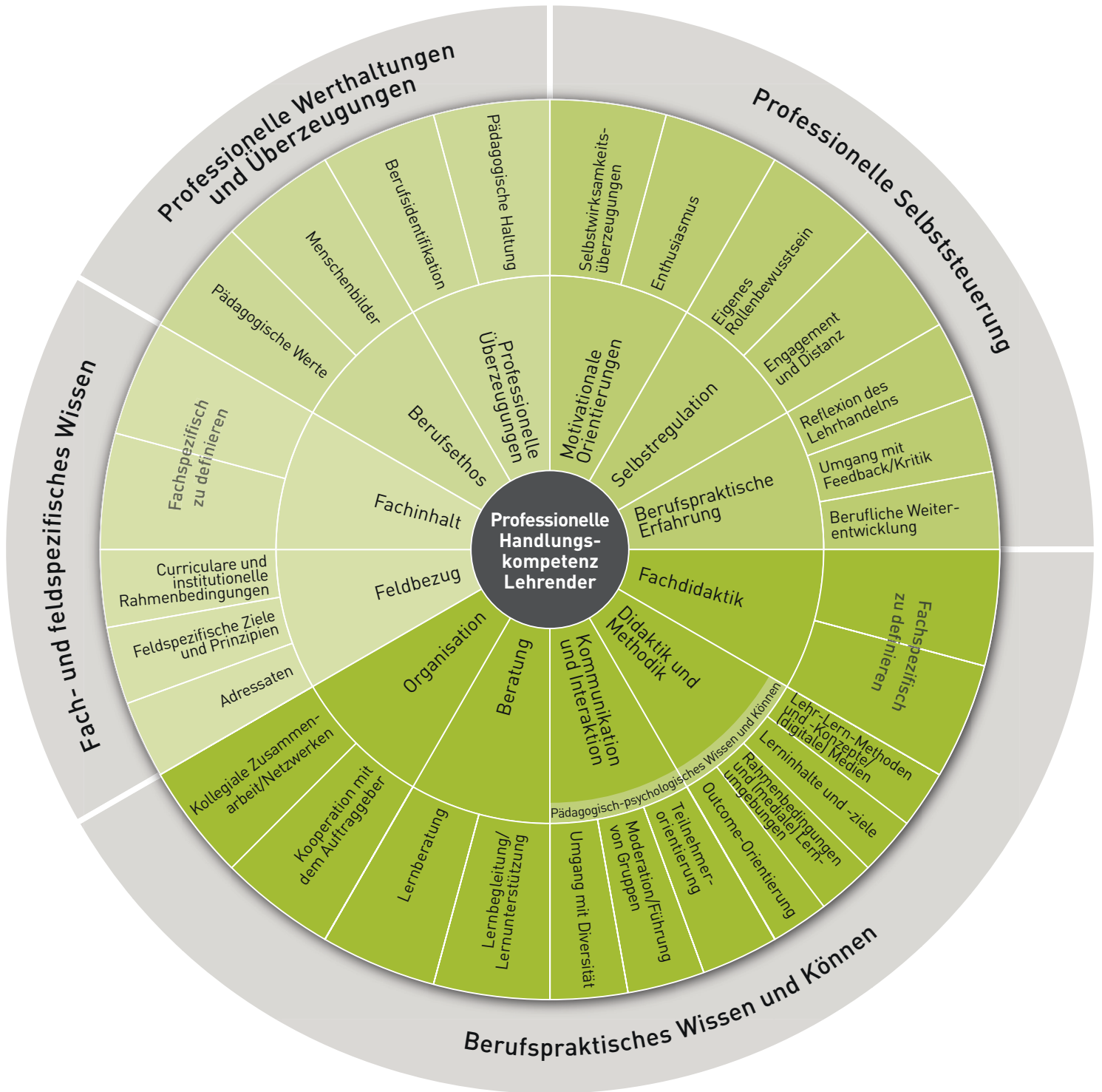
Zum **berufspraktischen Wissen und Können** gehört das pädagogisch-psychologische Wissen und Können, das in die Kompetenzbereiche Didaktik und Methodik, Kommunikation und Interaktion sowie die Kompetenzbereiche Beratung und Organisation unterteilt ist. Der Kompetenzbereich Didaktik und Methodik umfasst das Wissen und Können, das benötigt wird, um das „Was wird gelehrt“ und das „Wie wird gelehrt“ gut planen und umsetzen zu können. Hier sind auch wesentliche Teile dessen verortet, was gemeinhin als medienpädagogische Kompetenz oder Medienkompetenz adressiert wird. Der Kompetenzbereich Kommunikation und Interaktion bezieht sich auf das Wissen und Können, das für die kommunikative Steuerung von Gruppenprozessen und in Lehr-Lern-Situationen benötigt wird. Der Kompetenzbereich Beratung umfasst Wissen und Können zur Begleitung und Unterstützung während des gesamten Lernprozesses sowie konkret zur Lernberatung. Hiermit sind insbesondere auf die Lernsituation bezogene Hilfestellungen ge-

meint. Der Kompetenzbereich Organisation umfasst die Fähigkeiten zur kollegialen Zusammenarbeit einer angestellten oder selbstständigen Lehrperson in der beschäftigenden Weiterbildungseinrichtung, innerhalb des eigenen Beschäftigungsfeldes und darüber hinaus bezogen auf das Netzwerken mit pädagogischen Einrichtungen. Des Weiteren werden hierunter Elemente gefasst, die sich auf eine Kooperation mit dem Auftraggeber beziehen, wie beispielsweise eine klare und zielgerichtete Auftragsklärung und ein kooperativer Austausch vor, während und nach einer Lehrveranstaltung.

Zum **Kompetenzaspekt Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen** gehören die Kompetenzbereiche Berufsethos und professionelle Überzeugungen. Mit Berufsethos sind moralische Vorstellungen pädagogisch relevanter Menschenbilder und Werte gemeint, von denen Auswirkungen auf das moralisch vertretbare professionelle Lehrhandeln erwartet werden. Der Kompetenzbereich Professionelle Überzeugungen umfasst Vorstellungen der Lehrenden, wie die eigene pädagogische Haltung und die Identifikation mit dem Beruf.

Der Aspekt der **Professionellen Selbststeuerung** umfasst die Kompetenzbereiche Motivationale Orientierungen, Selbstregulation und Berufspraktische Erfahrung. Der Kompetenzbereich Motivationale Orientierung ist nicht im Sinne von allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen zu verstehen, sondern umfasst Elemente der berufsspezifischen Motivation und des beruflichen Enthusiasmus für das Fach und das Lehren sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Der Kompetenzbereich Selbstregulation kann im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs mit den eigenen Ressourcen verstanden werden, als das Bewusstsein über die eigene Rolle als Lehrkraft sowie das bewusste Engagieren für die Lernenden im Rahmen der Lehrtätigkeit unter Berücksichtigung der eigenen Ressourcen und professioneller Grenzen. Der Kompetenzbereich Berufspraktische Erfahrung bezieht sich insbesondere auf die Reflexion des eigenen Lehrhandelns und einen angemessenen Umgang mit Feedback und Kritik der Lernenden und einer dadurch induzierten, kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung, ob über informelle Wege oder über Aus- und Fortbildung.

Das GRETA-Kompetenzmodell



Wozu kann das GRETA-Kompetenzmodell genutzt werden?

Das GRETA-Kompetenzmodell bildet allgemein im Sinne eines Strukturmodells all das ab, was Lehrende wissen und können müssen, um in den typischen Handlungssituationen professionell handeln zu können. Es bezieht sich auf alle Personen, die das Lernen Erwachsener durch die Planung, Durchführung und Evaluation von Bildungsangeboten unterstützen. Der Berufsstatus in haupt- oder oft nebenberuflicher Beschäftigung als Angestellte, Honorarkräfte, Selbstständige oder Ehrenamtliche bzw. der institutionelle Kontext, in dem sie arbeiten (von der öffentlich anerkannten, gemeinnützigen und kommerziellen bis zur innerbetrieblichen Weiterbildung), kann dabei sehr unterschiedlich sein.

Es handelt sich dabei jedoch NICHT um obligatorische Kompetenzstandards. Das heißt, nicht jeder Seminarleiter, jede Dozentin oder jeder Trainer muss unbedingt ALLE Kompetenzen nachweisen, um als kompetent handelnd zu gelten. Welche Kompetenzen in welchen Teilbereichen erwartet werden, welche Kompetenzbereiche und -facetten ggf. obligatorisch oder fakultativ sind, kann teilfeldspezifischen Schwankungen unterliegen. Das GRETA-Kompetenzmodell ist als Referenzmodell gedacht und kann je nach Zusammenhang unterschiedlich verwendet werden, wie folgende Beispiele deutlich machen:

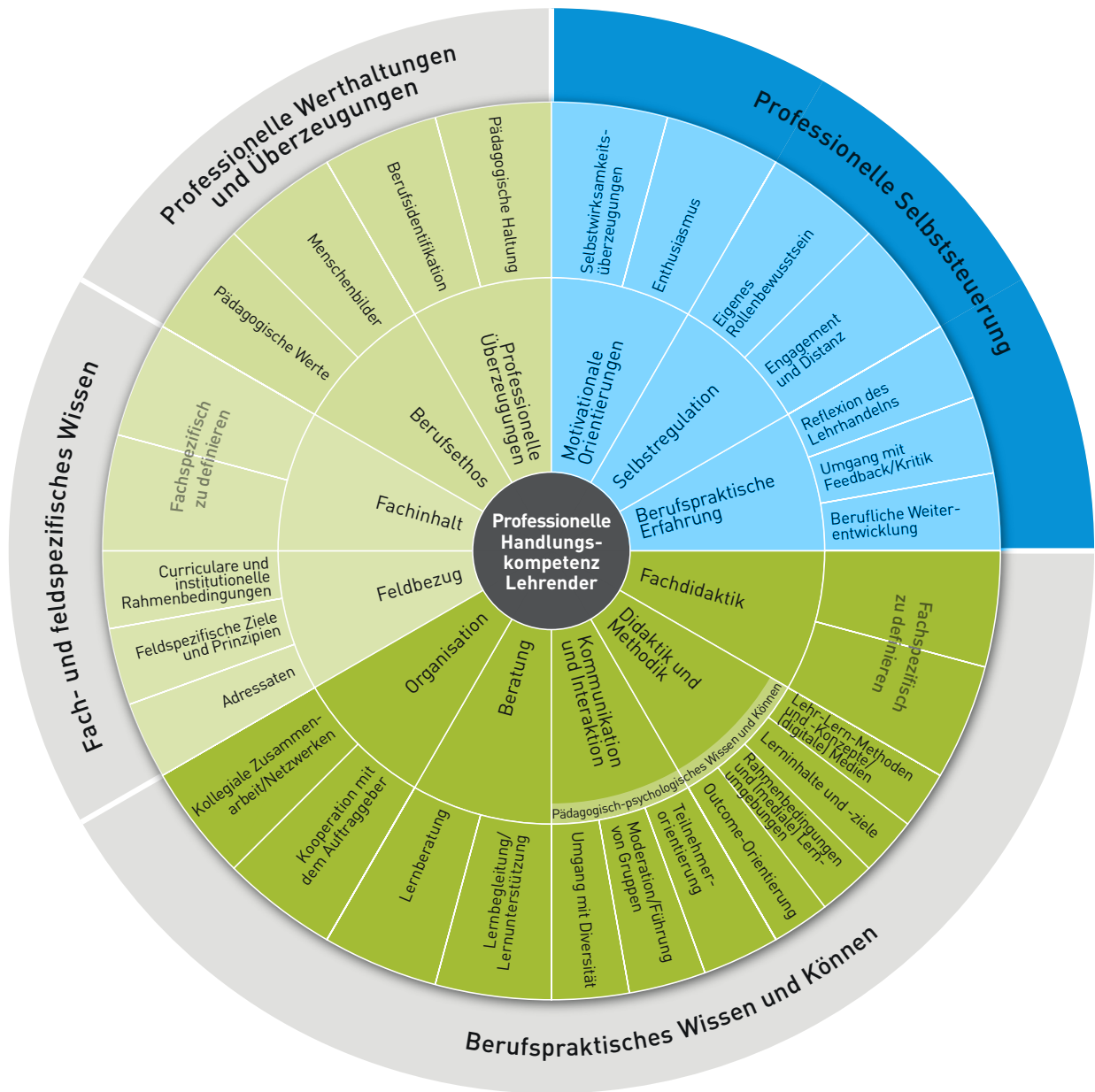
- » Das Kompetenzmodell ist die Grundlage für die **Validierung von nonformal und informell erworbenen Kompetenzen**. Dafür wurde das Validierungsinstrument PortfolioPlus entwickelt. Damit haben Lehrende die Möglichkeit, über ihre Kompetenzen zu reflektieren, diese im Abgleich mit dem GRETA-Kompetenzmodell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



Das Modell als Kompetenzstrukturmodell bildet ganzheitlich alle Kompetenzaspekte, -bereiche und -facetten ab, die das gesamte erwachsenenpädagogische Handlungsspektrum umspannen. Das heißt nicht automatisch, dass jede/r Lehrende/r in der Erwachsenen- und Weiterbildung ALLE Kompetenzen vorweisen muss, um als professionell handelnd zu gelten.

- » Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- » Lencer, S. & Strauch, A. (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Hrsg.). (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/id/34407/about/html>
- » Schrader, J. & Goeze, A. (i. E.). *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Ein Rahmenmodell für Forschung, Rekrutierung und Fortbildung.
- » Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (UTB Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Bd. 4967). Bielefeld: wbv Publikation; UTB.
- » Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz-Pädagogik, Dr. nach Typoskript). Weinheim [u. a.]: Beltz.

KOMPETENZASPEKT PROFESSIONELLE SELBSTSTEUERUNG



Kompetenzbereich **Motivationale Orientierungen**

Motivationale Faktoren haben erheblichen Einfluss auf das professionelle Lehrhandeln. Mit motivationalen Orientierungen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist zum einen das positive Erleben während der Ausübung der Lehrtätigkeit gemeint, das sich aus einem Enthusiasmus für das Fach sowie für die Lehrtätigkeit selbst ergibt. Zum anderen gehören dazu die Selbstwirksamkeits-

überzeugungen von Lehrenden, auch in herausfordernden Situationen über die richtigen Mittel und Fähigkeiten zu verfügen und ihre gesetzten Ziele zu erreichen. Diese Facetten bedingen sich gegenseitig: Eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit führt zu einem größeren Enthusiasmus für die Tätigkeit und umgekehrt.

Kompetenzfacette **Selbstwirksamkeitsüberzeugungen**

Unter Selbstwirksamkeit werden jene Überzeugungen von Lehrenden verstanden, die über Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, um Handlungen durchzuführen, die notwendig für die Zielerreichung sind. Für Lehrende bedeutet das, die subjektive Überzeugung zu haben, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können und dass sie selbstbewusst davon

ausgehen, Kontrolle über die Lehr-Lern-Prozesse und -Ziele zu haben. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind eng verknüpft mit dem Anspruchsniveau an das erwachsenenpädagogische Handeln sowie die Wahrnehmung von Erfolg, Misserfolg und Belastungen. Sie sind ferner gekennzeichnet durch zielgerichtetes Handeln auch unter herausfordernden Bedingungen.

Kompetenzfacette **Enthusiasmus**

Enthusiasmus bezeichnet den Grad des positiven emotionalen Erlebens während der Ausübung der Lehrtätigkeit. Hierzu gehören die Freude an der Tätigkeit sowie die Tatsache, dass der Lehrende aus eigenem Interesse heraus handelt – frei von externem Druck oder Kontrolle. Enthusiasmus als motivationale Orientierung meint das persönliche Engagement

und die Begeisterungsfähigkeit von Lehrenden für ihr Fach und die Lehrtätigkeit als solche. Darüber hinaus gehören zum Beispiel auch das Engagement für gesellschaftliche Entwicklungen, die Aufgeschlossenheit für digitale Medien sowie die Neugier und Begeisterungsfähigkeit für neue Thematiken zum beruflichen Enthusiasmus.

- » Bandura, A. (1998 // 2012). *Self-efficacy. The exercise of control* (13. printing). New York, NY: Freeman.
- » Schrader, J. & Goeze, A. (in Vorbereitung). Lehrende, Trainer und Berater in der Weiterbildung. Soziale Lage, Kompetenzen und Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten: Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- » Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- » Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T. & Frenzel, A. C. (2016). Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educational Psychology Review*, 28 (4), 743-769.
- » Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- » Siebert, H. (2010). Lehren. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 186). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kompetenzbereich **Selbstregulation**

Für Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung spielt die Fähigkeit zur Selbstregulation im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs mit den eigenen persönlichen Ressourcen eine besondere Rolle. Lehrende arbeiten häufig unter prekären Beschäftigungsbedingungen – bei gleichzeitig hoher Motivation. Sie sind einerseits herausgefordert, ein hohes Engagement für die Sache, die Teilnehmen-

den und die Tätigkeit aufzubringen, und müssen sich andererseits von zu hohen Belastungen oder Erwartungen distanzieren können. Eine klare Vorstellung über die eigene Rolle als Lehrender trägt dazu bei, die Lehrtätigkeit engagiert und mit dem notwendigen Wissen über die persönlichen Belastungsgrenzen ausführen zu können.

Kompetenzfacette **Eigenes Rollenbewusstsein**

Die Lehrtätigkeit hat sich in den vergangenen Jahrzehnten gewandelt. Die traditionelle Rolle als Informationsvermittler ist in den Hintergrund getreten. Vielmehr haben Aufgaben der Anleitung und Begleitung beim Lernprozess im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik an Bedeutung gewonnen. Ebenso gibt es eine Vielfalt an Rollenerwartungen an die Lehrtätigkeit, wie sich an der begrifflichen Vielfalt (Vermittler, Lehrender, Trainer, Teamer oder Dozent etc.) erkennen lässt. Lehrende müssen sich über die

Erwartungen und Anforderungen an ihre Rolle, die von unterschiedlichen Seiten an sie herangetragen werden (u.a. von Teilnehmenden, Auftraggebern), bewusst werden und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen. Nur so können sie sich klar dazu verhalten, Grenzen ziehen und produktiv auf sie reagieren. Neben einem Bewusstsein für die eigene Rolle ist es aber auch wichtig, offen für Neues und veränderungsbereit zu bleiben.

Kompetenzfacette **Engagement und Distanz**

Die Fähigkeit der Selbstregulation zeigt sich im verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Ressourcen. Damit ist ein ausgewogenes Maß an Engagement und Distanzierungsfähigkeit bezogen auf die Tätigkeit gemeint. Die Verbindung von hohem Engagement und guter Distanzierungsfähigkeit bewahrt die Lehrenden vor Erschöpfung und ermöglicht es

ihnen, mit Herausforderungen in ihrem pädagogischen Handeln effektiv umzugehen. Die Fähigkeit, mit den eigenen Ressourcen gesund zu haushalten, wirkt sich dabei sowohl auf die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse als auch auf das berufliche Wohlbefinden der Lehrenden aus, wovon letztendlich auch die Teilnehmenden profitieren.

- » Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten*. (Grundlagen der Weiterbildung, 1. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- » Klusmann, U. & Kunter, M. (Max-Planck-Gesellschaft, Hrsg.). (2009). *Die Balance finden: Berufliches Engagement und die Fähigkeit zur Distanzierung bei Lehrkräften*. Forschungsbericht 2009. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <https://www.mpg.de/402430/forschungsschwerpunkt1>
- » Mayr, J. (2006). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkungspotential von Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Bd. 11, S. 249-260). Berlin u. a.: LIT-Verlag.

Kompetenzbereich **Berufspraktische Erfahrung**

Einen großen Anteil der professionellen Handlungskompetenzen eignen sich Lehrende durch individuelle berufspraktische Erfahrungen in konkreten Praxissituationen an. Sie dürfen diese einmal angeeigneten Kompetenzen nicht als abgeschlossen verstehen, sondern als Kompetenzen, die sich fortwährend bewähren und neu entwickeln müssen. Sie müssen die Bereitschaft zur eigenen Reflexion und Weiterentwicklung mitbringen im Sinne einer Ver-

änderungsbereitschaft und stetigen Kompetenzentwicklung in Bezug auf das eigene Lehrhandeln. Eine professionell handelnde Lehrperson zeichnet sich demnach nicht nur dadurch aus, dass sie das für die aktuelle Situation erforderliche Wissen und Können mitbringt, sondern auch, dass sie berufliche Handlungen hinsichtlich der sich wandelnden praktischen Anforderungen stetig weiterentwickelt und reflektiert.

Kompetenzfacette **Reflexion des Lehrhandelns**

Um immer wieder angemessenes und innovatives Lehrhandeln zeigen zu können, ist es erforderlich, dass Lehrende ihr professionelles Handeln selbst reflektieren. So können sie sicherstellen, dass sie nicht im einmal erworbenen berufspraktischen Erfahrungswissen verharren. Eine Reflexion des Lehrhandelns kann entweder bereits in der Handlung oder im Anschluss an die Handlung erfolgen. Gemeint ist da-

mit ein bewusstes Überlegen bzw. Reflektieren während oder nach einer Handlungssituation. Lehrende sollten in der Lage sein und die Bereitschaft zeigen, ein solch reflektiertes Nachdenken aktiv zu betreiben. Eine Reflexion des Lehrhandelns kann sowohl in offener Form als auch in strukturierter Weise, allein oder mit Unterstützung Dritter erfolgen.

Kompetenzfacette **Umgang mit Feedback/Kritik**

Feedback und Kritik nehmen in Lehr-Lern-Situationen eine besondere Rolle ein. Dabei ist neben dem Erteilen von Feedback für Lehrende auch der Umgang mit Feedback oder Kritik bezogen auf die eigene Person und das eigene Handeln von Bedeutung. Konkret bedeutet das, dass Lehrende in der Lage sein sollten, mit Feedback und Kritik konstruktiv umzu-

gehen. Dazu gehört eine angemessene Reaktion auf positive und negative Äußerungen von Teilnehmenden ebenso wie die geeignete Suche nach Zeiträumen und Orten zum Lösen von Problemen und Konflikten. Eine solche Feedback- und Kritikfähigkeit ermöglicht einen produktiven Umgang mit Irritationen und kann eine nachhaltige Selbstreflexion ermöglichen.

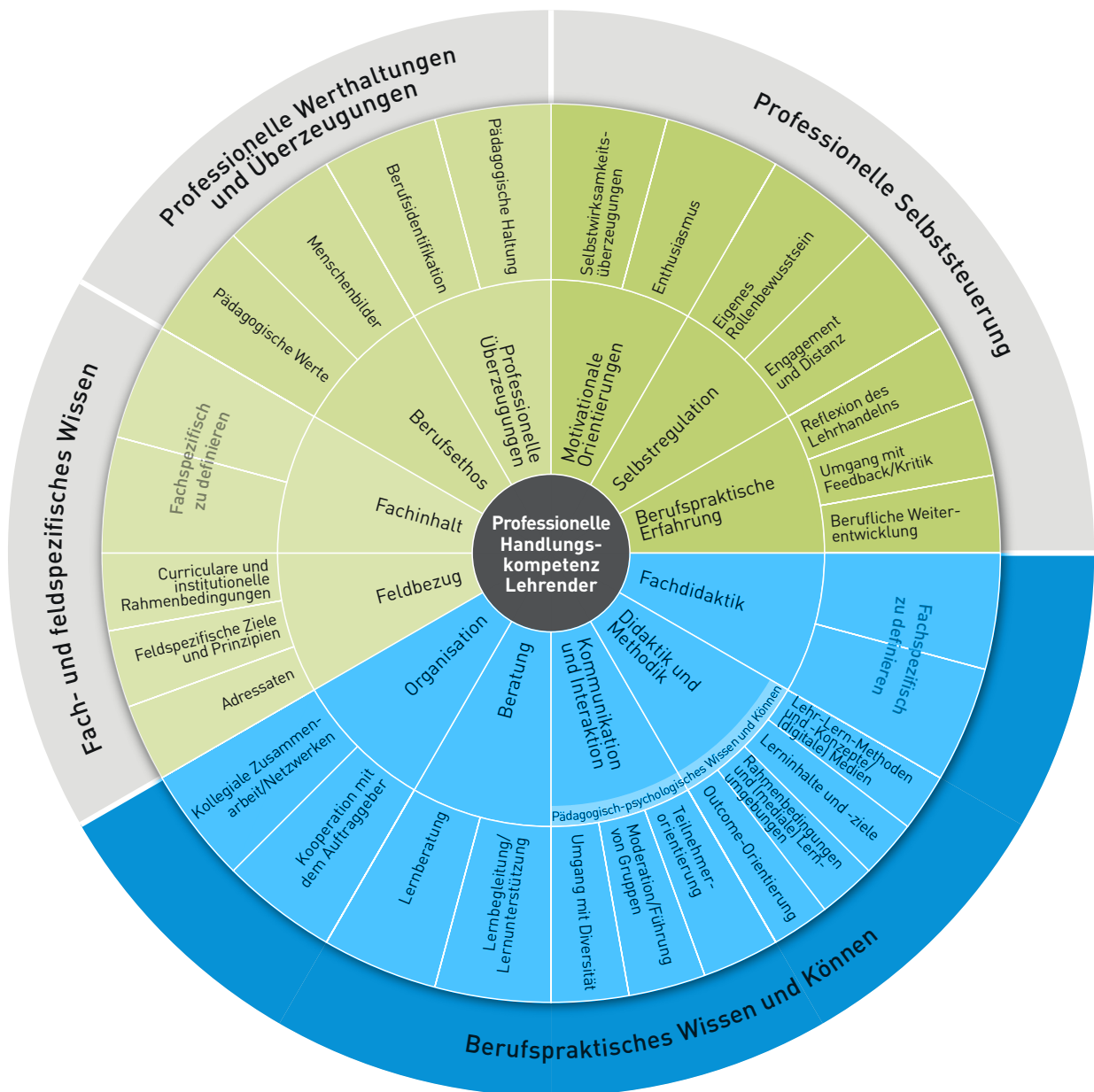
Kompetenzfacette **Berufliche Weiterentwicklung**

Das professionelle Handeln von Lehrenden ist nicht als feste, unveränderliche Größe zu betrachten. Lehrende dürfen ihr Wissen und Können nicht als statisch und starr begreifen, sondern müssen für die eigene Kompetenzentwicklung Sorge tragen und sie als Grundlage ihres professionellen Handelns sehen.

Dazu gehört auch die Auseinandersetzung von Lehrenden mit unterschiedlichen pädagogischen sowie fachlichen Themen in Bezug auf sich selbst im Sinne einer individuellen beruflichen Weiterentwicklung.

- » Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten.* (Grundlagen der Weiterbildung, 1. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- » Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V. (Hrsg.). (2019). *wb-web*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <https://wb-web.de/wissen/diagnose/padagogische-diagnostik.html>
- » Gruber, E. & Wiesner, G. (Hrsg.). (2012). *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- » Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession? *Stand und Perspektiven in der Erwachsenenbildung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.
- » Pachner, A. (in Druck). Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*.
- » Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? *Magazin Erwachsenenbildung.at* (20-06), 601-609. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>
- » Siebert, H. (2011). Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In R. Arnold (Hrsg.), *Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement* (Systemia – Systemische Pädagogik, Bd. 6, S. 9-18). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- » Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenbildung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- » Tisdale, T. (1998). *Selbstreflexion, Bewußtsein und Handlungsregulation*: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- » Witt, S. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2015). *Pädagogische Diagnostik. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/wb/2015-paedagogische-diagnostik-01.pdf>
- » Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5 (2). Reflexives Lernen.

KOMPETENZASPEKT BERUFSPRAKTISCHES WISSEN UND KÖNNEN



Kompetenzbereich **Didaktik Und Methodik**

Didaktik und Methodik sind die Kernelemente des Lehr- und Lernprozesses und gehören damit zum zentralen berufspraktischen Wissen und Können Lehrender. Bildungstheoretisch wird unter Didaktik das Was, welches gelehrt wird, verstanden. Didaktische Fragestellungen beziehen sich im Kern auf die Konzeption und Planung von Lehr-Lern-Gelegenheiten, um lernwirksames Lehren entsprechend den Voraussetzungen und dem Vorwissen der Teilnehmenden zu ermöglichen und Lernprozesse zu gestalten. Dazu müssen Faktoren wie die Bestimmung der Zielgruppe, der Lerninhalte und der Lernziele sowie die Konzeption, Durchführung und Evaluation

des Angebots mit bedacht werden. Der Didaktik liegt die Annahme zugrunde, dass es nicht genügt, den Lernenden Informationen und Fachwissen zur Verfügung zu stellen, sondern dass Lernprozesse gestaltet und an Lernergebnissen orientiert sein müssen. Unter Methodik werden Verfahren gefasst, um ein Lernziel planmäßig zu erreichen. Methodik klärt somit die Frage nach dem Wie des Lernens und baut auf didaktischen Überlegungen auf (vgl. Schübler, 2011, S. 450). Methodische Überlegungen legen den Fokus auf alle Verfahren und Hilfsmittel, um die festgelegten Lernziele zu erreichen und die aktive Teilnahme der Lernenden zu fördern.

Kompetenzfacette **Lehr-Lern-Methoden und -Konzepte/(digitale) Medien**

Die Kompetenzfacette Lehr-Lern-Methoden und -Konzepte/(digitale) Medien umfasst die reflektierte Auswahl geeigneter Methoden mit dem Ziel, die vorher festgelegten Lernziele zu erreichen. Nur wenn Lernziele und Methoden auf einander ausgerichtet sind und verschiedene Einflussfaktoren berücksichtigt werden, wird das aktive Lernen optimal begünstigt bzw. ermöglicht. Neben der Ausrichtung auf die Lernziele sollten Methoden an den zu vermittelnden Inhalten sowie den Interessen, (Lern-)Bedürfnissen und Motivationslagen der Teilnehmenden ausgerichtet sein und gegebene Rahmenbedingungen berücksichtigen. Um zu vermittelndes Wissen möglichst anschaulich aufzubereiten, sollten Lehrende (digitale)

Darstellungs- und Präsentationsformen kennen und nutzen. Darüber hinaus gehört der Einsatz von Methoden zur Evaluation von Lernergebnissen der gesamten Gruppe, der Veranstaltung als solche sowie des didaktisch-methodischen Konzepts zum erforderlichen Handlungsrepertoire Lehrender.

Der Einsatz von Lehr- und Lernmethoden sollte stets auch vor dem Bewusstsein des Einsatzes digitaler Medien bedacht werden, da diese unter Umständen einen großen Mehrwert für das Lehr-Lern-Geschehen haben können. Die Einbettung in das didaktische Setting ist jedoch entscheidender als die Wahl des Mediums selbst.

Kompetenzfacette **Lerninhalte und -ziele**

Die Planung und der Einsatz von Lerninhalten und -zielen umfasst das Wissen und Können hinsichtlich der Formulierung und Festlegung eines Lehrplans sowie von Lerninhalten und -zielen für ein Angebot oder eine Angebotsreihe. Lernziele dienen der Orientierung und Qualitätssicherung im Hinblick auf die eigene Unterrichtsplanung, der reflektierten Auswahl von Lerninhalten sowie als Vergleichspunkt für Evaluationen und Lernstandskontrollen.

Die Planung der Inhalte und Ziele eines Lerngegenstandes sollte in erster Linie an den Teilnehmenden ausgerichtet sein: Inhalte und Ziele sollten sinnvoll, relevant, lebensdienlich und nützlich sein sowie an bestehendes Wissen und Können der Teilnehmenden anknüpfen. Auch sollten die Lerninhalte und -ziele für die Teilnehmenden transparent sein und – je nach Kontext – gemeinsam mit den Teilnehmenden dialogisch erarbeitet werden.

Bei der professionellen Planung von Lernzielen wird zuerst festgelegt, welche Inhalte auf welchem Abstraktionsgrad für die Teilnehmenden des Angebots infrage kommen können. Dazu gehören auch

die adäquate Beschreibung der Lernziele sowie das Ordnen derselben nach teilnehmergerechten Anforderungsniveaus und einer sinnvollen Abfolge.

Kompetenzfacette **Rahmenbedingungen und (mediale) Lernumgebungen**

Die Kompetenzfacette Rahmenbedingungen und (mediale) Lernumgebungen umfasst räumliche, zeitliche, personelle, instrumentelle und organisatorische Rahmenbedingungen, in die das Lernsetting eingebettet ist und die mehr oder minder planvoll beeinflusst werden können. Zu den Rahmenbedingungen zählen beispielsweise die Teilnehmerzahl, die Zielgruppe, das Thema, der physische oder digitale Ort, die Dauer, der Auftraggeber, das Material sowie die Medien, welche zur Verfügung stehen. Mediale Lernumgebungen kommen immer häufiger zum Einsatz und lassen sich als planmäßig gestaltete media-

le Arrangements verstehen, in denen basierend auf technischen Medien Rahmenbedingungen geschaffen werden, die das Lernen ermöglichen und fördern sollen. Damit Lernprozesse erfolgreich verlaufen, müssen Lerninhalte und -ziele mit der gegebenen medialen oder der klassischen Lernumgebung kompatibel sein. Die Aufgabe der Lehrenden besteht daher darin, Rahmenbedingungen vorab zu klären und bestmöglich anzupassen und auszuschöpfen, um eine konstruktiv-unterstützende (mediale) Lernumgebung zu schaffen.

Kompetenzfacette **Outcome-Orientierung**

Die Kompetenzfacette Outcome-Orientierung umfasst die Ausrichtung des eigenen Lehrhandelns an den Lernergebnissen. Im Gegensatz dazu steht die (mittlerweile veraltete) Orientierung an den Lerninhalten. Mit der Outcome-Orientierung geht die Überzeugung einher, dass es nicht ausreicht, den Teilnehmenden lediglich die Lerninhalte zur Verfügung zu stellen, sondern dass das Lernen der Teilnehmenden nur angeregt, gefördert und ermöglicht werden kann.

Mit kontinuierlichen Lernerfolgskontrollen wird die Orientierung am Outcome – also den Lernergebnissen – professionell in das eigene Lehrhandeln eingebettet. Lernerfolgskontrollen sollten sich als Soll-Ist-Vergleich an den vorab definierten Lernzielen orientieren. Auch sollten Lernerfolgskontrollen situationsgerecht sein und angewendet werden, damit die Lernenden selbst zur Reflexion ihres individuellen Kompetenzentwicklungsprozesses angeregt werden. Dazu bedarf es der Kenntnis verschiedener Methoden und Instrumente zur Kompetenzerfassung und deren Einsatz.

- » Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten.* (Grundlagen der Weiterbildung, 1. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- » Arnold, R. (2012). *Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 41 (2), 45-48. Zugriff am 13.03.2019. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6847>
- » Baacke, D. & Rein, A. von (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- » Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-54). Münster u. a.: Waxmann.
- » Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung.* München: KoPäd Verl.
- » Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V. (Hrsg.). (2018). *wb-web*. Zugriff am 27.03.2018. Verfügbar unter <https://wb-web.de/dossiers/methodenkorb.html>
- » Frank, S. & Iller, C. (2013). Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (4), 32-44.
- » Kerres, M. (1999). Didaktische Konzeption multimedialer und telemedialer Lernumgebungen. *HMD – Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 205, 9-21.
- » Knoll, J. (2010). Methoden. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (5. Auflage, S.211-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- » Kollar, I. & Fischer, F. (2010). Mediengestützte Lehr-, Lern- und Trainingsansätze für die Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl., S. 1017-1030). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- » Lermen, M. (2010). Lehr-Lernziele. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB L, 1. Aufl., S. 187-189). Stuttgart: UTB GmbH.
- » Meyer Junker, R. (2018). *Lernziele formulieren leicht gemacht*. Zugriff am 27.03.2018. Verfügbar unter <https://wb-web.de/material/methoden/lernziele-formulieren-leicht-gemacht.html>
- » Pätzold, H. & Lermen, M. (2010). Medien in Lehr-Lernprozessen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 209-210). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- » Quilling, K. (2015). *Didaktik der Erwachsenenbildung*. Zugriff am 27.03.2018. Verfügbar unter www.die-bonn.de/wb/2015-didaktik-01.pdf
- » Reich-Claassen, J., Hippel, A. v. & Tippelt, R. (2011). Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 1003-1015). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- » Reinmann-Rothmeier, G. Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, 601-646.
- » Rohs, M., Rott, K. J., Schmidt-Hertha, B. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. In D. Röthler & S. Schön (Hrsg.), *Erwachsenenbildung.at // Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern. Zwischen Herausforderung und Realisierung* (Magazin erwachsenenbildung.at, S. 4-12).
- » Schübler, I., Fuhr, T., Gonon, P. & Hof, C. (2011). Didaktik der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. E: Methoden der Erwachsenenbildung. In *Handbuch der Erziehungswissenschaft. 4. Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Studienausgabe* (UTB#Bd.#8448, S. 449-461). Paderborn u. a.: Schöningh.
- » Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (Grundlagen der Weiterbildung, 7., überarbeitete Auflage). Augsburg, Bay: ZIEL.
- » Siebert, H. (Hrsg.). (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren* (4., aktualisierte und überarb. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- » Wesseler, M. (2010). Evaluation und Evaluationsforschung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl., S. 1031-1048). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kompetenzbereich **Kommunikation und Interaktion**

Kommunikation und Interaktion in und mit der Lerngruppe gehören zu den wesentlichen Elementen des Lehrhandelns. Der Kompetenzbereich umfasst sowohl soziale Interaktion innerhalb einer Gruppe als auch zwischenmenschliche Kommunikation. In Interaktionszusammenhängen innerhalb der Gruppe erfüllen Personen einen gemeinsamen Zweck für eine bestimmte Dauer und entwickeln dabei Gefühle der Zusammengehörigkeit, gemeinsame Ziele, Verhaltensmuster und Rollendifferenzierun-

gen. Lehrende müssen über Kommunikations- und Interaktionsprozesse die Zusammenarbeit mit anderen steuern, Arbeits- und Entwicklungsprozesse begleiten und moderieren. Um eine konstruktive, kommunikative und lernförderliche Atmosphäre zu schaffen, ist es erforderlich, dass Lehrende sich an den Bedarfen der Teilnehmenden orientieren und die Vielfalt der Lerngruppe erkennen und berücksichtigen.

Kompetenzfacette **Teilnehmerorientierung**

Lehr-Lern-Angebote sollten auf die Bedarfe, Erwartungen und Voraussetzungen der Teilnehmenden ausgerichtet sein. Das Prinzip der Teilnehmerorientierung folgt einem demokratischen und partizipativen Grundverständnis von Lehren, was bedeutet, dass Lehr-Lern-Prozesse auf den Teilnehmenden hin und mit ihm zusammen gestaltet werden. Im Lehr-Lern-Prozess spielt die Teilnehmerorientierung vor allem bei der Durchführung eine Rolle und stellt die Lehrenden vor die Herausforderung, sich kontinuierlich zu vergewissern, ob das didaktisch-methodische Setting

die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden berücksichtigt. Das schließt die Annahme ein, dass erwachsene Lernende aus sich heraus lernen wollen und es deshalb darum gehen soll, die bereits vorhandenen Selbstlernkompetenzen zu fördern und zu stärken. Lehrende sollten die Rolle eines Lernbegleiters übernehmen, der die passenden Lernimpulse setzt und für eine Kommunikation sorgt, die das Lernen anregt, die Lernenden motiviert und ihnen Hilfestellung anbietet, um Defizite aufzuarbeiten.

Kompetenzfacette **Moderation/Führung von Gruppen**

In der Erwachsenenbildung findet Lernen häufig gemeinsam in der Gruppe statt. Eine Gruppe stellt eine Ansammlung von Individuen dar, in der soziales Lernen zur Entfaltung einer eigenen Qualität und Dynamik führt. Dabei werden die Lernchancen und Lerngrenzen durch Umgangsformen und Kommunikationsstile der Gruppenmitglieder beeinflusst. Neben dem Verstehen und Leiten von Gruppen, dem Wissen um Gruppendynamiken und -strukturen sollten Lehrende daher die Fähigkeit besitzen, Kommunikationsprozesse moderierend zu leiten und zu steuern. Diese Art der Gruppenleitung zielt darauf ab, das Leistungspotenzial der Gruppe zu aktivieren und zu nutzen. Sie erfüllt dabei die Funktion, die Beiträge der Teilnehmenden zielgerichtet, wertschätzend und transparent zu verarbeiten. Konkret bedeutet

das für den Lehrenden, zurückhaltenden Teilnehmenden Raum zu verschaffen, eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre herzustellen, mit Zwischenrufen, Vorschlägen, Stimmungen und Schweigen der Teilnehmenden konstruktiv umzugehen und den Dialog in der Gruppe zu versachlichen. Eine auf diese Weise ausgeübte Moderation ermöglicht einen Wandel der Lernkultur von der Erzeugungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik und fördert eine Gruppenatmosphäre, in der sich die einzelnen Teilnehmenden wohlfühlen, motiviert sind sowie ihr individuelles Leistungspotenzial zeigen können.

Kompetenzfacette **Umgang mit Diversität**

Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung treffen eher auf Lernende, die hinsichtlich des Alters, der ethnischen Herkunft und Nationalität, der Religion und Weltanschauung, des Geschlechts, einer möglichen Behinderung oder der sexuellen Orientierung und Identität unterschiedlich sind. Der Umgang mit sogenannten heterogenen Gruppen wird vielfach als große Herausforderung im Lehr-Lern-Prozess erlebt. Der Begriff „Diversität“ – oder auch „Diversity“ – wird mittlerweile häufig benutzt, um (im Gegensatz zur Heterogenität) die Verschiedenheit als Chance

und Bereicherung zu begreifen. Unter einem Umgang mit Diversität wird die Fähigkeit verstanden, die Vielfalt einer Zielgruppe zu erkennen und zu normalisieren, indem Rahmenbedingungen, Struktur und Inhalte für alle Teilnehmenden lernförderlich gestaltet werden. Konkret bedeutet das, dass sich Planung und Durchführung von Lehr- und Lernarrangements nicht auf Inhalte beschränken dürfen, sondern die sozialen Merkmale, die jeweiligen Lebenssituationen, die Lernerfahrungen sowie daraus resultierende Interessen der Lernenden einbezogen werden sollten.

- » Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten*. (Grundlagen der Weiterbildung, 1. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- » Arnold, R., Nolda, S. & Nuißl, E. (Hrsg.). (2010). *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB L, 1. Aufl.). Stuttgart: UTB GmbH.
- » Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V. (Hrsg.). (2018). *wb-web*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <https://wb-web.de/wissen/interaktion.html>
- » Doerry, G. (2010). Gruppe. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuißl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB L, 1. Aufl., S. 137-140). Stuttgart: UTB GmbH.
- » *Praxishandreichung für eine diversitätssensible Lernsituation und Diskriminierungsschutz*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter https://www.geschkult.fu-berlin.de/studium/beratung/qualitaetssicherung/diversitaet-und-lehre/diversitaet_lehre_praxishandreichung_stand_dez_2017.pdf
- » Georgi, V. B. (2015). Integration, Diversität, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten mit der deutschen Migrationsgesellschaft. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), 25-27. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/2015/einwanderung-01.pdf>
- » Holm, U. (2012). *Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf>
- » Müller, H.-J. (2010). Moderation. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuißl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB L, 1. Aufl., S. 214-215). Stuttgart: UTB GmbH.
- » Serafin, E. (2004). Psychodrama der Erwachsenenbildung. In F. v. Ameln, R. Gerstmann & J. Kramer (Hrsg.), *Psychodrama* (S. 439-454). Springer.
- » Schiersmann, C. (1994). Zielgruppenforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 501-509). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- » Schrader, J. (2010). Teilnehmerorientierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuißl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB L, 1. Aufl., S. 284-285). Stuttgart: UTB GmbH.
- » Sorgalla, M. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2015). *Gruppendynamik. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/wb/2015-gruppendynamik-01.pdf>

Kompetenzbereich **Beratung**

Lehrende sind in ihrem Handeln immer wieder herausgefordert, Lernende zu beraten. Dabei muss nicht unbedingt ein Problem vorliegen, sondern es geht eher um die Frage, unter welchen Bedingungen sich das Lernpotenzial eines Lernenden richtig entfalten kann. Insofern ist Beratung als Lernberatung bzw. Lernbegleitung abzugrenzen von psychologischer oder sozialpädagogischer Beratung. Im Kompetenzbereich Beratung wird unterschieden

zwischen Lernberatung und einer Lernbegleitung/Lernunterstützung. Lernberatung umfasst diesem Verständnis nach eher Problem- und Handlungsbereiche des Lernens Einzelner. Die Kompetenzfacette Lernbegleitung/Lernunterstützung wird verstanden als eine Lernprozessbegleitung des gesamten Kurses/Trainings. Das hierzu geforderte Lehrhandeln lässt sich am ehesten mit vielfältigen didaktischen Handlungsformen verbinden.

Kompetenzfacette **Lernbegleitung/Lernunterstützung**

Lernbegleitung/Lernunterstützung ist als prozessorientierte Beratungsform zu sehen. Hierbei geht es um die spezifische Rolle der Lehrenden, den gesamten Lehr-Lern-Prozess lernberatend zu begleiten, zu unterstützen und so zu gestalten, dass er die Lernenden individuell in ihrer Entwicklung fördert. Dabei geht es auch darum, den Lerner im Aufbau und der Entwicklung seiner Selbstlernkompetenz zu unterstützen. Damit grenzt sich die Aufgabe der Lernbegleiter von der traditionellen Lehrerrolle ab: Nicht mehr die Wissensvermittlung steht im Mittelpunkt, sondern

die Frage, wie der Lernende selbst Lösungen, Wissen etc. auf eine für seinen Lerntyp passende Weise erlangen kann. Die Lernbegleitung/Lernunterstützung ist eng verknüpft mit einer pädagogischen Grundhaltung eines biografieorientierten, kompetenzorientierten, ressourcenorientierten und reflexionsorientierten Lehrhandelns. Lernbegleitung/Lernunterstützung gestaltet sich für Lerngruppen beispielsweise durch den Einsatz von Methoden, die eine Selbststeuerung der Lernenden anregen.

Kompetenzfacette **Lernberatung**

Unter Lernberatung ist das Reflektieren und Ermitteln von individuellen Lernsituationen und -problemen einzelner Lernender gefasst. Lehrende sollen bei Lernberatungsbedarf einzelner Lernender in der Lage sein, auf diese durch ein individuelles Beratungsgespräch direkt einzugehen. Durch gemeinsames

Reflektieren und Verstehen können so individuelle Lerngründe ermittelt und entsprechende Lernimpulse gesetzt werden. Solche Lernberatungsgespräche sind als direkte personenbezogene Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden zu verstehen.

- » Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V. (Hrsg.). (2018). wb-web. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <https://wb-web.de/wissen/beratung/lernberatung.html>
- » Gundermann, A. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2015). Lernberatung. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/wb/2015-lernberatung-01.pdf>
- » Klein, R. & Reutter, G. (Hrsg.). (2011). Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis (2. Aufl.). Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e. V.
- » Ludwig, J. (2012). Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung (Forschung). Bielefeld: Bertelsmann.
- » Pätzold, H. (2009). Pädagogische Beratung und Lernberatung. PÄD-Forum: Unterrichten erziehen, 37/28 (5), 196-199.
- » Schlüter, A. (2010). Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. Opladen: Budrich.
- » Siebert, H. (2001). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied: Luchterhand

Kompetenzbereich **Organisation**

Die meisten Angebote (Seminare etc.) sind in Organisationen eingebettet und erfordern Absprachen über Inhalte, Methoden, Rahmenbedingungen und Zielgruppen mit potenziellen Auftraggebern. Dazu bedarf es zum einen kooperativer Kompetenzen

wie Kommunikationsfähigkeit und Verhandlungsgeschick und zum anderen einen guten Überblick über die regionale Weiterbildungslandschaft und ihre jeweilige Vernetzung. So kann eine optimale Platzierung des eigenen Angebots gelingen.

Kompetenzfacette **Kooperation mit dem Auftraggeber**

Für die Akquise und Vermarktung eines eigenen Angebots müssen sich Lehrende Informationen über die Ziele, die Adressaten, das Programm, die spezifischen Honorarkorridore und die jeweilige Organisationskultur eines Auftraggebers beschaffen, für den sie tätig sein wollen. Zum Können der Lehrenden zählt entsprechend die Fähigkeit, ihr Angebot in

Absprache mit dem Auftraggeber zu entwickeln und zu verhandeln. Während und nach der Durchführung eines Angebots ergeben sich mitunter Erkenntnisse, etwa festgestellte Bedarfe hinsichtlich Anpassung oder Neuausrichtung von Angeboten, die einen erneuten Austausch mit dem Auftraggeber erforderlich machen.

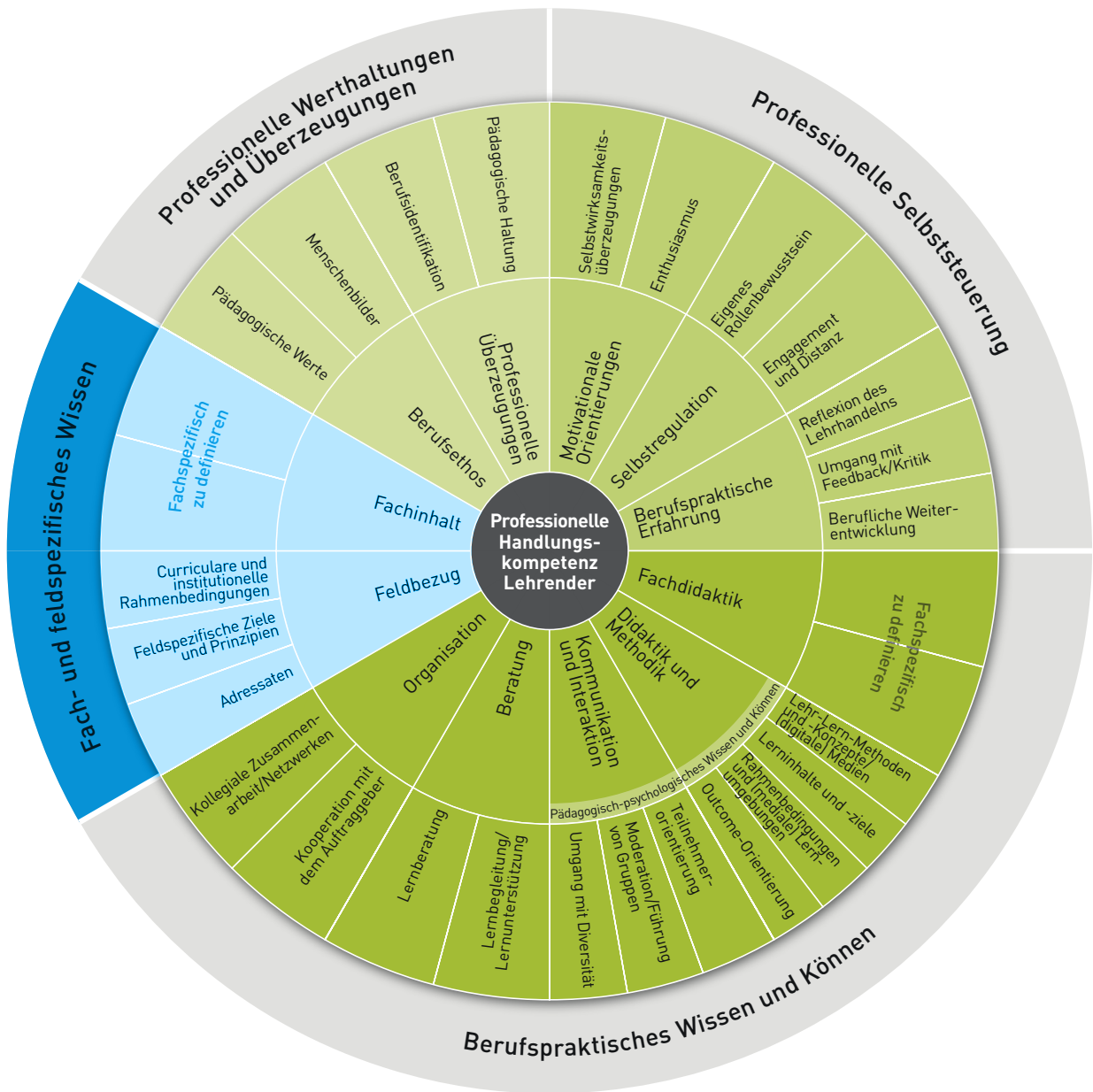
Kompetenzfacette **Kollegiale Zusammenarbeit/Netzwerken**

Für Lehrende ist es erforderlich, Kenntnisse über Strukturen, Angebote und Rahmenbedingungen der beauftragenden Organisation und ihrer regionalen Vernetzung mit anderen Bildungseinrichtungen zu haben. Auf diese Weise können sie ihr Angebot im Gesamtprogramm einer Organisation oder Region verorten, Querverbindungen zu anderen Angeboten herstellen und sich ggf. gegenüber anderen Angeboten abgrenzen. Dazu bedarf es Fähigkeiten der kollegia-

len und kommunikativen Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb von beauftragenden Einrichtungen. Dies umfasst beispielsweise die Herstellung eines Zusammenhangs einrichtungsspezifischer, lokaler und bildungsrelevanter Angebote im Interesse der Teilnehmenden sowie den kollegialen Austausch und die effektive Nutzung von Ressourcen.

- » Alke, M. (2015). *Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen*. Wiesbaden: Springer VS.
- » Alke, M. & Jütte, W. (2017). Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Springer Reference Sozialwissenschaften, 6. akt. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- » Feld, T. C. (2008). *Anlässe, Ziele, Formen und Erfolgsbedingungen von Netzwerken in der Weiterbildung. DIE-REPORTS ZUR WEITERBILDUNG*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/feld0801.pdf>
- » Hofert, S. (2012). *Networking für Trainer, Berater, Coachs*: GABAL-Verlag.
- » Jütte, W. (2009). Vernetzung und Kooperation – zwischen Modernisierungsmetapher und fachlicher Gestaltungsaufgabe. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38 (2), 10-13. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1547>
- » Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen des Landes Berlin (Hrsg.). (2013). *Netzwerke in der Weiterbildung. Weiter gelernt*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter https://www.kos-qualitaet.de/media/de/KOS_weiter%20gelernt_Heft%203_Netzwerke.pdf
- » Krawiec, I. (2011). *Sozial kompetent trainieren. Die Train-the-Trainer-Profiwerkstatt für den gelungenen Umgang mit Teilnehmern* (Edition Training aktuell). Bonn: managerSeminare Verlags GmbH, S. 53.
- » Meyen, H. H. (2010). Netzwerke. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (5. Auflage, S. 218-220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- » Mickler, R. (2009). Netzwerkmanagement. Funktionale oder professionelle Aufgabe von Weiterbildungern und Weiterbilderinnen? In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (Schriftenreihe Theorie und Empirie lebenslangen Lernens – TELL; VS Research, S. 19-36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- » Mickler, R. & Seitter, W. (2010). Netzwerkmanagement in der Weiterbildung. Organisations- und professionsbezogene Rekonstruktionen. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens, S. 163-175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- » Reich-Claassen, J., Hippel, A. v. & Tippelt, R. (2011). Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 1003-1015). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- » Schäffter, O. (1995). Erwachsenenbildung als „Non-Profit-Organisation“? *Erwachsenenbildung*, 41 (1), 3-8.

KOMPETENZASPEKT FACH- UND FELTSPEZIFISCHES WISSEN



Kompetenzbereich **Feldbezug**

Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist im Gegensatz zu anderen Bildungsbereichen in ihrer Struktur und ihren Rahmenbedingungen durch eine große Heterogenität gekennzeichnet und verfolgt mit ihren einzelnen Teilbereichen ganz spezifische Ziele. Gemeinsam ist ihnen, dass es sich um Bildungsveranstaltungen handelt, deren Teilnehmer Erwachsene sind. Lehrende sollten allgemeine Kenntnis über ihr berufliches Handlungsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung haben und die Besonderheiten des Lernens Erwachsener kennen. Dazu gehört, die spezifischen Anforderungen von Institutionen sowie das strukturelle Umfeld des Weiterbildungsbereichs

zu kennen und Wissen darüber zu haben, das sich auf das gesamte Feld der Weiterbildung bezieht. Hierzu zählen auch Kenntnisse über besondere Vorgaben oder Rahmenbedingungen von Institutionen unterschiedlicher Weiterbildungsfelder, ihrer spezifischen Ziele und Prinzipien, ihrer Adressaten und Kunden, um Angebote zu planen und durchzuführen und diese gut positionieren zu können. Letzteres erfordert die Auseinandersetzung mit den besonderen Motiven und Interessen von erwachsenen Lernenden, die mit Weiterbildungsangeboten adressiert werden sollen.

Kompetenzfacette **Adressaten**

Die Adressaten von Bildungsangeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung sind Erwachsene, die nach Abschluss einer ersten Bildungsphase das Lernen fortsetzen oder wiederaufnehmen. Adressaten lassen sich von den Teilnehmenden insofern unterscheiden, als dass Adressaten als potenzielle Zielgruppe zu verstehen sind, während Teilnehmer die Personen sind, die tatsächlich zu dem jeweiligen Kursangebot erscheinen. Die Beschäftigung mit den Adressaten von Weiterbildung liefert den Lehrenden wichtige Hinweise über subjektive Motive und Inter-

essen von Lernenden sowie über ihre Erwartungen und Barrieren, Weiterbildungsangebote zu nutzen. Das Wissen darüber ermöglicht ihnen, ihre Angebote möglichst erfahrungsnah und interessenbezogen zu planen. Lehrende sollten Kenntnis über die unterschiedlichen Adressaten der Weiterbildung in den unterschiedlichen Handlungsfeldern haben, um sich an den spezifischen Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen der Adressaten und Teilnehmer orientieren zu können.

Kompetenzfacette **Feldspezifische Ziele und Prinzipien**

In der Erwachsenen- und Weiterbildung gibt es unterschiedliche Handlungsfelder, die sich über ihren gesellschaftspolitischen Auftrag, ein spezifisches Bildungsverständnis, die Funktion, ihre Themen und Adressaten definieren. Lehrende sollten ein Wissen darüber haben, welche Handlungsfelder mit welchen

feldspezifischen Zielen in der Weiterbildung existieren. Dazu zählt auch, die Besonderheiten hinsichtlich organisatorischer und rechtlicher Rahmenbedingungen eines spezifischen Handlungsfeldes sowie die Zugehörigkeit zu einem Träger, einer Einrichtung oder Organisation zu kennen.

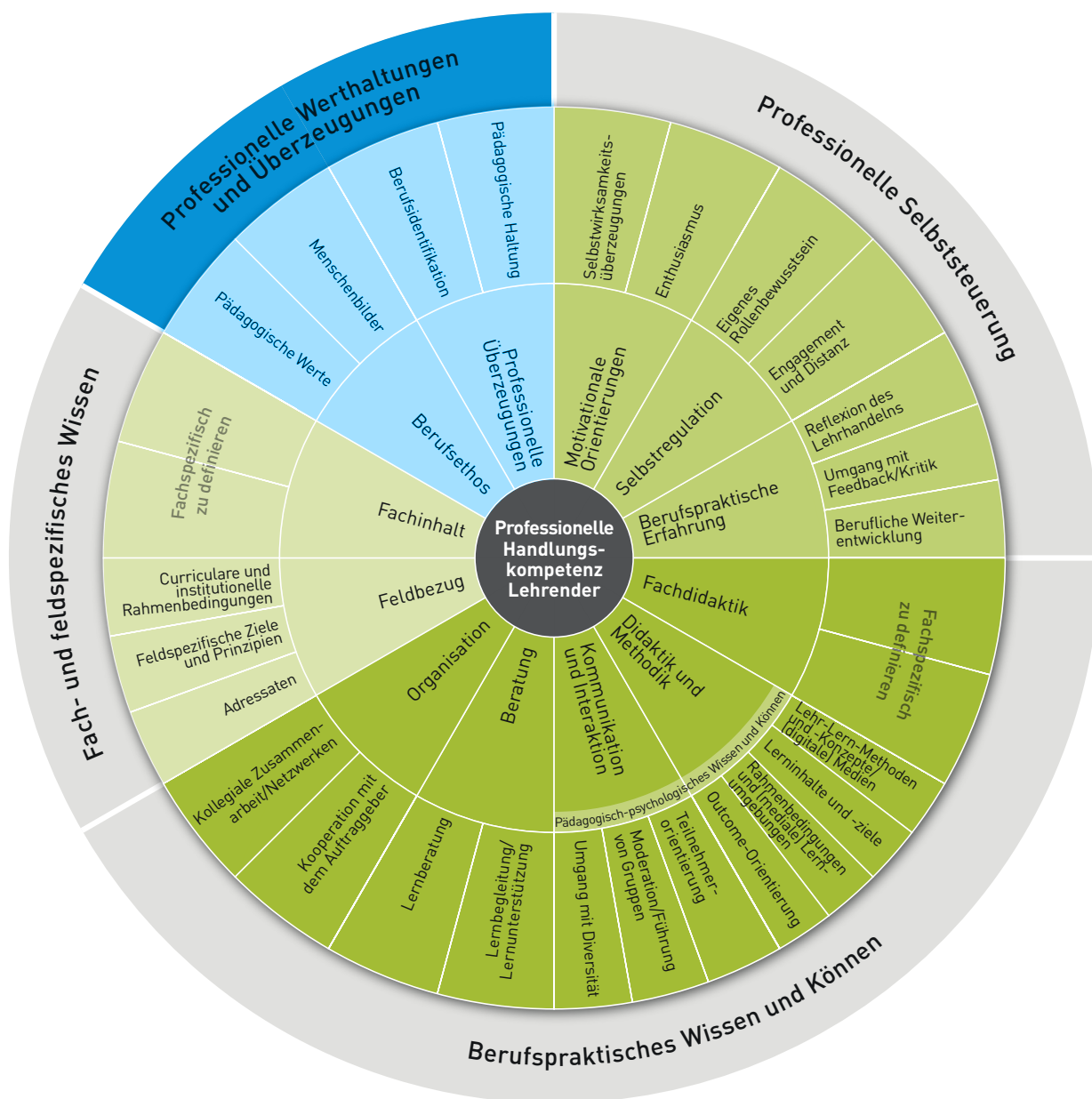
Kompetenzfacette **Curriculare und institutionelle Rahmenbedingungen**

In einigen Weiterbildungsfeldern arbeiten Lehrende mit vorgegebenen Curricula. Curricula beinhalten Hinweise zur Gestaltung von Lernumgebungen, Vernetzungen informeller und formeller Lernphasen sowie Aspekte der Qualitätssicherung. Das Wissen über curriculare und institutionelle Rahmenbedingungen umfasst sowohl Kenntnisse über die spezifische

Abfolge von Fachinhalten als auch Kenntnisse die sich auf dafür notwendige angemessene Materialien beziehen. Konkret bedeutet das für Lehrende beispielsweise, einrichtungsinterne Rahmenlehrpläne bzw. Modulpläne sowie dazugehörige Beratungs- und Supportkapazitäten des spezifischen Weiterbildungsfeldes, der Einrichtung bzw. Organisation zu kennen.

- » Barz, H. (2010). Adressatenforschung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (5. Auflage, S. 10). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- » Gieseke, W. (2005). Professionalität. Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In M. Gutknecht-Gmeiner (Hrsg.), *Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung* (S. 12-33). Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. Wien: Verb. Österreichischer Volkshochschulen.
- » Hackl, W. & Friesenbichler, B. (2015). Regina Barth im Interview: Bildungszugang für alle in einer vielfältigen Anbieterlandschaft. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 25, 02 1-7. Zugriff am 26.02.2019. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/02_hackl_friesenbichler.pdf
- » Hippel, A. v. & Tippelt, R. (2010). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4., durchgesehene Auflage, S. 801-812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- » Kaiser, A. (1989). Allgemeine Grundlagen einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In Grundlagen der Weiterbildung e. V. (Hrsg.), *Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen* (S. 1-12). Neuwied: Luchterhand.
- » Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2), 267-284. Zugriff am 26.02.2019. Verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/33979651.pdf>
- » Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag.
- » Siebert, H. (2010). Curriculum. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (5. Auflage, S. 59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- » Faulstich, P. & Zeuner, C. (2006). *Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim: Juventa.

KOMPETENZASPEKT PROFESSIONELLE WERTHALTUNGEN UND ÜBERZEUGUNGEN



Kompetenzbereich **Berufsethos**

In der Weiterbildung lehrend tätig zu sein, bedeutet, eng mit Menschen zusammenzuarbeiten. Das setzt voraus, dass man orientiert an moralischen Vorstellungen handelt. Gemeint sind damit sowohl Vorstellungen über berufliche (Qualifikations-)Standards als auch persönliche Integrität. In diesem Sinne wird professionelles Handeln Lehrender als normativer Anspruch verstanden, in dem Sinne, dass Lehrende in der Pflicht stehen, den Individuen auf ihrem Lebensweg Hilfe und Unterstützung zu geben. Lehren-

de in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sollten sich an humanen, gesellschaftlichen sowie pädagogischen Werten orientieren und dabei ethische Verpflichtungen gegenüber der Lerngruppe und den einzelnen Personen übernehmen. Durch das Zusammenspiel der verinnerlichten Menschenbilder und der handlungsleitenden pädagogischen Werte können Lehrende dem Berufsethos der Erwachsenen- und Weiterbildung gerecht werden und ihr Handeln in der Praxis danach ausrichten.

Kompetenzfacette **Pädagogische Werte**

Neben einer ethischen Handlungsorientierung betont der Kompetenzbereich Berufsethos auch das empathische Einfühlungsvermögen und damit pädagogische Werte, die Lehrende bezogen auf ihre Teilnehmenden verinnerlicht haben. Pädagogische Werte werden davon getragen, dass Lehrende die Gefühle und Sorgen anderer verstehen und sich in sie hineinversetzen sowie abweichende Ansichten anerkennen können. Gemeinsames Lernen und Erfahren stehen

dabei im Vordergrund, genauso wichtig ist die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lernstilen und -verhalten. Lehrende sollten verinnerlichen, die Teilnehmenden von außen (ohne persönliche Grenzen zu überschreiten) möglichst ganzheitlich zu erfassen, deren Gefühle zu verstehen, ohne diese jedoch notwendigerweise auch teilen zu müssen, und sich damit über deren Verstehen und Handeln in professioneller Hinsicht klar zu werden.

Kompetenzfacette **Menschenbilder**

Die Kompetenzfacette Menschenbilder umfasst die eigenen Vorstellungen, die Lehrende über Menschen und damit auch über ihre Teilnehmenden haben. Sie haben ein bestimmtes Menschenbild, das ihre weltanschauliche und theoretische Orientierung widerspiegelt. Hierzu gehört, dass Lehrende ihren Teilnehmenden stets mit Respekt, Achtung und Wertschätzung gegenüberzutreten und sich offen gegenüber Neuem

zeigen. Eine ganzheitliche Begleitung der Lernenden, die Wahrnehmung ihrer Eigenverantwortung sowie die Wertschätzung von Diversität stehen dabei im Vordergrund. Lehrende haben in diesem Sinne die Aufgabe, ein Menschenbild zu stärken, das Lernende zu einer Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt anregt.

- » Arnold, R. & Pachner, A. (2013). Emotion – Konstruktion – Bildung: Auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz. In B. Käßlinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung* (S. 21-29). Festschrift für Wiltrud Gieseke. Wiesbaden: Springer VS.
- » Berzbach, F. (2005). *Die Ethikfalle. Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.
- » Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e. V. (Hrsg.). (2015). *Berufskodex für die Weiterbildung. Ethische Richtlinien des Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e. V.*
- » Holm, U. (2008). *Menschenbilder in der Erwachsenenbildung*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/holm0801.pdf>
- » Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- » Peters, R. (1990). Ethische Aspekte beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung. In G. Holzapfel (Hrsg.), *Ethik und Erwachsenenbildung. Ein Kolloquium des Studiengangs Weiterbildung* (S. 44-60). Bremen.
- » Schlutz, E. (2010). Bildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (5. Auflage, S. 41-44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- » Schrader, J. & Goeze, A. (in Vorbereitung). Lehrende, Trainer und Berater in der Weiterbildung. Soziale Lage, Kompetenzen und Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten: Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Pädagogik*.

Kompetenzbereich **Professionelle Überzeugungen**

Unter den Kompetenzbereich Professionelle Überzeugungen sind Vorstellungen und subjektive Theorien der Lehrenden zum Lehren und Lernen und sich daraus ergebende pädagogische Haltungen und Überzeugungen hinsichtlich der Ausübung der beruflichen Tätigkeit gefasst. Lehrende haben in der Regel unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der

pädagogischen Unterstützung des Lernens ihrer Teilnehmenden, welche ihr Handeln mitbestimmen und ihre Haltung prägen. Diese professionellen Überzeugungen basieren zum Teil auf bewussten und reflektierten, oftmals aber auch auf unbewussten und impliziten subjektiven Theorien.

Kompetenzfacette **Berufsidentifikation**

Das pädagogische Handeln Lehrender ist geprägt von Weltanschauungen der Lehrenden und Vorstellungen darüber, unter welchen Voraussetzungen Lernen gelingt. Dabei handelt es sich um implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das berufliche Handeln beeinflussen. Dazu zählen z. B. subjektive Lerntheorien, subjektive Theorien über das Lehren des Fachs sowie Überzeugungen in Bezug auf die eigenen beruflichen Einflüsse als Lehrender. Sie tragen insgesamt zur Ausprägung eines professionellen Selbst-

verständnisses und einer Identifikation mit dem Beruf des Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung bei. Dazu gehört auch das Wissen darüber, dass Erwachsene anders lernen, dass die Erwachsenenbildung anders als der formale Bildungsbereich organisiert ist und anderen Ansprüchen folgt. Mit Berufsidentifikation ist gemeint, die Besonderheit dieses Bildungsbereichs nicht nur zu kennen, sondern auch, sich mit der beruflichen Rolle als Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu identifizieren.

Kompetenzfacette **Pädagogische Haltung**

Klar ist, dass Menschen auch im professionellen Kontext vor dem Hintergrund ihrer verinnerlichten Haltungen handeln. Mit Haltungen sind individuelle Einstellungen, Werte und Überzeugungen gemeint, die zusammengenommen wie ein innerer Kompass wirken, nachdem Menschen in verschiedenen Situationen ihre Entscheidungen treffen und ihr Handeln ausrichten. Von pädagogischer Haltung spricht man, wenn das Handeln in pädagogischen Kontexten stattfindet und neben subjektiven Faktoren dabei auch beruflich-ethische Grundsätze wirksam werden. Zur

professionellen Handlungskompetenz gehören das Reflektieren und Erkennen der eigenen (pädagogischen) Grundhaltungen und Überzeugungen. Das Bewusstsein darüber, dass die eigene innere Haltung als pädagogische Haltung Einfluss auf den Lernprozess hat, ist eine wesentliche Voraussetzung für die Reflektion des pädagogischen Handelns und die berufliche Weiterentwicklung.

- » Blömeke, S. (2010). Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerprofessionsforschung. *Theo-Web*, 9 (1), 210-220. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2010-01/15.pdf>
- » Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259-275). Münster u. a.: Waxmann.
- » Schmidt, S. (2016). Anregungen zur Entwicklung von professioneller pädagogischer Haltung bei PädagogInnen im Kindergarten. *soziales_kapital* (16), 157-170. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter <http://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/484/863>
- » Schrader, J. & Goeze, A. (in Vorbereitung). Lehrende, Trainer und Berater in der Weiterbildung. Soziale Lage, Kompetenzen und Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten: Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- » Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- » Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Neubrand, M., Jordan, A. et al. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Die Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31-53). Münster: Waxmann.

IMPRESSUM

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
Abteilung Lehren, Lernen, Beraten

Heinemannstraße 12-14
53175 Bonn

Autorinnen

Anne Strauch
Stefanie Lencer
Brigitte Bosche
Valentyna Gladkova
Marlis Schneider
Diana Trevino-Eberhard

Wissenschaftliche Verantwortung

Josef Schrader
Peter Brandt
Anne Strauch

Bildnachweise

S. 1: Goedecke; S. 2, S. 6: Rothbrust (DIE)

Layout

Medienarchitekten Bonn

Stand

April 2019



Dieses Dokument ist unter folgender creative-commons-Lizenz veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>