



Waldemar Stange

Qualifizierung von Prozessmoderatoren

- Ein Konzept zur Stärkung der Beteiligter-Kompetenz

Baustein A 3.11

Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des
Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. (www.kinderpolitik.de)

Entwicklung und wissenschaftliche Leitung:
Professor Dr. Waldemar Stange, Leuphana-Universität Lüneburg

Inhaltsverzeichnis

1. Überblick	3
2. Warum Prozessmoderatoren-Ausbildung?	3
3. Prozessmoderatoren-Ausbildung: die Qualifizierung „mitWirkung!“	4
4. Übersicht: das Verfahren zur Entwicklung des Ausbildungs-curriculums.....	5
5. Exemplarische Darstellung grundlegender Verfahrensschritte	8
5.1 Leitideen des Lehrgangscurriculums	8
5.2 Praxisprozesse als Referenzmodell für die Kompetenzprofil-Skizze	8
5.3 Strategische Grundentscheidungen	13
5.3.1 Grundlage: Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen.....	13
5.3.2 Niveaus im Sinne des EQF.....	15
6. Didaktisch-methodische Feinplanung I: Module auf der Inhaltsebene (der nächste Verfahrensschritt)	15
6.1 Didaktische Analyse	16
6.2 Didaktisch-methodische Reduktion	17
7. Didaktisch-methodische Feinplanung II: Ausdifferenzierung von Zielen für einzelne didaktische Einheiten	22
7.1 Vorbemerkung: Kompetenzverständnis	22
7.2 Kompetenzen als Ziele	25
7.3 Zwischenbemerkung: pädagogische Diskussionszusammenhänge	26
7.4 Die Zielformulierung.....	28
7.4.1 Die einfache und schnelle Zielableitung	29
7.4.2 Die komplexe und systematische Zielformulierung (Teilkompetenz- Ableitung).....	29
7.5 Ergänzende Bemerkungen zum Verhältnis von Form und Inhalt.....	32
7.6 Parallel prüfen: Niveaus aller Einzel-Ziele und -Kompetenzen nach EQF	35
8. Didaktisch-methodische Feinplanung III: Methoden.....	37
8.1 Die pädagogische Grundstrategie (den „Ansatz“) der Ausbildung wählen	37
8.2 Weitere Ausarbeitung der didaktischen Einheiten: Methoden und Kurzdramaturgien	40
9. Zusammenfassung und Ausblick	41
10. Literatur	43

1. Überblick

Unter den fünf Handlungsfaktoren, die im Rahmen der empirischen Untersuchung „mitWirkung!“ der Bertelsmann Stiftung identifiziert wurden, nahm die Qualifikation Jugendlicher einen zentralen Stellenwert ein. Dieser Qualifikation kann man sich auf zwei Weisen nähern: indem man Jugendliche in speziellen Partizipationstrainings direkt ausbildet oder indem man ihnen partizipative Selbsterfahrungen in eigenen Beteiligungsprojekten ermöglicht. Beide Zugänge sind wichtig. Im Folgenden soll aber nur auf den zweiten Ansatz Bezug genommen werden – und dies wiederum unter einem sehr speziellen Blickwinkel: Es wird davon ausgegangen, dass Jugendliche in ihren Partizipationsprojekten unterstützt werden müssen durch kompetente Fachkräfte, nämlich Prozessmoderatoren für Partizipation. Diese Prozessmoderatoren benötigen nun ihrerseits eine eigene Qualifikation. Eben diese über das „Curriculum mitWirkung!“ realisierte Fortbildung steht im Mittelpunkt der folgenden Darstellung.

In der Fortbildung und Qualifikationsmaßnahme „Curriculum mitWirkung!“ lernen Prozessmoderatoren, wie Jugendliche in ihren Partizipationsprojekten unterstützt werden können. Das Verfahren zur Entwicklung des Ausbildungscurriculums wird skizziert. Insbesondere die strategisch-pädagogische Grundrichtung – die Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen im Sinne der K-S-C-Typologie (Knowledge, Skills, Competences) und die gewählten Referenzmuster der Erwachsenenbildung wie auch eine Liste der Module des Curriculums „mitWirkung!“ – werden dargelegt und erläutert.

2. Warum Prozessmoderatoren-Ausbildung?

Information und Qualifikation sind Schlüsselfaktoren bei der großflächigen und nachhaltigen Implementation von Partizipationsstrukturen und -modellen. Die Ausgangslage ist hier zurzeit widersprüchlich: Das erforderliche Wissen zu Formen und Methoden der Partizipation ist grundsätzlich in ausreichendem Maße vorhanden. Dennoch kommt es häufig gar nicht zu Projekten und Initiativen oder diese laufen schlecht bzw. scheitern, weil es einen Mangel an für diesen Bereich qualifizierten Personen gibt. Der hier deutlich werdende Bedarf an Unterstützung und Qualifizierung wird noch gesteigert aufgrund einer wachsenden Zahl von Beteiligungsprojekten.

Die Bertelsmann-Stiftung hat nun versucht, in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg (Forschungsstelle Kinderpolitik) auf dem Hintergrund von ersten Erfahrungen für solche Fortbildungen in Schleswig-Holstein, Niedersachsen und eines bundesweiten Angebotes des Deutschen Kinderhilfswerkes durch die Konzipierung eines neuen Curriculums für die Ausbildung von Prozessmoderatoren diese aktuelle Qualifizierungs- und Weiterbildungslücke zu schließen. Durch die Entwicklung eines standardisierten, medial aufbereiteten Curriculums sollte ein Multiplikationseffekt erreicht werden. Das Verfahren zur Entwicklung der Qualifikation und die strategische und didaktische Grundrichtung des Curriculums sollen im Folgenden skizziert werden.

3. Prozessmoderatoren-Ausbildung: die Qualifizierung „mitWirkung!“

Die Bertelsmann Stiftung hat an den drei Modellstandorten Essen, Leipzig und Saalfeld Qualifizierungsmaßnahmen für Prozessmoderatoren durchgeführt. In den drei Modellkommunen wurde exemplarisch die Implementation von Partizipationsstrukturen und -modellen erprobt. Das erfolgte durch intensive Kooperation aller relevanten Akteure – von der Bertelsmann Stiftung, der kommunalen Steuerungsgruppe bis hin zu den zu qualifizierenden Prozessmoderatoren und den betroffenen Jugendlichen. Die Ausschreibung für diese Qualifizierungsmaßnahme – hier demonstriert am Beispiel der Stadt Essen – umriss die wesentlichen Bestandteile der Ausbildung:

Ausschreibungstext zur Ausbildung von Prozessmoderatoren in der Initiative „mitWirkung!“

„Essen hat sich im Sommer dieses Jahres erfolgreich für die Teilnahme an der Praxisphase der Initiative „mitWirkung!“ beworben. Dieses Projekt wird von der Bertelsmann Stiftung bis Ende 2007 gefördert und von UNICEF sowie dem Deutschen Kinderhilfswerk unterstützt.

Es zielt darauf ab, die Partizipationsmöglichkeiten junger Menschen zu stärken. Essen ist neben Leipzig und Saalfeld (Thüringen) eine von drei ausgewählten Modellkommunen, in denen Referenzmodelle für nachhaltige Beteiligungsformen entwickelt werden sollen. Ein erster wichtiger Projektschritt richtet sich darauf, in den Städten Prozessmoderatoren auszubilden. Denn für eine wirksame Beteiligung von Kindern und Jugendlichen braucht es qualifizierte Erwachsene. Ab Frühjahr 2006 bietet die Bertelsmann Stiftung gemeinsam mit der Stadt Essen die zertifizierte Weiterbildung zur / zum „Prozessmoderatorin / Prozessmoderator für Kinder- und Jugendbeteiligung“ an.

Ziel

Qualifizierung zur eigenständigen Planung, Moderation und Evaluation von Beteiligungsprojekten und -verfahren für Kinder und Jugendliche.

Zielgruppe

Pädagogische, planerische und administrative Fachkräfte der Stadtverwaltung, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter freier Träger der Jugendhilfe sowie Lehrerinnen und Lehrer an Schulen, die sich aktiv in die Ausgestaltung der Initiative „mitWirkung!“ einbringen.

Inhalte

Das Weiterbildungsangebot umfasst fünf Theoriemodule à 2,5 Tage und beinhaltet theoretisch-methodischen Input, Trainings und Übungen zu folgenden Themenbereichen:

- Strategien, Formen und Methoden der Kinder- und Jugendbeteiligung
- Aktionsfelder, Themen und Zielgruppen der Kinder- und Jugendbeteiligung
- Situations- und Sozialraumanalyse sowie Konzeptentwicklung für Beteiligungsprojekte und -verfahren
- Projektplanung und Projektmanagement
- Evaluation und Qualitätsmanagement in Beteiligungsprojekten

Darüber hinaus ist die Mitarbeit in parallel stattfindenden Praxisprojekten ein verbindlicher Bestandteil der Weiterbildung. Eine regelmäßige Praxisbegleitung und -reflexion rundet das Weiterbildungsangebot ab.

Form und Dauer

Die Weiterbildung findet als Inhouse-Schulung statt. Sie startet Ende März und wird im November 2006 abgeschlossen. ... Die Teilnehmerzahl ist auf 25 Personen begrenzt. Die Teilnahme an dem Training wird durch die Bertelsmann Stiftung zertifiziert und als Maßnahme der Personalentwicklung durch die Stadt Essen anerkannt. Kosten entstehen für die Teilnehmenden nicht.

Teilnahme- und Zertifizierungsvoraussetzungen

Voraussetzung der Zertifizierung ist neben der regelmäßigen Teilnahme an der Fortbildung die kontinuierliche Mitarbeit in einem parallel stattfindenden Praxisprojekt, das gleichzeitig Bestandteil der Weiterbildung ist.“

4. Übersicht: das Verfahren zur Entwicklung des Ausbildungscurriculums

Mit der *Didaktischen Spirale* (Stange 2006) wurde ein pragmatisches Entwicklungsverfahren für Curricula gewählt, das weniger auf große Curricula (z. B. solche für ganze Schulfächer) abzielt, die durch große Forschungsteams und mit der entsprechenden Mittelausstattung realisiert werden, sondern – etwas bescheidener, sozusagen eine Ebene darunter, aber doch mit prinzipiell analoger Entwicklungslogik und Struktur – für Lehrgänge in sozialen Arbeitsfeldern konzipiert wurde. Solche Lehrgangcurricula, die von einzelnen Personen oder kleineren Teams entwickelt werden, haben aber immer die Schwierigkeit, dass ihnen eine wirklich breite Legitimation fehlt. Deshalb ist es wichtig, die Schrittfolge des Verfahrens und die Kriterien der Auswahl der Ziele und Inhalte transparent zu machen und in einem Dreiecksverhältnis zwischen Entwickler, Auftraggeber und Adressaten (insbesondere über die Erprobung) abzusichern.

Bei der *Didaktischen Spirale* handelt es sich im Wesentlichen um ein mehrfach wiederholtes Durchdringen, Ableiten und Konstruieren vor allem der zentralen didaktischen Grundelemente Inhalte, Ziele und Verfahren. Das erfolgt auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus und mit Gültigkeit für zwar festgelegte, aber dennoch zunächst einmal fiktiv-verallgemeinerte Zielgruppen, für die das Curriculum gelten soll, bis hin zu den dann später ganz konkreten, feststehenden Zielgruppen vor Ort und den für sie spezifisch aufbereiteten didaktischen Einheiten. Die Didaktische Spirale umfasst also alle Ebenen und Bereiche curricularen und didaktischen Handelns in der zeitlichen Prozessstruktur von der Ableitungsebene bis zur Umsetzungsebene (also Planung, Realisierung und Nachfolgeaktivitäten).

Der Ablauf der didaktischen Spirale (Stange 2006, S. 4 ff.)

A. Grundentscheidungen auf der Ebene des Gesamt-Curriculums

– Für die „große“ Curriculumentwicklung, für Fächer, Kurse, Lehrgänge usw.:

Didaktische Spirale 1 –

1. Gründe für das Zustandekommen der Maßnahme verarbeiten
2. Bedeutung des Gesamtthemas für die Gesellschaft und die berufliche Praxis analysieren

3. Beschreibung der Adressaten (Zielgruppen): für wen?¹
4. Verwendungssituation: Praxisprozesse als Referenzmodell für die zu erwerbenden Kompetenzen (grobe Kompetenzprofil-Skizze)
5. Groben qualitativen und quantitativen Bedarf ermitteln
6. Verfahren der Curriculum- und Lehrgangsentwicklung und -konstruktion festlegen (Planung, Entwicklung und Erprobung), Rahmenbedingungen, Akteure, Benennung prinzipiell geeigneter Bildungsinstitutionen usw.
7. Leitideen des Lehrgangcurriculums und des Entwicklungsverfahrens beschreiben (z.B. Themenwahl, theoretischen Hintergrund, Begründungen, Zielsetzungen auf der Richtziel- und Leitzielebene)
8. Pädagogisch-strategische Grundentscheidungen
 - 8.1 Strategische Grundrichtung: Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen
 - 8.2 Niveau des Curriculums (Stufe nach EQF) festlegen

B. – E.: Didaktische Feinarbeit - Entscheidungen auf der Ebene der Module und didaktischen Einheiten

B. Didaktische Analyse - didaktische Reduktion - Zielfindung

– Eingrenzung und Präzisierung der Curriculumthemen und Lernziele: Didaktische Spirale 2 –

9. Didaktische Analyse – Themen (Inhalte) und Ziele strukturieren und eingrenzen
 - 9.1 Didaktische Analyse – Themen (Inhalte) sammeln, durchdringen, strukturieren und eingrenzen
 - a) Didaktische Analyse 1: Festlegung des prinzipiellen Umfangs, der inhaltlichen Reichweite des Curriculums
 - b) Didaktische Analyse 2: fachliche Stoffdurchdringung, Akzentuierung und Eingrenzung (erste Reduzierung: wie viel wovon?)
 - c) Didaktische Analyse 3: Bedeutung der auszuwählenden Teilthemen für die Gesellschaft und die berufliche Praxis
 - 9.2 Didaktisch-methodische Reduktion
 - a) Didaktisch-methodische Reduktion 1: Erwartungen des Auftraggebers (Akzente, Schwerpunkte, Zielsetzungen, Zertifikate, Bescheinigungen, Prüfungen usw.)
 - b) Didaktisch-methodische Reduktion 2: Reduktion unter dem Gesichtspunkt der individuell-subjektiven Bedeutung (Adressaten- und Zielgruppenbezüge)
 - c) Didaktisch-methodische Reduktion 3: Erfordern spezifische Lehrziele, die Strukturierung und Anordnung der Lehrinhalte (Lerndramaturgie), bestimmte methodische Herangehensweisen, die Evaluierungsanforderungen oder die Rahmenbedingungen (Räume, Ausstattung) bestimmte Reduktionen oder Hervorhebungen?
 - d) Didaktisch-methodische Reduktion 4: Reduktion unter dem Gesichtspunkt des zur Verfügung stehenden realen Zeitvolumens für die

¹ Faktisch laufen die Schritte 3 - 9 nicht getrennt voneinander, sondern in weiten Teilen eher simultan und aufeinander bezogen.

- einzelnen Teileinheiten (Verteilung der Zeitbudgets)
- 9.3 Zielformulierung als Beschreibung von allgemeinen (formalen) Kompetenzen: als einfache und schnelle Ableitung oder als komplexe und systematische Kompetenzableitung, z.B. durch Abbildung von Praxisprozessen oder psychologischen Kompetenzmodellen; parallel zu 9.1 und 9.2

C. Didaktische Architektur entwickeln: methodisches Design

– *Didaktische Spirale 3* –

10. Strategische Grundrichtung: den pädagogischen Ansatz wählen – didaktisch-methodische Referenzmodelle der Erwachsenenbildung
11. Vorläufige Sammlung von geeigneten Methoden
12. Die Methoden den Inhalten und Zielen (d.h. den Teilkompetenzen) zuordnen: Ausdifferenzierung und Ausarbeitung von didaktischen Einheiten (Drehbuchformblatt)
13. Die Methodenkonstruktion und -ausarbeitung als separater Arbeitsschritt

D. Bildungsdramaturgie

– *Didaktische Spirale 4* –

14. Bildungsdramaturgie: den Lernprozess in Abläufen ordnen und strukturieren:
 - 14.1 Entwurf von Kurzdramaturgien für jede einzelne Didaktische Einheit des Moduls
 - 14.2 Längere Veranstaltungs- und Seminardramaturgien arrangieren: das komplette „Drehbuch“ für eine Veranstaltung oder ein Seminar
15. Evaluationsinstrumente für ein Modul oder ein Seminar: Planung von Erfolgskontrolle, Rückmeldung, Seminarkritik, Reflexion

E. Integration und Zusammenfassung

16. Integration und Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse: strukturierte Modulblätter als Modulskizze
 - 16.1 Ausarbeitung von Modulblättern
 - 16.2 Übersichtstabellen
 - 16.3 Zusammenführung aller Modulblätter im Modulhandbuch

F. Umsetzung

– *Didaktische Spirale 5* –

17. Materielle Umsetzung der Planungen: Arbeitsmaterialien produzieren (Materialisierung didaktischer Einheiten)
18. Erprobung und Evaluierung des Lehrgangcurriculums

G. Verbreitung des fertigen Curriculumproduktes

– *Implementation und Dissemination – Alltagspraxis: Didaktische Spirale 6* –

19. Einführung des endgültigen Produktes, Verankerung in der Praxis (Alltagspraxis), Verbreitung des Curriculums in der Breite
20. Nachfolgeaktivitäten (Maßnahmen und Projekte, weitere Seminare und Veranstaltungen usw.)

Diese Schritte können hier im Einzelnen nicht nachgezeichnet werden. Lediglich zu einigen zentralen Punkten soll es im Folgenden eine Konkretisierung geben.

5. Exemplarische Darstellung grundlegender Verfahrensschritte

5.1 Leitideen des Lehrgangcurriculums

Zunächst erfolgt die *Kennzeichnung des Gegenstandes*, eine *Begründung der Themenwahl und der Zielsetzungen*: Warum soll das Lernangebot entwickelt werden? Wozu soll es führen? (Grobe fachliche und thematische Einordnung und Eingrenzung, Benennung des theoretischen Hintergrundes, Begründungen der Zielsetzungen insbesondere auf der Richtziel- bzw. Leitziel- bzw. Globalzielebene – je nach Situation auch auf den Ebenen der Grobziele / Mittlerziel und Handlungsziele / Feinziele).

Manchmal werden die Ziele in einem ausführlicheren diskursiv-argumentativen Prozess entwickelt. Gelegentlich gibt es aber auch bereits überschaubare, fertig entwickelte Zielstrukturen, wie sie beim Lehrgang „*Curriculum mitWirkung!*“ im Prinzip vorgegeben waren (Bertelsmann Stiftung, 2006, S. 13 f.). Beim „*Curriculum mitWirkung!*“ bezog sich diese bereits elaborierte Zielstruktur allerdings auf das Gesamtprojekt, also auf die Arbeit aller Akteure des Projektes – einschließlich der Jugendlichen. Für ein Weiterbildungsangebot mussten daraus noch spezifische Ziele abgeleitet werden. Das waren sowohl *Output-Ziele*, die sich auf den Ableitungs-, Produktions- und Evaluationsprozess des Curriculums bezogen, als auch *Outcome-Ziele* (zu den Begriffen: siehe die Beiträge zu Zielentwicklung, zu Qualitätsmanagement und Evaluation in diesem Band). Im Folgenden wird lediglich zum Aspekt *Outcome* aufseiten der zu qualifizierenden Fachkräfte Stellung genommen. Dies geschieht auf dem Hintergrund der Diskussion um *Lernergebnisse* und *Kompetenzbasierung*, wie sie im Rahmen des EQR (des Europäischen Qualifikationsrahmens) erfolgte. Dabei werden die Leit- bzw. Richtziele nicht mehr dargestellt. Der Fokus wird auf die Grob- und Feinzielebene, die als Kompetenz-beschreibungen interpretiert werden sollen.

5.2 Praxisprozesse als Referenzmodell für die Kompetenzprofil-Skizze

Praxisprozesse sind der zentrale Bezugspunkt für jede Kompetenzableitung. Sie definieren die reale *Verwendungssituation* für die später zu erwerbenden Kompetenzen. Deshalb benötigt man ein *Modell* der beruflichen Praxis, das sog. *Referenzmodell*. Hieraus läßt sich eine grobe Skizze der zur Bewältigung dieser Verwendungssituation erforderlichen (vorhandenen oder zu erlernenden) *Kompetenzen*² ableiten. Notwendig ist also eine möglichst vollständige Abbildung der realen Praxisprozesse in diesem Referenzmodell. Das jeweilige berufliche Profil in Form der Arbeitsprozesse in der beruflichen Praxis wird so „auf den Punkt gebracht“. Das Referenzmodell muss eine möglichst struktur- und prozessidentische Abbildung idealtypischer Arbeitsprozesse ergeben und alle für das betreffende Berufsprofil relevanten Arbeitsrollen und Tätigkeiten (charakteristischer Ablauf, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Methoden, Werkzeuge mit den dazugehörigen Kompetenzen in den jeweiligen Kompetenzfeldern)

² Die verallgemeinerte Anwendungssituation (Praxis-Referenzmodell) und Kompetenzprofilskizze kann man auch als *Tätigkeitsprofil* bezeichnen.

erfassen.

Solche Referenzprozesse in der Praxis bilden trotz ihrer real sehr individuellen Ausprägungen durch die Darstellung in einem verallgemeinerbaren Modell vergleichbare *Anforderungen* ab. Diese Anforderungen definieren notwendige *Kompetenzen* zu ihrer Bewältigung. Die Leitfrage lautet deshalb:

*Was muss man können, um in diesem Referenzmodell erfolgreich sein zu können? Was sind die erforderlichen Kompetenzen?*³

Die jeweils entstandene, im Allgemeinen zunächst noch grobe, *Kompetenzprofil-Skizze* ist auch der Bezugspunkt für die spätere Ableitung der eigentlichen curricularen Inhalte in der beruflichen Fort- und Weiterbildung (Kriteriensatz der Inhaltsauswahl), wie sie in den Abschnitten 6.1 und 6.2 dargestellt werden. Die grobe Kompetenzprofil-Skizze auf der Basis des Praxis-Referenzmodells ist aber auch ein wichtiger Bezugspunkt bei der Leit- und Richtzielableitung (Schritt 7 der Didaktischen Spirale⁴) und bei der späteren Ausdifferenzierung der Ziele und Kompetenzen für die einzelnen Module und didaktischen Einheiten (Abschnitt 7.4).

Beispiel eines erweiterten, präzisierten Kompetenzprofils⁵

Das folgende Beispiel ist ein auf dem Hintergrund zusätzlicher Erkenntnisse aus der Kompetenzforschung (Psychologie und Berufspädagogik, siehe dazu die Kapitel 7, insb. 7.1 – 7.3 zum Kompetenzbegriff) und zur Richtziel- bzw. Leitzielbeschreibung (Schritt 7 der Didaktischen Spirale) überarbeitetes und präzisiertes Kompetenzprofil, das in der Erstfassung viel gröber und noch nicht psychologisch durchstrukturiert war. Es stammt aus einem Fortbildungscurriculum für Prozessmoderatoren für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Es kann auch als zusammenfassende Beschreibung der durch das Curriculum zu erwerbenden Kompetenzen interpretiert werden. Dabei handelt sich aber um das übergeordnete Kompetenzprofil für ein komplettes Curriculum und nicht um eines für ein einzelnes Modul oder eine einzelne didaktische Einheit.

³ In diesem Stadium können auch extern entwickelte Kompetenzbeschreibungen herangezogen werden. So wurde im Curriculum „MitWirkung von Anfang an der europäische Qualifikationsrahmen EQF zugrunde gelegt. Ihm zugeordnet sind (teilweise ja noch zu entwickelnde) nationale Qualifikationsrahmen. „Ein Nationaler Qualifikationsrahmen ist ein Instrument für die Klassifizierung von Qualifikationen anhand eines Kriteriensatzes zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus. Ziel ist die Integration und Koordination nationaler Teilsysteme von Qualifikationen und die Verbesserung der Transparenz, des Zugangs, des aufeinander Aufbaus und der Qualität von Qualifikationen im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die Zivilgesellschaft.“ (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände u. A. 2008, S. 12) Innerhalb der nationalen Qualifikationsrahmen gibt es jeweils eine Reihe von sektoralen Qualifikationsrahmen. Ein nationaler und sektoraler Qualifikationsrahmen ist in Deutschland der „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“, der 2006 vom Fachbereichstag Soziale Arbeit verabschiedet wurde (Bartosch u. A. 2006). Er kann leider nicht direkt auf die Curriculumentwicklung in der hier diskutierten Weiterbildung zu Prozess-moderatoren angewendet werden, kann aber als weiterer orientierender Referenzrahmen und Hintergrundfolie immer mitgedacht werden. Ein eigener Qualifikationsrahmen für den Bereich der *Weiterbildung* von Fachkräften der Sozialen Arbeit zu Prozessmoderatoren ist in Deutschland leider noch nicht vorhanden.

⁴ Siehe Kapitel 4

⁵ Auf der Basis der Ausführungen im Abschnitt 7.1 und Heyse / Erpenbeck 2004, S. XXI). Dieser Schritt kann im Übrigen übersprungen werden. Er lohnt nur im Rahmen einer großen Curriculumentwicklung, bei der ein - wie in diesem Beispiel - differenziertes und präzisiertes Kompetenzprofil wichtige Metafunktionen (Steuerung) für das Curriculum übernehmen kann.. Bei einfachen Kursen und Seminaren, reicht es, das zunächst entwickelte *grobe* Kompetenzprofil als Steuerungskriterium zu nutzen.

A. Fach- und Methodenkompetenz

- Fachorientierung und fachliche Neugier und Motivation, Erkenntnisdrang, Eigeninitiative, Begeisterung im Hinblick auf Beteiligungsprozesse mit Kindern und Jugendlichen
- Wissensorientierung
- Beurteilungsvermögen, insb. für fachliche Konzepte in der Beteiligungsarbeit und für Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in Projekten
- Folgebewusstsein für fachliche Interventionen, individuelle und kommunale Lernprozesse
- analytische Fähigkeiten, insb. für Praxisprozesse, Situationsanalysen, Interessenlagen und Kommunikationsprozesse in der kommunalen Beteiligungsarbeit
- Problemlösefähigkeit für Sachprobleme und soziale Probleme in Beteiligungsprozessen, für kreative und innovative Problemanalysen und -lösungen (nutzerorientierte Problemanalysen und -lösungen)
- ganzheitliches und vernetztes Denken, insb. in kommunalen Partizipationsprozessen in Planung, Durchführung und Evaluation

- Fachwissen (Knowledge)
 - Fakten, begriffliche Grundlagen, Theorien und Strukturen zu den Grundlagen der Partizipation (z. B. aus der Demokratietheorie, grundsätzliche Schlüsselerkenntnisse, Recht)
 - Wissen und Verständnis der wichtigsten Strategien / Formen und Methoden der Partizipation
 - Überblickswissen (Fakten, Klassifikationen und Kategorien und grundlegendes Verständnis) zu den Aktionsfeldern und Themen der Partizipation (kommunale Planungsfelder wie Stadtplanung, Verkehrsplanung, Dorferneuerung, Spielraumplanung usw.)

 - Institutionenkenntnisse (Fakten, Klassifikationen und Kategorien) zu Kommune, Verwaltung und Politik, Kommunalverfassung, Organisationsstrukturen freier Träger, Bildungseinrichtungen und Jugendhilfeeinrichtungen im betreffenden Bereich
 - Überblickswissen (Fakten, Klassifikationen und Kategorien und grundlegendes Verständnis) zu den Zielgruppen- und Sozialraumtheorien
 - Wissen und Verständnis der Grundelemente der Jugendhilfeplanung
 - Marktkenntnisse, insb. im Hinblick auf Methoden, Konzepte, Angebote und Personal im Bereich der Partizipation von Kindern und Jugendlichen
- Konzeptionsstärke, insb. zur Entwicklung von Partizipationsangeboten
- Organisationsfähigkeit, insb. im Rahmen von Partizipationsprojekten, Aktionen und Veranstaltungen
- Planungsfähigkeit, Zeitorientierung (Zeitmanagement, Aufgabenplanung und -priorisierung) in Partizipationsprojekten, insb. eigenständiges Planen von Beteiligungsprojekten und -strategien – in Zusammenarbeit mit den Auftraggebern (Kommunen, freien Trägern, Organisationen, Initiativen) und

- den betroffenen und den teilnehmenden Zielgruppen
- Befähigung zum Projektmanagement, zur Anwendung flexibler und situationsangemessener Methoden des Projektmanagements (Projektplanung und -durchführung, Projektorganisation und -kooperation) für sämtliche Beteiligungsformen, insb. für große und kleine Beteiligungsprojekte; Befähigung zum Konzipieren und Implementieren von Projektmanagement-Arrangements (zielgruppengerecht mithilfe geeigneter Methoden, Medien und -materialien), zum Entwickeln und Coachen von Projekt-Angeboten in multidisziplinären kommunalen Teams.
- Befähigung zum Entwickeln von den Rahmenbedingungen und den Zielgruppen angepassten Methoden und Konzepten für Partizipationsstrategien und -projekte
- Befähigung zum Aktualisieren, Pflegen und Verwalten der für das jeweilige Projektprogramm entwickelten begleitenden Strategien, Ansätzen, Methoden und Materialien
- zielgruppengerechte Orientierung (in Planung, Durchführung, Beratung und Coaching)
- Qualitätsbewusstsein und Qualitätsorientierung (Befähigung zum situationsangemessenen und flexiblen Qualitätsmanagement von Partizipation)
- systematisch-methodisches Vorgehen in der kommunalen und institutionellen Beteiligungsarbeit und der Kommunikation mit allen Akteuren
- usw.

Fertigkeiten (Skills)

- Techniken der Situationsanalyse als Sozialraum- und Lebensweltanalyse flexibel anwenden, z.B. Definieren und Analysieren von Partizipationsbedarfen
- Befähigung zum Unterstützen, Motivieren und Coachen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer während des Projektprozesses
- eine große Methode (die Zukunftswerkstatt) beherrschen
- Praktizierung einfacher Methoden der Kommunalberatung
- Beherrschung einfacher Methoden der Prozessbegleitung und des Coachings von Kindern und Jugendlichen (Praxismediatoren: Beratung, Coaching usw., interne Konfliktmoderation in Projekten usw.)
- flexible und technisch saubere Anwendung der Moderationsmethode (Meta-plan, Visualisierungsmethode, Sitzungsleitung usw.)
- Befähigung zum Einsatz einfacher, situationsangemessener Methoden der Evaluation und Selbstevaluation von Partizipation und des Qualitätsmanagements von Partizipation, zum Evaluieren und Verbessern von Projekt- und Lernprozessen
- Befähigung zur Anwendung zielgruppenangepasster Präsentationsmethoden (mediengestützter Sach- und Ergebnispräsentation), insb. für die Arbeitsergebnisse von Partizipationsprojekten
- Anwendung kreativer situations- und zielgruppenangepasster Techniken der Öffentlichkeitsarbeit für Partizipationsprojekte
- Beherrschung von Dokumentationstechniken und -standards in der Beteiligungsarbeit
- Datenschutz und -sicherheit in Beteiligungsprojekten beherrschen

- Methoden der Beratung von Kindern und Jugendlichen bei der Selbstorganisation von Beteiligungsprojekten anwenden
- usw.

B. Personale Kompetenz (Selbstkompetenz)

- Loyalität gegenüber den Betroffenen, Auftraggebern und Akteuren der Beteiligung
 - Normativ-ethische Einstellung, u.a. Ehrlichkeit, Fairness
 - Glaubwürdigkeit
 - Eigenverantwortung
 - Einsatzbereitschaft, insb. für Kinder- und Jugendprojekte
 - Selbstmanagement
 - schöpferische Fähigkeit und Kreativität, insb. in der Problemlösung, Konzeptions- und Methodenentwicklung und im situationsangemessenen Handeln in der Beteiligungspraxis
 - Offenheit für Veränderungen, insb. Offenheit für ungewöhnliche Lösungen und Innovationsfreudigkeit in Partizipationsprozessen und Projekten
 - Lernbereitschaft, insb. aufgrund von Erfahrungen und Situationsentwicklungen in der Beteiligungspraxis
 - Disziplin
 - Zuverlässigkeit
 - fachübergreifende Kenntnisse, Allgemeinbildung
 - Gewissenhaftigkeit, Verantwortungsbewusstsein
 - Fleiß
 - Intuition
 - Emotionale Intelligenz
-
- Flexibilität, insb. in der Anwendung von Konzepten und Methoden und bei der Reaktion auf Situationsveränderung in kommunalen Beteiligungsprozessen und Projekten (flexibler und effektiver Umgang mit kommunalen politischen und sozialen Zielen und Auftraggeber-Interessen)
 - Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit, Selbstkritikfähigkeit
 - usw.

C. Sozial-kommunikative Kompetenz

- Moderationsorientierung statt Leitungsorientierung, partizipative Grundhaltung
- Kommunikationsfähigkeit, insb. mit Kindern und Jugendlichen in Beteiligungsprojekten und kommunalen Zusammenhängen
- Kooperationsfähigkeit, insbesondere mit Kindern und Jugendlichen und allen relevanten Akteuren und Stakeholdern im kommunalen Raum
- Beziehungsmanagement beherrschen
- Anpassungsfähigkeit, insb. an sich verändernde soziale Situation in kommunalen Prozessen und in Beteiligungsprojekten
- Konfliktlösungsfähigkeit, insb. Konflikterkennung, -bewältigung, -lösung in Partizipationsprojekten und im kommunalen Raum
- Integrationsfähigkeit, insbesondere in Bezug auf Heterogenität und Diversität in den Projektgruppen und der Kommune

- Teamfähigkeit
- Dialogfähigkeit, Kundenorientierung, insb. in Bezug auf wechselnde Ansprüche und Verläufe in Beteiligungsprozessen
- Pflichtgefühl
- Verständnisbereitschaft
- Experimentierfreude, insb. in Bezug auf soziale Prozesse und Produkte
- Akquisitionsstärke, insb. für eigene Beteiligungsprojekte und Teilnehmerprojekte
- Beratungsfähigkeit in kommunalen Prozessen und Projekten der Teilnehmer
- Mitarbeiterförderung, insb. in der Vorbereitung und Durchführung von Beteiligungsprojekten (Co-Moderation und Hilfskräfte)
- Delegieren können, insb. an Kooperationspartner, Co-Moderation und Hilfskräfte und Teilnehmer von Beteiligungsprojekten
- Überzeugungskraft, Ausstrahlung und Charisma, insb. in Bezug auf die Beteiligungsidee, für Projekte, Zielgruppenvorhaben und Ergebnisse von Beteiligungsprojekten
- usw.

D. Aktivitäts- und Handlungskompetenz

- Tatkraft und Energie
- Mobilität, insb. bei wechselnden Beteiligungsprojekten, Anfragen usw.
- Ausführungsbereitschaft, Begeisterungsfähigkeit
- Entscheidungsfähigkeit, insb. ergebnisorientiertes Handeln in Beteiligungsprozessen und -projekten
- Gestaltungswille
- Innovationsfreudigkeit, gerade in Bezug auf Beteiligungskonzepte, auf das Adaptieren von neuen Entwicklungen im Fachgebiet (kommunale Themen der Kinder- und Jugendfreundlichkeit, insb. Partizipation) und im methodischen Bereich, Erkennen und Nutzen von neuen Entwicklungen und Trends im Fachgebiet und in der Methodik von Planung und Beteiligung
- Belastbarkeit, Stressbewältigung in Beteiligungsprozessen und -projekten
- Optimismus
- Impulse geben können
- Ergebnisorientiertes Handeln, insb. bei Maßnahmen und Projekten in Beteiligungsprozessen
- Beharrlichkeit, Willensstärke, Durchsetzungsfähigkeit
- zielorientiertes Führen, insbes. bei der Realisierung von Beteiligungsmaßnahmen und -projekten mit unterschiedlichen Zielgruppen
- konsequentes Handeln
- usw.

5.3 Strategische Grundentscheidungen

5.3.1 Grundlage: Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen

Bereits im frühen Stadium der Entwicklung müssen eine Reihe von Grundentscheidungen getroffen werden:

a) Worauf soll der Fokus der Betrachtung liegen: Ist es sinnvoller, den Gesamtprozess der Lehrgangsentwicklung zu ordnen, indem man zunächst die formalen Zugangsvoraussetzungen, die Wahl der Bildungsinstitutionen und die Art der dort standardmäßig angebotenen Bildungsangebote und -prozesse in den Blick nimmt? Oder ist es sinnvoller, von den Lernergebnissen her zu denken und zu unterstellen, dass es zunächst einmal unwichtig ist, wie und wo sie zustande kommen?

Im Projekt „MitWirkung!“ war früh die Grundsatzentscheidung getroffen worden, den Fokus der Untersuchung auf *Lernergebnisse* und *Kompetenzen* zu richten. Damit verbunden ist „eine grundlegend veränderte Sichtweise auf die Zielsetzungen des Lehrens und Lernens ... “. Es wird nämlich nicht mehr „in erster Linie vom Lerngegenstand ausgegangen, sondern von den Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Lernenden erwerben sollen. Man nennt dieses auch die Umsteuerung vom Input (was soll *gelehrt* werden) zum Output (was soll *gelernt* werden).“ (Hervh. W.S.) Damit steigt „die Möglichkeit, die Lerninhalte freier zu wählen. Denn oftmals ... kann eine spezifische Kompetenz über verschiedene Pfade und mithilfe verschiedener Inhalte erworben werden. Indem man von den zu erwartenden Kompetenzen ausgeht, geraten mit aller Deutlichkeit die ... (Lernenden, W. St.) in den Blickpunkt. Es geht um ihre Lernzuwächse, ihr Wissen, ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit. Mit dieser Auflistung ist schon angedeutet, dass über Kompetenzen zu verfügen mehr bedeutet, als spezifische (Fach-) Kenntnisse zu besitzen.“ (de Haan 2007, S. 17).

Es werden also in erster Linie nicht die formalen Zugangsvoraussetzungen, bestimmte Typen von Bildungsinstitutionen und die Art der dort standardmäßig angebotenen Bildungsangebote und -prozesse in den Blick genommen. Wird von den Lernergebnissen her gedacht, wird unterstellt, dass es zunächst einmal unwichtig sei, wie und wo sie zustande kommen. Damit ist also ein veränderter Blick auf den Stellenwert verbunden, den man jeweils den formalisierten Bildungsprozessen in den traditionellen Bildungsinstitutionen und den nicht-formalisierten Lernprozessen (z. B. in der Weiterbildung, in der Praxis oder dem „Leben an sich“) zuerkennt. Letztlich zeigt sich hier ein veränderter Blick auf das Verhältnis von fremdgesteuerten und selbstorganisierten Lernprozessen.

Hier wird die im Zuge der Diskussion um den EQF (Europäischer Qualifikationsrahmen) entwickelte Position übernommen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 17ff.), einen „Bezugsrahmen für Qualifikationen ausschließlich auf Lernergebnisse zu gründen und das lebenslange und nicht formale Lernen einzubeziehen“ (Sellin 2005, S. 5).

Diese Überlegungen haben Auswirkungen auf das Ableitungs- und Konstruktionsverfahren für das Weiterbildungscurriculum (Inhalte, Ziele / Kompetenzen und Methoden). Das Prinzip der Orientierung an den Lernergebnissen („Learning Outcome“) kann man auf radikale oder moderate Weise erfüllen und für jede dieser Positionen im Hinblick auf die didaktische Organisation der Lernprozesse jeweils ein bestimmtes didaktisches Referenzsystem oder Muster wählen (s. Abschnitt 9.1). Man könnte sich – falls man die Wege zum Erreichen von Lernzielen (Kompetenzen) als völlig frei interpretiert – z. B. zum Pol der extremen Selbstorganisation von Lernprozessen hinwenden. Dieses Verfahren würde jedoch keineswegs bedeuten, dass keinerlei pädagogische Unterstützung in Form von aufwendigen Lernberatungen, Lernmaterialien und

Evaluationen vorgehalten werden müssten. Es funktioniert im Übrigen bei Weiterbildungskursen, in denen die Teilnehmer aus sehr unterschiedlichen Orten kommen nicht so gut. Wenn man sich also nicht dem andern Pol (der vollständigen Vorprogrammierung von Lernprozessen durch klassischen Unterricht) zuwenden will und nur einen überschaubaren Aufwand an Organisation, Personal und Betreuung leisten kann, bleibt nur die moderate Position: innerhalb vorstrukturierter Lernblöcke möglichst viele selbstorganisierte Phasen, in denen die Teilnehmer selber produzieren, einzubauen und zwischen den Seminarblöcken „radikalere“ selbstorganisierte Einheiten in der Form von eigenen Projekten einzubauen (s. Abschnitt 9.1 zu den Referenzsystemen: Muster 6 – Integrative, ganzheitliche Ansätze im Sinne des Accelerated Learning [nach Dave Meier] bzw. Elementen der TPI-Theorie-Praxis-Integration [Wechsel von Informations- und Trainingsphasen und Praxis durch entsprechende Einheiten im Seminar und zwischen Seminar und eigener Praxis außerhalb der Seminare]).

5.3.2 Niveaus im Sinne des EQF

Kompetenzen können auf unterschiedlichen *Niveaustufen* formuliert werden. Die angestrebte *Niveaustufe* der Kompetenzen ist bereits im Frühstadium der Curriculumentwicklung festzulegen. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften schreibt: „Lernergebnisse werden nach Niveaus unterschieden. Mit Niveaus werden hierarchische Bezüge von Lernergebnissen definiert. Die Zahl und der Zuschnitt von Niveaus beruhen auf dem Konsens der an ihrer Konstruktion Beteiligten. Bezugssysteme können dabei bestehende oder gewollte Bildungs- und / oder Beschäftigungsstrukturen sein.“ (Sellin 2005, S. 14 ff. und Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 19 ff.). Dazu gibt es im EQF acht definierte Niveaustufen (Sellin 2005, S. 14 ff. und Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 19 ff.). Wenn man Fachkräfte der sozialen Arbeit weiterbildet, könnte man – zumindest als Weiterbildungsangebot einer Hochschule – das Angebot im Sinne des EQF für Niveaustufe 6 (Bachelor-Niveau) ansetzen. Eine mehrmonatige, unter Einschluss der Projekte ca. einjährige, berufliche Aus- und Fortbildung wie die Ausbildung zum Prozessmoderator für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen, könnte man aber auch auf Niveaustufe 4 und 5 ansiedeln (wenn man die wissenschaftliche Ausrichtung des BA-Studiums zugunsten praxisnaher Handlungskonzepte zurücknimmt und auch Teilnehmer unterhalb des BA-Abschlusses zulässt). Man müsste man sich dabei die Frage stellen: Geht es eher um ein orientierendes, ein auf mittlerer Interventionstiefe liegendes oder ein anspruchsvoll-vertiefendes Angebot?

6. Didaktisch-methodische Feinplanung I: Module auf der Inhaltsebene⁶ (der nächste Verfahrensschritt)

Im Folgenden geht es um die Ableitung, Ausdifferenzierung und Auswahl der fachlichen Inhaltsstruktur. Es geht um die *didaktische Analyse* und die *didaktische Reduktion* – im Kern um eine spiralförmige Eingrenzung und Präzisierung der Curriculumthemen auf der Ebene der Module und didaktischen Einheiten.

Die folgenden Schritte werden entweder in einem individuellen Sammlungsprozess über

⁶ Wenn im Folgenden von „Inhalten“ die Rede ist, geht es nicht nur die Abbildung von Fachwissen i.e.S., sondern immer auch um Fachmethoden.

einfache Listen, Stichworte für Fachlandkarten oder Mindmaps⁷ realisiert oder im Team über einen Sammlungs- und Diskussionsprozesses im Rahmen eines schrittweisen Metaplan-Verfahrens, bei dem Moderationskarten zu den Leitfragen der einzelnen Arbeitsschritte gesammelt werden. Anschließend werden die Stichworte gemeinsam geordnet, gesichtet, bewertet und ausgewählt. Ggf. werden sie auch von einer Redaktionsgruppe zu einem umfassenden Text ausformuliert.⁸

6.1 Didaktische Analyse

a) Didaktische Analyse 1

Zunächst werden Fragen gestellt wie:

Wie sollen der Umfang und die inhaltliche Reichweite des ganzen Curriculums und seiner Module beschaffen sein? Was gehört prinzipiell alles fachsystematisch zum didaktisch zu bearbeitenden Bereich? Welche großen Bereiche gehören nicht dazu?

Dieser Vorgang kann mal schneller oder mal breiter und umfassender, tiefer und differenzierter sein. Bei der Eingrenzung und Fokussierung der Themen sind aber in jedem Fall Präzision und Disziplin erforderlich. Sonst dehnt sich das jeweilige Gesamtthema bis ins Uferlose aus.

b) Didaktische Analyse 2

Hier geht es um die fachliche Stoffdurchdringung, Akzentuierung und Eingrenzung (erste Reduzierung):

Wie intensiv, tief und differenziert soll der Stoff behandelt werden? Wie viel wovon?

Es geht um die fachliche Konzentration und Reduktion auf das „Zentrale und Wesentliche“ des Gegenstandes (im Prinzip als Einheit von Inhalten und Zielen / Kompetenzen – hier aber auf Themen fokussiert). Hier greifen natürlich schon erste zeitliche Grenzen (grobes Gesamt-Zeitvolumen eines Moduls (oder Lehrganges oder einer Veranstaltung / eines Seminars).

Fachliche Konzentration „auf das Zentrale und Wesentliche“ des Gegenstandes: das fachlich Wichtige (vom eher Unwichtigen getrennt):

- *Welches sind die zentralen Grundbestandteile des Themas? (In welche wichtigen Hauptbestandteile kann das Thema gegliedert werden?)*
- *Wie viel wovon?*
- *Was an der Gesamt-Stoffmenge ist besonders wichtig, was ist weniger wichtig?*
- *Welche Bestandteile sind unbedingt nötig, um das Thema sachlich-fachlich angemessen und richtig darzustellen?*
- *Auf welche Grundstrukturen lässt sich das Thema eingrenzen?*

⁷ Bei beiden handelt es sich um visuelle Überblicksdarstellungen von Schlüsselbegriffs-Zusammenfassungen der Inhalte.

⁸ Beachtet werden muss, dass dieser Prozess im Prinzip immer parallel zum folgenden Schritt der Zielbeschreibung realisiert wird. Denn in Wirklichkeit gibt es ja keine „nackten“ Inhalte! Bei jedem Inhalt wird immer – wenn auch grob – ein Zielanteil (die Art seiner Aneignung, Kompetenzen) mitgedacht.

- *Was kann schon jetzt mit Sicherheit ausgegrenzt und fallen gelassen werden?*
- *Welche Schwerpunkte sind zu setzen?*
- *Welche Einzelelemente fallen eindeutig nicht unter das Thema?*

c) Didaktische Analyse 3 (parallel zu a. und b.)

Die Bedeutung der auszuwählenden Teilthemen für die Gesellschaft und die berufliche Praxis wird abgeklärt.

Warum sollte das jeweilige Teilthema durch ein didaktisches Angebot vermittelt und angeeignet werden? Welche Bedeutung hat es für die Gesellschaft und die berufliche Praxis? Was soll – gemessen an den Kriterien – nicht zum Curriculum gehören?

Das Kriterium der Einschätzung ist die *Kompetenzprofil-Skizze* auf der Basis des *Referenz-modells* für die Praxis, aber auch der im Rahmen der Leitideen-Entwicklung skizzierte erste grobe Zielkatalog.

Dieser Arbeitsschritt besteht im Wesentlichen darin, die Ergebnisse des 4. Schrittes der Didaktischen Spirale (*Referenzmodell* der Praxisprozesse und das daraus abgeleitete *grobe Kompetenzprofil*) nochmals visuell bereitzuhalten oder sie geistig als Hintergrundfolie im Bewusstsein zu haben und als Prüfkriterium bereitzuhalten.

6.2 Didaktisch-methodische Reduktion

Der Fokus der didaktischen Reduktion liegt nicht mehr auf dem fachlichen Durchdringen des Stoffes wie in der didaktischen Analyse, sondern in der zusätzlichen Reduzierung von Inhalten. Die Didaktische Reduktion ist bezogen auf die Auswahl der Inhalte in der Didaktischen Analyse. Reduktion bedeutet „Akzentuierung“ und kann auch heißen: Hervorhebung, Betonung, Ergänzung einiger Inhalte zulasten anderer!

Auswahlrichtung und Auswahlkriterien:

a) Didaktisch-methodische Reduktion 1: Erwartungen des Auftraggebers

Welche Erwartungen hat der Auftraggeber (Akzente, Schwerpunkte, Zielsetzungen, Zertifikate, Bescheinigungen, Prüfungen usw.)?

b) Didaktisch-methodische Reduktion 2: Reduktion unter dem Gesichtspunkt der individuell-subjektiven Bedeutung

– Adressaten- und Zielgruppenbezüge –

Bedeutung des Themas und (wenn Kapitel 7. schon mitgedacht wird): Bedeutung auch der auf die Inhalte bezogenen Ziele (Teilkompetenzen) für die TeilnehmerInnen:

Warum lohnt es sich, das Thema bzw. die Teilthemen und die Teilkompetenzen zu erlernen?

- Teilnehmermerkmale / -voraussetzungen:
Was bringen die TeilnehmerInnen an Vorerfahrungen und Kenntnissen mit? (Was kann ihnen „zugemutet“ werden?)
- Eingrenzung unter teilnehmerspezifischen psychologischen Potentialen und Grenzen des Themas bzw. der Teilthemen und Kompetenzen (z. B. Abstraktionsgrad, Teilnehmerinteressen, Motivation)

Welche Bestandteile des Themas werden einfach, welche schwieriger zu bewältigen sein?

- Auch Aspekte wie:
Welche Teilthemen und Kompetenzen haben besondere Potentiale in Bezug auf Orientierungswissen und Zusammenhänge, die für die Zielgruppen von besonderer Bedeutung sind?

Insbesondere wichtig ist an dieser Stelle die Lebensbedeutsamkeit von Inhalten und Kompetenzen, die berufliche Bedeutung der Themen.

Wichtig: In dieser Phase wird nur die Relevanz für noch nicht-konkretisierte, verallgemeinerte Zielgruppen betrachtet. Die dann später feststehenden konkreten Adressaten werden in der Phase der Umsetzung und Realisierung berücksichtigt.

c) Didaktisch-methodische Reduktion 3

(i. d. R. erst nach bzw. parallel zu den nächsten Schritten unter 7.):

Erfordern

- spezifische Lehr- und Lernziele (Teilkompetenzen)
- oder die voraussichtliche Strukturierung und Anordnung der Lehrinhalte (Lerndramaturgie)
- oder bestimmte geplante methodische und mediale Herangehensweisen
- oder bestimmte Evaluierungsanforderungen
- oder gewisse Rahmenbedingungen (Räume, Ausstattung)

bestimmte Reduktionen oder Hervorhebungen?

d) Didaktisch-methodische Reduktion 4:

Reduktion unter dem Gesichtspunkt des zur Verfügung stehenden Zeitvolumens für das Gesamtcurriculum und die einzelnen Module und deren einzelne didaktische Einheiten)

Sind unter dem Gesichtspunkt des zur Verfügung stehenden Zeitvolumens für das Gesamt-curriculum – auch dies in grober Bestimmung – besondere Zeitbudgets, der Wegfall oder die Kürzung von bestimmten Bereichen oder Teilthemen erforderlich?

e) Zwischenergebnis (Meilenstein): Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse

Ergebnis dieser Überlegungen ist eine Übersicht und Liste von komprimierten, vorläufigen Inhalten (Strukturbild als Sammlung von Ankerbegriffen, Fachlandkarte mit Inselbildung, logisch-systematische Strukturgrafik oder Mind-Map).

Diese komprimierte Übersicht in Ankerbegriffen und Fachlandkarten kann ergänzt werden um sog. Prototypen („zwingende Beispiele, die die festgelegten Ankerbegriffe enthalten“ und exemplarischen Charakter haben). Sie erleichtern die Orientierung und das Verständnis.

Auf jeden Fall hat man nun strukturierte, abgegrenzte und sinnvolle Komplexe von Inhalten mit entsprechenden Untereinheiten für ein ganzes Lehrgangcurriculum oder – je nach Anwendungssituation – auch für ein einzelnes Modul. Die grobe Anzahl und die

Grenzen der Module stehen nun fest, auch wenn sie in späteren Rückkopplungsprozessen im Sinne der „Spirale“ – insbesondere aufgrund von Überlegungen bei der folgenden Kompetenzableitung (den Zielen) und bei der weiteren didaktischen Feinarbeit, z. B. bei den Lerndramaturgien – noch variiert werden können.

Die Module des Curriculums „mitWirkung!“

Ein Beispiel in Listenform für solche groben Modulabgrenzungen als inhaltliche Curriculumstruktur, die in dieser endgültigen Form aber erst nach späteren Rückkoppelungsprozessen (und Überarbeitungen) von den Kompetenzen⁹ her entstanden ist, bieten die Module des „Curriculums P“ für Prozessmoderatoren, die für den Südtiroler Jugendring entwickelt wurden. Es ist eine weiterentwickelte Version des Curriculums aus dem Bertelsmann-Projekt „mitWirkung!“

Grundlagen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen
<p>Modul 1: Theorie / allg. Grundlagen I <i>Modul 1.1: Theoretische und begriffliche Grundlagen, Begründungszusammenhänge</i> - Einführung, Definitionen und Abgrenzungen - Menschenrechte und Kinderrechte, Partizipationsrechte, - Systematisierung (Intensitäten, Reichweiten usw.) - grundsätzliche Erkenntnisse; sonstige Begründungszusammenhänge <i>Modul 1.2: Selbsterfahrung: demokratiepädagogische Übungen</i></p>
<p>Modul 2: Strategien und Aktionsfelder der Partizipation: Überblick <i>Modul 2.1: Strategien (Grundformen)</i> - Kinderbüros, Alltagspartizipation, Offene Formen und Foren, Parlamente, Projekte <i>Modul 2.2: Aktionsfelder, Themen, Zielgruppen der Partizipation</i> - Aktionsfelder (Orte) der Partizipation wie z.B. Schule, Kommune usw.; - Themen (Gegenstände, Inhalte) wie Spielraum, Umwelt, Verkehrsplanung usw.; - Zielgruppen der Partizipation wie z.B. Mädchen / Jungen, altersspezifisch, Randgruppen usw</p>
<p>Modul 3: Methoden der Partizipation – Einführung <i>Modul 3.1: Der Methodenkoffer</i> <i>Modul 3.2: Erste Methodenübung als „Handwerkszeug“ für den weiteren Kurs</i> - Ultrakurz-Training Metaplan und Präsentation <i>Modul 3.3: Erste Selbsterfahrung einer „großen“ Partizipationsmethode</i> - AI = Appreciative Inquiry („wertschätzende Erkundung“; eigene Ressourcen mobilisieren, Visionsentwicklung, Utopie, Ideen und Lösungen),</p>
<p>Modul 4: Theorie / allg. Grundlagen II <i>Modul 4.1: Theoretische und begriffliche Grundlagen II</i> - das große Ganze: Demokratietheorie, Verfassung – Staat – Demokratie - weitere Hintergrundtheorien (Theorie der Zivilgesellschaft, Bürgergesellschaft, Gemeininn [Gesellschaft und Kommune insgesamt verändern]) <i>Modul 4.2: Selbsterfahrung: demokratiepädagogische Übungen II</i> <i>Modul 4.3: Empirische Ergebnisse</i> <i>Modul 4.4: Chancen und Grenzen der Partizipation</i> - „Knackpunkte“: Schwierigkeiten, Probleme, Grenzen der Kinder- und Jugend-Partizipation insgesamt (nicht nur in Projekten); Vorteile, Möglichkeiten und Chancen</p>
<p>Modul 5: Strategien und Aktionsfelder: Vertiefung <i>Modul 5.1: Kriterien und Standards (Kategoriensystem zur Analyse)</i> - Was sind „gute“ Beteiligungsverfahren? Welche Standards für kommunale Kinder- u. Jugenddemokratie gibt es? Prüfsteine für gelungene Kinder- und Jugendbeteiligung. Prinzipien. <i>Modul 5.2: Fallanalysen</i> a) <i>Strategien (Grundformen) der Partizipation</i></p>

⁹ Auch diese Inhaltsstruktur enthält immer versteckte – sozusagen grob mitgedachte Ziel- und Aneignungsformen (Kompetenzanteile), z.B. Modul 1.3.

- Kinderbüros, Kinderbeauftragte
- Punktuelle Partizipation – die „Kleinen Formen“
- Beteiligung in Erwachsenenrichtungen
- Aushandlung und Alltagspartizipation
- Offene Formen / Foren: Kinderversammlungen, Kinderkonferenzen, Kinderanhörung, usw.
- Repräsentative Formen (Parlamente, Beiräte usw.)
- Projektansatz (plus Beteiligungsspirale)
- b) Aktionsfelder, Themen*
- Aktionsfelder (Orte) der Partizipation wie z.B. Schule, Kommune, Kindertagesstätten, Jugendhäuser, Heime, Dorfentwicklung, Soziale Stadt usw.
- Themen (Gegenstände, Inhalte) der Partizipation wie Spielraum, Umwelt / Agenda 21, Stadtentwicklung, Verkehrsplanung usw.
- c) Zielgruppen der Partizipation*
- Diversity und Gender: Mädchen / Jungen, Migranten, Randgruppen, altersspezifisch (z.B. Kita) Milieu, schularten-spezifisch usw.) und besondere Zielgruppenanforderungen an Partizipationsverfahren

Modul 5.3: Exkursion (Durchführung, Reflexion und Dokumentation)

Projekte moderieren und leiten I

Modul 6 : Moderieren und Visualisieren

Die Meta-Methode: VIPP-Moderation (Visualisierung in Partizipationsprozessen)

- Intensivtraining (Methoden und Techniken: Metaplan)
- VIPP-Moderation als übergeordnete Leitmethode der Partizipation
- Verschiedene partizipative Szenarien für effektive Sitzungen, Meetings, Arbeits- und Projektgruppen (Austausch, Problemlösung, Aushandlung und Konsens, Planung und Organisation, Präsentation usw.)

Situationsanalyse

Modul 7: Situationsanalyse

Modul 7.1 Die große Sozialraum- und Lebensweltanalyse

- Training mit Feldaufenthalt, Erprobung ethnografischer Methoden

Modul 7.2: Demokratiebilanz / Demokratie-Audit: Einführung und Verfahren

Modul 7.3: Netzwerktheorie - Netzwerkanalyse - Netzwerkarbeit: Informationen und Instrumente

Modul 7.4: Konsequenzen: Was folgt aus einer SRA?

- Bedarfsfeststellung, Jugendhilfeplanung, kommunale Jugendpläne, Projekte

Modul 7.5: Individuelle Sozialraum- und Lebensweltanalyse für das eigene Projekt

- Erste Bestandsaufnahme für den eigenen Sozialraum zu den vorhandenen Einrichtungen, Angeboten, Programmen und Ressourcen bzw. Demokratiebilanz der eigenen Organisation.

Soziale Innovation

Modul 8: Demo und Erprobung einer weiteren „großen“ Methode

- Zukunftswerkstatt (Visionsentwicklung, Ideen und Lösungen)

Zielfindung

Modul 9: Zielfindung und Konzeptionsentwicklung

- Ziele als zentraler Steuerungsfaktor der Veränderung, Zielarten, partizipative und transparente Zielfindung

Modul 10: Gesamtkonzept

Gesellschaft und Kommune insgesamt verändern: Zivilgesellschaft, Bürgergesellschaft, Kinder- und Jugend-

freundlichkeit von Kommunen

- Gesamtstrategie, kommunales Leitbild, kommunale Kinder-, Jugend- und Familienpolitik, kommunale Kinder- und Jugendpläne usw.
- Handlungsempfehlungen (Bertelsmann-Stiftung)

Projektmanagement

Modul 11: Projektmanagement: Projektplanung für Beteiligungsprojekte

Modul 11.1: Projektmanagement von einzelnen Beteiligungsprojekten: Verfahren, Methoden

- Informationen, Gesamtüberblick zum Phasenablauf - einschl. Planungszirkel

Modul 11.2: Wiederholung / Zusammenfassung: Strategien, Methodenkoffer und Aktionsfelder, Themen, Zielgruppen
Modul 11.3: Planung des eigenen Projektes
- Eigenarbeit und kollegiale Beratung, Coaching
Modul 11.4: Die Dokumentation von Projekten
- Arbeitshilfen, Checklisten
Modul 11.5: Finanzierung von Partizipationsprojekten
- Wie kann man das Beteiligungsverfahren und das Projektergebnis (Produkt) finanzieren?
Modul 11.6: Durchführung des eigenen Projektes
- Eigene Praxis, kollegiale Beratung, Coaching

Qualitätsmanagement und Evaluation

Modul 12: Qualitätsmanagement und Evaluation

Modul 12.1: Qualitätsmanagement von Partizipation allg.
- Welche Verfahren der ständigen Verbesserung der Qualität von Beteiligung sind vor Ort praktikabel?
Modul 12.2: Evaluation von Partizipation
- Wie kann man den Erfolg von Beteiligung messen?

Projekte moderieren und leiten II

Modul 13: Demo und Erprobung von einer weiteren „großen“ Methode

- Open Space (Austausch, Themenfindung, Problemlösung)

Modul 14: Prozesse klären und steuern

Modul 14.1: Klassische Moderation und Gruppenleitung
- Sitzungen, Konferenzen, Arbeits- und Projektgruppen auch ohne Metaplan effektiv leiten
- Kommunikation i. Gruppen, Phasen, Gruppenstrukturen und -prozesse, Emotionen, Klima usw.
Modul 14.2: Problemsituationen in Projekten (Typen, Ursachen, Lösungen)
- Was tue ich wenn? (anspruchsvolle gruppenpädagogische Interventionen)
Modul 14.3: - Rollen: Moderatoren- und Teilnehmerrollen in Projektgruppen und im Kraftfeld Gemeinwesen im Verhältnis zu anderen Rollen und Akteuren
- Philosophie, Haltung
- Prinzipien und Regeln der Projektmoderation: Worauf kommt es an?
Modul 14.4: Konfliktmoderation und Mediation
- im Innenverhältnis (in der Projektgruppe)
- im Außenverhältnis (im Gemeinwesen)

Dokumentation, Präsentation und Öffentlichkeitsarbeit - Abschluss

Modul 15: Präsentationstechnik

- Projektergebnisse professionell präsentieren

Modul 16.: Öffentlichkeitsarbeit für Projekte

Modul 16.1: Projekt-Dokumentation optimieren und fertigstellen
- Schriftliche Dokumentation, Poster und Ausstellungstafeln
Modul 16.2: Kampagnen für Kinder- und Jugendbeteiligung entwickeln
Modul 16.3: Pressearbeit
Modul 16.4: Abschluss: öffentliche Präsentation der Projekte
Modul 16.5: Projekt-Präsentation und Zertifikatsübergabe

7. Didaktisch-methodische Feinplanung II: Ausdifferenzierung von Zielen für einzelne didaktische Einheiten

7.1 Vorbemerkung: Kompetenzverständnis

In den strategischen Grundentscheidungen im Abschnitt 5.3.1 war festgelegt worden, dass die Curriculumentwicklung sich an Lernergebnissen und Kompetenzen orientieren sollte. Diese Kompetenzen im Sinne von Lernergebnissen („Outcomes“) lassen sich in unserem Verständnis – im Sinne des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) – als sog. K-S-C-Typologie strukturieren:

K = Knowledge (Wissen i. e. S.)

S = Skills (Fertigkeiten)

C = Competences (Kompetenzen, früher auch „Schlüsselqualifikationen“ u. Ä.)¹⁰

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften definiert:

„... ‚Lernergebnisse‘: Aussagen darüber, was eine Lernende / ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie / er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert.

... ‚Kenntnisse‘: das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und / oder Faktenwissen beschrieben.

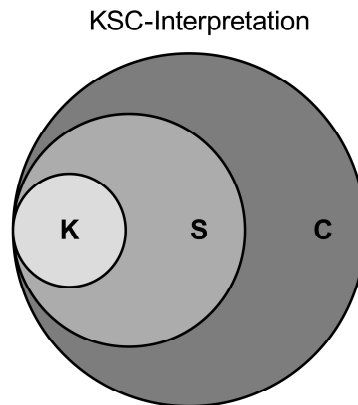
... ‚Fertigkeiten‘: die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten beschrieben (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten).

... ‚Kompetenz‘: die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und / oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 17f.).

Das Verhältnis der K-S-C-Komponenten darf man nicht als absolut trennscharfe Dimensionen interpretieren. Man muss es im Sinne der obigen Ausführungen so sehen, dass Wissen und Fertigkeiten sozusagen im Rahmen der Kompetenzen aktualisiert und genutzt werden (Erpenbeck 2006, S. 8). Kompetenzen sind also vor allem eine besondere, sehr anspruchsvolle Art und Weise, Wissen und Fertigkeiten im Rahmen von

¹⁰In der fachlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist diese Struktur allerdings nicht unwidersprochen geblieben. So hat sich die OECD zu einer anderen Kategorisierung entschlossen: „einer Kategorie, die Schlüsselkompetenzen zur interaktiven Anwendung von Werkzeugen wie Wissen, Medien und Mitteln der Kommunikation umfasst; einem weiteren Bereich, der Kompetenzen zum eigenständigen Handeln benennt, sowie einer dritten Kategorie, die Schlüsselkompetenzen zur ‚Interaktion in heterogenen Gruppen‘ zusammenfasst. ... Gleichwohl lassen sich die Kompetenzbereiche oder -dimensionen der OECD inhaltlich recht gut mit den Unterscheidungen in den deutschen Rahmenplänen vergleichen“. (de Haan / Edelstein / Eickel 2007b: 8 f.)

Selbstorganisationsprozessen in komplexen und dynamischen Situationen zu nutzen. Das Verhältnis der K-S-C-Komponenten stellt sich deshalb so wie in Grafik 1 dar:



Grafik 1: (Quelle: Erpenbeck 2006, S. 8 (leicht abgewandelt))

Für diese Interpretation spricht, dass die Leistung von Kompetenzen „an ihre Transferfähigkeit gebunden“ ist (Arnold 2001, S. 277) und diese bei einer die drei Komponenten separierenden Behandlung möglicherweise eingeschränkt wäre. „Transfer gründet auf zwei Voraussetzungen: Die Situationen, in denen die Schlüsselqualifikationen zur Anwendung kommen sollen, müssen trotz ihrer Unterschiede im Konkreten strukturell ähnliche („identische“) Elemente enthalten. Neben diesem materiellen Moment setzt Transfer weiter die Verfügung über formale Fähigkeiten voraus, etwa über praktische Fertigkeiten wie Umgang mit Computern, soziale Techniken wie die des aktiven Zuhörens, oder kognitive Strategien, beispielsweise zur vertieften Analyse von Texten. Die Kognitionsforschung ... hat überzeugend hervorgehoben, erst das Zusammenspiel von Wissen und Fähigkeiten sichere kompetentes und erfolgreiches Handeln. Schlüsselqualifikationen stehen damit unter der Einschränkung, dass die Verfügbarkeit allein über flexibel verwendbare formale Fähigkeiten nicht ausreicht, um mit diesem Konzept verbundene Erwartungen auf Bewältigung unterschiedlicher Situationen durch Anwendung derselben Fähigkeit eingelöst zu sehen. Sach- bzw. situationsspezifisches Wissen ist ebenfalls als unabdingbar zu postulieren, was allerdings die Transfermöglichkeiten begrenzt.“ (Arnold 2001, S. 277)

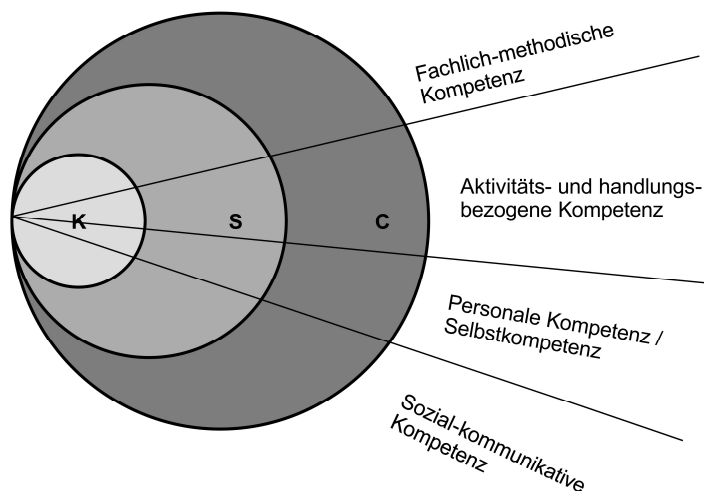
Verschiedene Grundkompetenzen (Key Competences)

Competences, die dritte Kategorie der K-S-C-Typologie, sind im fachlichen und wissenschaftlichen Diskurs häufig in verschiedene Grundkompetenzen untergliedert worden. John Erpenbeck hat für die dritte Kategorie „Competences“ (manchmal auch als „Wider Competences“ bezeichnet) vier Grundkompetenzen (Key Competences) postuliert. Er folgt dabei nicht der in der jüngeren Debatte häufig verlangten Trennung von fachlicher und methodischer Kompetenz, sondern erhält sie als integrierte Dimension. Außerdem erweitert er die Trias von Heinrich Roth, die es im Kern ja bei ihm bleibt, um eine sehr

wichtige Dimension. Diese sollte man – was in der aktuellen Diskussion weitgehend übersehen wird – trennscharf von den drei klassischen Kompetenz-Dimensionen halten: die aktivitäts- und handlungsbezogene Kompetenz. Erpenbeck fasst die vier Kompetenzen folgendermaßen zusammen:

- Die „Fähigkeit, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln: personale Kompetenz“
- Die „Fähigkeit, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv umsetzen zu können: aktivitäts- und handlungsbezogene Kompetenz“
- Die „Fähigkeit, mit fachlichem und methodischem Wissen gut ausgerüstet, schier unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen: fachlich-methodische Kompetenz“
- Die „Fähigkeit, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinander-zusetzen, kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren: sozial-kommunikative Kompetenz“ (Erpenbeck 2006, S. 14 ff.)¹¹

Insofern müsste die oben dargestellte Grafik eigentlich so aussehen:



Grafik 2: eigene Darstellung

Ein Beispiel für eine Ausdifferenzierung von Competences geben Heyse und Erpenbeck (2004, S. XXI – leicht bearb. W.St.):

¹¹Es gibt mittlerweile eine Flut an abgesicherten Testverfahren und Trainingsmethoden (Heyse / Erpenbeck 2004) für diese Teil-Kompetenzen. Dazu haben zum Beispiel Erpenbeck und von Rosenstiel in ihrem „Handbuch Kompetenzmessung“ (Erpenbeck und von Rosenstiel 2003) eine beeindruckende Sammlung von Kompetenz-Messverfahren vorgelegt (z. B. KODE X), die die Hoffnung nähren, allgemeine Schlüsselkompetenzen durch geeignete Verfahren messen zu können und möglicherweise auch trainieren zu können.

3.1 Fach- und Methodenkompetenz: F Fachwissen (F) Fachorientierung (F/P), fachliche Neugier und Motiviertheit fachliche Anerkennung (F/S) Wissensorientierung (F/P) fachübergreifende Kenntnisse (F), Allgemeinbildung Konzeptionsstärke (F/A) Organisationsfähigkeit (F/A) Planungsverhalten (F) Projektmanagement (F/S) systematisch-methodisches Vorgehen (F/A) analytische Fähigkeiten (F/P) Problemlösefähigkeit (F) ganzheitliches Denken (P/F) Beurteilungsvermögen (F/P) Folgebewusstsein (F/S) praktische Intelligenz (F/P) Sachlichkeit (F/P) Lehrfähigkeit (F/S), Präsentationsfähigkeit Exaktheit (F/P) Marktkenntnisse (F)	3.2 Personale Kompetenz (Selbstkompetenz): P Loyalität (P) Normativ-ethische Einstellung (P), u.a. Ehrlichkeit, Fairness Glaubwürdigkeit (P) Eigenverantwortung (P) Einsatzbereitschaft (P/A) Selbstmanagement (P/A) schöpferische Fähigkeit (P/A), (Kreativität, P/A) Offenheit für Veränderungen (P/A) Humor (P/S) Lernbereitschaft (P/F) Disziplin (P/F) Zuverlässigkeit (P/F) Gewissenhaftigkeit (S/P), Verantwortungsbewusstsein Fleiß (P/A) Intuition (F/P) emotionale Intelligenz (P) Flexibilität (P/F) Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit, Selbstkritikfähigkeit (P)
3.3 Sozial-kommunikative Kompetenz: S Kommunikationsfähigkeit (S) Kooperationsfähigkeit (S) Beziehungsmanagement (S) Anpassungsfähigkeit (S) Konfliktlösungsfähigkeit (S/P) Integrationsfähigkeit (S/P) Teamfähigkeit (S/P) Dialogfähigkeit, Kundenorientierung (S/P) Sprachgewandtheit (S/F) Pflichtgefühl (S/F) Verständnisbereitschaft (S/F) Experimentierfreude (S/A) Akquisitionsstärke (S/A) Beratungsfähigkeit (S/A) Mitarbeiterförderung (P/S) Delegieren können (P/S) Soziales Engagement (A/S) Überzeugungskraft (S/A) Hilfsbereitschaft (P/S)	3.4 Aktivitäts- und Handlungskompetenz: A Tatkraft (A) Mobilität (A) Ausführungsbereitschaft (A), Begeisterungsfähigkeit Initiative (A) Entscheidungsfähigkeit (A/P) Gestaltungswille (A/P) Innovationsfreudigkeit (A/P) Belastbarkeit (A/P), Stressbewältigung (A/P) Optimismus (A/S) soziales Engagement (A/S) Schlagfertigkeit (A/S) Impulse geben können (A/S) ergebnisorientiertes Handeln (A/F), Durchsetzungsfähigkeit Beharrlichkeit (A/F), (Willensstärke, P/A) zielorientiertes Führen (A/F) Konsequenz (A/F)

Wenn man diese Struktur in ein *Kompetenzprofil* für ein ganz bestimmtes Praxis- und Arbeitsfeld überträgt, fließen in die Formulierungen bereits grobe *Inhaltsbezüge* ein. Das zeigt das Beispiel eines Kompetenzprofils im Abschnitt 5.2.

7.2 Kompetenzen als Ziele

Kompetenzen und Lernergebnisse im Sinne der K-S-C-Typologie sind im Rahmen der klassischen Kategorien der Didaktik als Ziele zu betrachten¹². Sie liegen allerdings quer zu der bekannten Einteilung von Lernzielen in kognitiv, affektiv und psychomotorisch (bzw. konativ: auf das Handeln bezogen). Dies ist eine Einteilung, die es in dieser klaren Trennung als psychische Funktionen und Prozesse ja gar nicht gibt. Die K-S-C-

¹² Allerdings ist zu beachten, dass die Ziele, die durch die Kompetenzen abgebildet werden, keineswegs sämtliche Ziele des Curriculums umfassen. Kompetenzen werden ja vom „Endprodukt“ her gedacht. Deshalb sind die Einzelziele der Module und didaktischen Einheiten noch nicht enthalten, die ja Zwischenschritte zu deren Aufbau, den Erwerb von Voraussetzungen usw. abbilden. Die bisher diskutierten Kompetenzen auf dem Hintergrund des Tätigkeitsprofils sind also nur Zielbeschreibungen („Outcome“) für das Curriculum-Endprodukt, sozusagen das abschließende Gesamtergebnis der dann erworbenen Kompetenzen.

Typologie in unserer Interpretation ist hier ganzheitlicher. K-S-C-Lernergebnisse muss man in Bezug auf die klassischen didaktischen Ziel-Kategorien im Übrigen weniger auf der Ebene der Richt-, Leit- bzw. Globalziele, sondern eher auf der Ebene der Grob- und Feinziele verorten.

Gegenüber herkömmlichen Lernzielstrukturen hat der Kompetenzbegriff den Vorteil, dass es nicht einfach um zerstückelte, isolierte und einfach abrufbare Einzelelemente kognitiven, affektiven und psychomotorischen Wissens und Lernens geht, sondern immer um integrierte, koordinierte, ganzheitliche Leistungen. Sie erfassen im Übrigen nicht nur „künstliche“ Lerninhalte und Lernkontexte, sondern gerade auch lebensweltliche Aspekte und das Lernen in informellen Lebens - und Erfahrungszusammenhängen. So betont Arnold, „dass Kompetenz nicht nur in institutionalisierten Lernprozessen ‚vermittelt‘ werden kann, sie entwickelt und erweitert sich vielmehr im Lebensvollzug, d. h. im Rahmen des lebenslangen Erfahrungslernens. Kompetenzentwicklung erfolgt demnach zu überwiegenden Teilen durch selbstgesteuertes Lernen (... Selbstorganisation) am Arbeitsplatz“ und teilweise sogar durch zufälliges „en-passant-Lernen“ (Arnold 2001, S. 176).

Die Orientierung am Kompetenzbegriff (als einer Weiterentwicklung des Begriffs der Schlüsselqualifikation) statt an einfach abrufbarem Wissen hat den Vorzug „Wissen und Fähigkeiten der Einzelnen vor Veralterung zu schützen und im Blick auf ihre größere Flexibilität, ihre vielseitigere Verwendbarkeit optimieren“ zu können (Arnold 2001, S. 277). Schlüsselqualifikationen wie Kompetenzen erfassen „grundlegende Wissens-elemente, Fähigkeiten oder Fertigkeiten, von denen angenommen wird, sie seien zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen geeignet und garantierten damit breite Verwendungsmöglichkeiten.“ (Arnold 2001, S. 277)

7.3 Zwischenbemerkung: pädagogische Diskussionszusammenhänge

In der Pädagogik wird der Kompetenzbegriff immer intensiver und kontroverser diskutiert. Dabei wird insbesondere „die Relation von ... Bildung und Kompetenz diskutiert, bis hin zu der These, dass der in der aktuellen Forschung präzisiertere Begriff der Kompetenz als operationale Fassung zentraler Themen und Intentionen des Begriffs der Bildung angesehen werden kann.“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 414) Im Übrigen verschwindet nach Nieke „... die bisherige Differenz zwischen Sozialisation einerseits und Bildung und Erziehung andererseits: Selbstsozialisation ist Teil von Selbstbildung, und zwar bezogen auf den Bereich des absichtlichen Umgangs mit gesellschaftlichen Einflüssen.“(Nieke 2008, S. 98)

Jenseits der aktuellen Diskussion lässt sich der Kompetenzbegriff zurückverfolgen bis zu Klafkis Kompetenzvorstellungen im Rahmen seiner kritisch-konstruktiven Didaktik oder bis zu Heinrich Roth, der in seiner pädagogischen Anthropologie auf der Grundlage der amerikanischen Motivationspsychologie die bahnbrechende Unterscheidung von Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz entwickelt hat (Roth 1971) – eine Tatsache, die sich erstaunlicherweise in der aktuellen pädagogischen Diskussion kaum wiederfindet. Das gilt teilweise auch für das „bessere Verständnis der Steuerungsprozesse, die Bildung im Individuum organisieren“, für „das Konstrukt einer Selbstbildungskompetenz“, für „den adäquaten, bewussten, intentionalen und reflektierten Umgang des Individuums mit eigenen Bildungsabläufen und Lern-

prozessen" (Nieke 2008, S. 108). Ein weiterer Aspekt wird in der aktuellen pädagogischen Debatte aber deutlicher hervorgehoben: Kompetenzen „bilden ... die Basis für die Formulierung von Bildungsstandards“ (Tenorth / Tippelt 2007, S. 413 f.).

Kritik des Kompetenzbegriffs

Ein so gefasster Kompetenzbegriff widersteht der häufig vorgetragenen Kritik am Kompetenzbegriff, Kompetenz sei eine „Verkürzung der Bestimmung von Bildungszielen auf messbare Teilqualifikationen im Sinne der Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt“ oder es ginge allein um „eine Verkürzung der Zielbestimmungen für Bildung auf diejenigen Dimensionen, die direkt nützlich sind, also ... eine Verkürzung auf die Zurichtung der Ware Arbeitskraft“. (Nieke 2008, S. 105) Es geht im von uns vorgetragenen Kompetenzverständnis gerade nicht um eine „Preisgabe aller Dimensionen, die nicht einfach zu messen sind“ (Nieke 2008, S. 105). Pädagogik und Psychologie müssen also sehr aufmerksam darauf achten, dass sich in die gängigen Kompetenzbeschreibungen nicht dezisionistische, an der reinen Operationalisierbarkeit orientierte Lernzielbestimmungen einschleichen. Ansonsten muss der engagierte Diskurs der Bildungstheorie in ihren philosophischen und theoretischen Beiträgen zur Kompetenzdebatte noch intensiviert werden. Hier wäre gerade darauf zu insistieren, dass die mangelnde Operationalisierbarkeit von Kompetenzen nicht zu ihrer Ausgrenzung führen darf oder dass die personale Kompetenz (Selbstkompetenz) in engem Zusammenhang mit den pädagogischen Vorstellungen von Mündigkeit und Emanzipation zu interpretieren sei.

Diese Sichtweise wird mittlerweile von vielen Pädagogen geteilt. De Haan schreibt: „Es geht bei der Orientierung an Kompetenzen ... nicht um die Reduktion von Bildung und Erziehung auf Effizienzkriterien, sondern um die Optimierung der Strukturen zur Förderung individuellen Lernens und einen Umbau des Bildungssystems, der Lerngelegenheiten für alle schafft. Das bedeutet, die Motivation zu lernen zu fördern und sinnvolles und Sinn vermittelndes Lernen gleichermaßen zu ermöglichen. Der Kompetenzerwerb, wie er hier verstanden wird, stellt das ... Lernen in den Dienst des individuellen und kollektiven Lernens und der Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ... erlauben, rational geplante Handlungen zu realisieren.“ (de Haan 2007a, S. 18) Allerdings scheint dies nicht widerspruchsfrei möglich zu sein: „Erstens sind – da die Kompetenzen für alle gelten – Vergleiche in Bezug auf den erreichten Stand der Kompetenzen mitgedacht, und zweitens müssen sie entsprechend auch einer vergleichenden Messung zugänglich sein. Damit aber steht die Ausrichtung des ... Lernens auf Kompetenzerwerb in einem gewissen Spannungsverhältnis zu einem Bildungsverständnis, das sich an der Förderung von Individualität und Befähigung zur Selbstverwirklichung (durchaus auch im Kontext von Gemeinschaften) orientiert. Beides nämlich ist singular, d. h. Individualität und Selbstverwirklichung zielen auf Einzigartigkeit, nicht auf Vergleichbarkeit. Deutlich wird das Spannungsverhältnis zwischen Kompetenzen und Bildung an den sechs Maßstäben für ‚gebildet sein‘ von Hartmut von Hentig. Die Maßstäbe sind: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica ...“. Manche dieser Maßstäbe „widersprechen einem potenziellen Vergleich und damit auch einer

Messbarkeit. Wer wollte behaupten, dass die Wahrnehmung seines Glücks objektivierbar sei, oder die ‚Wachheit für letzte Fragen‘ über individuelle Ausprägungen hinaus in einen Test münden könnte? So ist der Bildungsbegriff letztlich nicht vollständig in den Kompetenzbegriff überführbar – und er ist gleichsam eine Warntafel, die davor bewahren sollte, die demokratische Handlungskompetenz in all seinen Aspekten so auszurichten, dass das individuelle oder auch kollektive Lernen in einen Test mündet." (de Haan 2007a, S. 18 f.)

7.4 Die Zielformulierung

Mit der Sammlung und Ableitung von Zielen wird der spiralförmige Suchprozess aus den ersten Phasen der Curriculumentwicklung für Leitziele (Kapitel 5.1) und für ein Kompetenzprofil (Kapitel 5.2) fortgeführt und ausdifferenziert. Es geht um die Vertiefung, Ergänzung und Transformierung dieser Leit- und Richtziele und des großen Praxis-Kompetenzprofils (das ja auch übergreifende Leit- und Steuerungsfunktion für das Curriculum als Ganzes hat) numehr auf die Ebene der einzelnen Module und didaktischen Einheiten¹³. Für diese Ausdifferenzierung der Zielelemente gilt allerdings: Lassen sich einem Modul noch recht gut einzelne Kompetenzen aus dem großen Kompetenzprofil zuordnen, so ist dies für die inhaltlichen Untereinheiten kaum noch möglich. Die groben Ziele müssen hier noch viel weiter runtergebrochen und aufgeliedert werden, um allen Teilinhalten zugeordnet werden zu können. Hinzu kommt, dass eine Teilmenge dieser Inhalte sich gar nicht direkt auf das ursprüngliche Kompetenzprofil beziehen läßt, weil diese Teilelemente Einführungen, Voraussetzungen von Kompetenzen, Aufbauelemente u.Ä. darstellen, die eigenständige Funktionen haben.

Eine weitere Besonderheit liegt darin, dass aus Gründen der Vereinfachung und Reduktion von Komplexität die Ziele (Kompetenzen) in diesem Stadium zunächst einmal allein in ihrer formalen Struktur ohne Inhaltanteile ausformuliert werden.¹⁴ Dieser Schritt ist in sofern ein stark abstrahierender Ableitungsprozess, der auf quasi „reine“ Wissens-, Skill - und Competence-Elemente abzielt und also den inhaltlichen Anteil der Kompetenzen noch ausblendet.

Es gibt nun zwei Wege der Zielableitung für die einzelnen Module und didaktischen Einheiten:

- die *einfache und schnelle* Ableitung direkt zum jeweiligen Teilinhalt der didaktischen Einheit: durch kurze intuitiv-pragmatische Formulierung, d.h. ohne Bezug auf andere Systeme
- die *komplexe* Zielableitung: durch schrittweise, systematische Ableitung für jedes Inhaltselement, z.B. durch Bezug auf das Kompetenzprofil (Kapitel 5.2) und auf die Kompetenzforschung (Befragung von Psychologie und Berufspädagogik)

¹³ Allerdings gibt es ja auch die Variante, dass der Schritt der Ableitung eines „großen“ Kompetenzprofils ausgelassen wird. Da ein solches dann an dieser Stelle nicht genutzt werden kann, kann nur Bezug genommen werden auf die Leit- und Richtziele und es müssen im Prinzip die meisten Ziele zu den jeweiligen Teilthemen hier neu entwickelt werden.

¹⁴ Dass dies in Wirklichkeit nicht immer „lupenrein“ möglich ist, ist schon angemerkt worden. Die nur formal beschriebenen Aneignungsformen für Inhalte („Kompetenzen“ i.e.S.) setzen aber oft ein bestimmtes, mitgedachtes und unterstelltes Inhaltsspektrum voraus.

7.4.1 Die einfache und schnelle Zielableitung

Die einfache und schnelle Zielableitung muss nicht grundsätzlich weniger leistungsfähig und anspruchsvoll sein. Es kommt ganz darauf an, wie die konkrete Verwendungssituation ist: Die einfache Ableitung ist indiziert bei geringem Zeitbudget, in kleineren Projekten und bei geringerem curricularem Umfang (Modulzahl, Inhalte).

Auf dem Hintergrund von mitgedachten Erfahrungen, solidem Fachwissen, Kenntnis von Referenzmodellen der Praxis (verallgemeinerte Abbildung der realen Tätigkeiten) wird in einem assoziativen Such-, Ideenfindungs- und Diskussionsprozess gefragt:

„Wie soll der jeweilige Teil-Inhalt bewältigt werden? Was muss jemand können, der diesen Bereich kompetent beherrscht?“

Das alles kann realisiert werden in einem Brainstorming – individuell oder im Team. Letzteres kann als Sammlungs- und Diskussionsprozesses mit einem schrittweisen Metaplan-Verfahren geschehen, bei dem auf Moderationskarten für die einzelnen inhaltlichen Teilbereiche Teil-Ziele (bzw. Teil-Kompetenzen) gesammelt werden.

Die einfache Kompetenzableitung hat den Vorzug, dass sie sich relativ unaufwändig und schnell organisieren lässt. Der Nachteil besteht darin, dass eine wirklich theoretische und systematische Auseinandersetzung mit der Frage, wie die einzelnen Teil-Inhalte am sinnvollsten anzueigenen wären (Teilziele und Teil-Kompetenzen), nicht im Fokus steht und relevante Kompetenzen leicht übersehen werden könnten.

7.4.2 Die komplexe und systematische Zielformulierung (Teilkompetenz-Ableitung)

Für jedes Inhaltselement wird schrittweise und systematisch eine Ableitung geeigneter Ziele (Kompetenzen) vorgenommen. Dabei kann einerseits auf die Ergebnisse zum Kompetenzprofil im Kapitel 5.2 zurückgegriffen werden. Andererseits ist es ergänzend erforderlich, zu allen dort nicht abgebildeten Teilthemen neue Ziele zu entwickeln. Hilfreich ist bei diesem Arbeitsschritt eine Befragung der Kompetenzforschung (insb. der Psychologie und Berufspädagogik) zu weiteren Erkenntnissen. Z.B. ergibt das im Abschnitt 7.1 skizzierte Modell von Erpenbeck einen Pool an formalen Kompetenzen (Wissen, Fertigkeiten und Competences i.e.S., vier Kompetenz-dimensionen). Ein weiteres Beispiel für ein psychologisches Modell ist die berühmte Taxonomie von Bloom. Dort wird z.B. die für das Fachwissen wichtige Herstellung kognitiver Verschlüsselungen und Strukturen für den Bereich „Wissen und Verstehen“ wie folgt beschrieben:

- „1.10 Wissen von konkreten Einzelheiten ...
 - 1.11 Terminologisches Wissen ...
 - 1.12 Wissen einzelner Fakten ...
- 1.20 Wissen der Wege und Mittel, mit konkreten Einzelheiten zu arbeiten ...
 - 1.21 Wissen von Konventionen ...
 - 1.22 Wissen von Trends und zeitlichen Abfolgen ...
 - 1.23 Wissen von Klassifikationen und Kategorien ...
 - 1.24 Wissen von Kriterien ...
 - 1.25 Wissen von Methoden ...

1.30 Wissen von Verallgemeinerungen und Abstraktionen eines Fachgebietes ...

1.31 Wissen von Prinzipien und Verallgemeinerungen ...

1.32 Wissen von Theorien und Strukturen ...“ Bloom u. A. 1973, S. 217 ff.)¹⁵

Für den Bereich der „reinen“ Fertigkeiten (Skills) lassen sich in Literatur und Praxis Beispiele für Teilfertigkeiten finden wie

- kognitive Analyse und Synthese
- Anwendung von kognitiven Lösungen
- Problemlösetechniken
- Analyse von Texten
- Daten sammeln, ordnen und dokumentieren
- allg. Techniken der Selbst- und Sachdarstellung (Präsentation)
- einfache Techniken der Evaluation (Beobachtung und Auswertung)
- Techniken der Antizipation, Planung und Organisation
- Techniken der Feststellung, Sicherung und Verbesserung von Qualität
- allgemeine Kommunikationstechniken (Aufmerksamkeit, Zuhören usw.)
- grundlegende EDV-Fertigkeiten

Als kognitive Fertigkeiten, die teilweise schon in den Bereich der Competences übergehen, kann man z.B. auch Fertigkeiten verstehen wie, „eigene Denkprozesse reflektieren zu können, um sie so zu optimieren, eigenes Lernen analysieren zu können, um es effektiver zu gestalten, die Fähigkeit zur Beobachtung eigener ... Interaktionen mit dem Ziel, sie von daher besser kontrollieren zu können. Wegen ihrer fundamentalen Bedeutung sollte man sie als Protokompetenzen bezeichnen und dazu etwa Metakognition, ... Lernen lernen und Rollendistanz zählen.“ (Arnold 2001, S. 278)

Bei diesem Verfahren der Ausformulierung von Zielen könnte man eine übertriebene und künstliche Zerstückelung einzelner isolierter Knowledge-, Skill- und Competence-Elemente befürchten. Deshalb sollte man nicht zu kleingliedrig vorgehen und die Ziele in ihrer Anzahl stark beschränken. Nur so können sie ihre Steuerungsfunktion sinnvoll erfüllen. Es sollte auch nicht „auf Krampf“ versucht werden, z.B. ständig alle vier Teildimensionen des Erpenbeckschen Modells bei jedem Ziel zu integrieren. Es muss also nicht in jedem Ziel immer jede Dimension vertreten sein. Ziele haben meistens spezifische, an den Inhalten orientierte Schwerpunkte, die auch betont werden sollten.

Die komplexere und systematischere Art des Vorgehens, der Strukturierung, Ausdifferenzierung, Auswahl und Zuordnung von Zielen hat alles in allem den großen Vorteil, dass sie viel leichter zur Aufspürung von drohenden potentiellen Lücken und Defiziten im Bereich der Ziele (Kompetenzen), die den Inhalten zugeordnet sind, führt.

Der komplexe Arbeitsschritt ist alles in allem sinnvoll und in vielen Fällen auch unverzichtbar. Seine Basis kann über die hier exemplarisch gewählten psychologischen Bezugsmodelle hinaus noch durch andere ergänzt werden. Dieser Schritt ist ständig im

¹⁵ Eine andere Beschreibung wäre z.B.: „Fakten, Regeln, Gesetze, Begriffe, Definitionen, also epistemisches Wissen ebenso... wie Problemlösungswissen und andere Wissensformen ... die Fähigkeit, Zusammenhänge erkennen zu können, Argumente und Erklärungen zu verstehen und Sachverhalte beurteilen zu können ... die Anwendung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten in (lebensnahen) Handlungszusammenhängen“. (de Haan / Edelstein / Eikel 2007 b, S. 9). Dabei verweisen die letzten Teile schon auf die Skills und Competences.

Fluss und muss aufgrund neuerer wissenschaftlicher Entwicklungen immer wieder angepasst werden. Allerdings sind solche Modelle auch nicht beliebig. Sie müssen die an dieser Stelle gefragte *Strukturierungsfunktion* für das „Endprodukt“, d.h. für die Zielbeschreibung der Module und didaktischen Einheiten, erfüllen.

Die dargestellten Schritte werden für jede didaktische Einheit durchgeführt. Ergebnis dieses Arbeitsschrittes (Meilenstein) können zunächst einfache Sammlungen von Zielen (formalen Kompetenzen) als Überblickslisten sein, die auch – wie schon bei den vorangegangenen Listen – als Fachlandkarten oder Mind-Maps gefasst werden können. Dieser Zwischenschritt wird aber häufig übersprungen. Die Ergebnisse werden dann direkt in eine Tabelle nach folgendem Muster übertragen, in der die Teilziele (formalen Teilkompetenzen) ihren jeweiligen Teil-Inhalten zugeordnet werden.

Teil-Inhalte	Teil-Ziele (Teil-Kompetenzen nur nach der psychologischen Form)

Meistens wird der Ziel-Entwicklungsprozess für die Inhaltselemente an dieser Stelle beendet und mit diesem Ergebnis die *Feinarbeit* an den Modulen und didaktischen Einheiten mit der Erarbeitung von Methoden, Lerndramaturgien usw. fortgesetzt. D.h., es wird i.d.R. keine zusätzliche integrierte Beschreibung von Kompetenzen (als Einheit von Inhalten und Zielen) vorgenommen. Die Felder in der jeweiligen Reihe werden einfach nur zusammen gedacht und gelesen als dem Prinzip nach integrierte Kompetenzen. Das ist vielleicht sprachlich nicht ganz korrekt, hat aber arbeitsökonomische Vorteile, insb. bei engem Zeitbudget: Diese „Zwei-Felder-Kompetenzen“ können direkt in das Formblatt „Lerndramaturgie“ (Pkt. 14 der didaktischen Spirale; siehe auch Kapitel 8.2) übertragen werden.

Die Weiterkommunizierung von Teilkompetenzen im Sinne solcher „Zwei-Felder-Kompetenzen“ in andere Zusammenhänge ist allerdings schwieriger, wenngleich selten erforderlich – zumal die ganzheitlich umformulierten, Inhalte integrierenden Kompetenzformulierungen nicht zu neuen Erkenntnissen führen. Im Übrigen enthalten die später entstehenden Zusammenfassungen in der Form der *Modulblätter* (Modulskizzen) im Schritt 16 der didaktischen Spirale ja ganzheitliche Kompetenzbeschreibungen in den vier Haupt-Kompetenz-Bereichen (fachlich-methodisch, aktivitäts- und handlungsbezogen, personal, und sozial-kommunikativ)¹⁶.

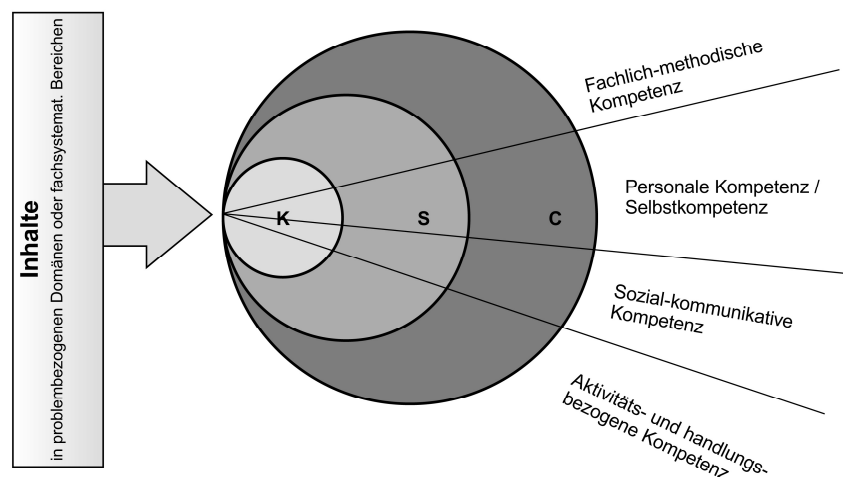
¹⁶Die von vielen Akkreditierungsagenturen vorgegebenen Formblätter für die Beschreibung von Modulen sehen im Allgemeinen eine etwas andere als die von uns bevorzugte Struktur vor. So werden meistens Fach- und Methodenkompetenz getrennt. Außerdem fehlt fast immer die Dimension „aktivitäts- und handlungsbezogen“. Wir lösen das dann im Allgemeinen so, dass wir die Trennung von „Fach-“ und „Methodenkompetenz“ nachvollziehen und die „aktivitäts- und handlungsbezogene Kompetenz“ der Personalkompetenz / Selbstkompetenz zuordnen.

7.5 Ergänzende Bemerkungen zum Verhältnis von Form und Inhalt

Der Begriff der Kompetenz umfasst sowohl fachbezogene als auch fachübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Verhältnis dieser Kategorien bleibt aber oft unklar. Das liegt daran, dass das Verhältnis von Form und Inhalt nur schwammig erfasst wird. Knowledge-, Skill- und Competence-Elemente werden im curricularen Konstruktionsprozess aus gutem Grund meistens zunächst ohne Inhaltsbezug und rein formal und prozesshaft beschrieben. Allerdings sollte man sich immer im Klaren darüber sein, dass Kompetenzen in Wirklichkeit immer nur in Verbindung mit bestimmten integrierten Inhalten existieren. So werden Kompetenzen als die „die erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ gesehen, „die notwendig sind, um bestimmte, domänenabhängige Probleme zu lösen. Kompetenzen werden demzufolge an Wissensinhalte gekoppelt erworben“ (Tenorth / Tippelt 2007, S. 414). Kompetenzen sind also nicht einfach „formale Fähigkeiten der Weltaneignung und Weltbewältigung“ (Nieke 2008: 105). Domänen sind zu verstehen als „thematische und inhaltliche Sinneinheiten ..., die relativ unabhängig von anderen Bereichen des Wissens sind. Die Domänen ergeben sich indessen weniger aus der systematischen Abgrenzung der einzelnen Wissensgebiete gegeneinander, z. B. der einzelnen Wissenschaften oder Schulfächer, als aus den kognitiven Leistungen der Lernenden. ... Domänen bauen auf eigenen Erfahrungen und der Ähnlichkeit von Problemen auf. Kompetenzen werden folglich vor allem eher spezifisch und problemorientiert entwickelt.“ (de Haan / Edelstein / Eikel 2007b, S. 9)¹⁷

Weil Kompetenzen also immer auch eine inhaltliche Dimension haben und jeweils einer Domäne (einem Bereich) zugeordnet sind, ergibt sich das folgende erweiterte Modell:

¹⁷ Die Kognitionspsychologie zeigt, „dass es die Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz als solche nicht gibt. Kompetenzen sind vielmehr als bereichsspezifisch bzw. domänenspezifisch zu begreifen. ... Das Lernen oder die Anwendung gelernter Sachverhalte folgt in der Regel den Strukturen des eigenen Gedächtnisses oder den konstruktiven Ansätzen des eigenen Denkens. Nur die Experten eines Bereichs folgen den Vorgaben einer Wissenschaft oder eines Fachbuchs. Domänen bauen auf eigenen Erfahrungen und der Ähnlichkeit von Problemen auf. Kompetenzen werden folglich vor allem eher spezifisch und problemorientiert entwickelt. Daher ist die Rede von einer allgemeinen hohen Sachkompetenz oder von großen sozialen Kompetenzen, wie es die Begriffe der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen suggerieren, eher irreführend. Diese Kompetenzkategorien stehen vielmehr vorwiegend für analytische Einheiten, die sich in realen (Lern- und Handlungs-)Kontexten nicht voneinander trennen lassen. Das Kompetenzkonzept der OECD betont dieses kontextspezifische Zusammenwirken verschiedener Kompetenzdimensionen.“ (de Haan / Edelstein / Eikel 2007b, S. 8 f.)



Grafik 3: eigene Darstellung

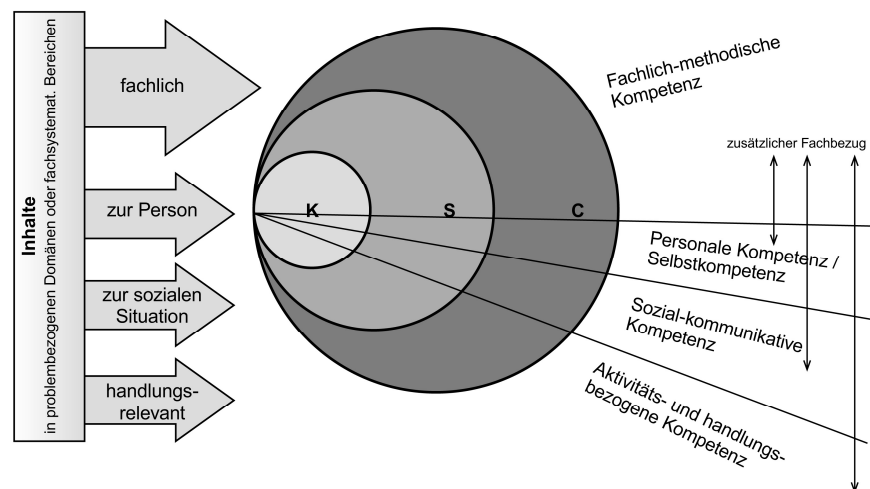
„Echte“ Kompetenzen liegen immer im Schnittpunkt der oben genannten Dimensionen von K-S-C und den Inhalten. Faktisch gibt es nur integrierte und ganzheitliche Kompetenzen. Wir reden hier aber über das *Ergebnis* von Lernprozessen, über das Ziel. Man muss aber den davor liegenden *Ableitungs- und Konstruktionsprozess* vom Ergebnis und Ziel trennen. Faktisch kann man ja – wie geschildert – bei der Entwicklung von Curricula, Ziel-katalogen und Qualifikationsrahmen die Elemente nicht von vornherein integriert und ganzheitlich betrachten. Es ist im Entwicklungsprozess eher so, dass man aus Gründen der Verfahrenspragmatik (Reduktion der Komplexität, Transparenz und Über-prüfbarkeit) die einzelnen Dimensionen zunächst einmal „künstlich“ abstrahiert.

Der wichtigste der genannten vier Kompetenzbereiche ist in beruflichen Aus- und Fortbildungen sicher der *fachlich-methodische*. Die C-Komponente dieses Kompetenzbereichs wird – neben den Skills – vor allem in enger Verbindung mit den Wissens-elementen gesehen. Hier ist das gesamte Fachwissen verortet (Inhalte des Faches). Diese Komponenten machen meistens den Großteil der Kompetenzen eines Curriculums aus. Im Zentrum der beruflichen Aus- und Fortbildung stehen also vor allem die fachlich-methodischen Kompetenzen. Dies wird in der folgenden Grafik 4 dadurch hervorgehoben, dass ihnen der größte Sektor zugestanden wird und den drei anderen Teilkompetenzen (handlungs- und aktivitätsbezogene, personale und sozial-kommunikative) ein kleinerer Teil. Das ist aber eher eine umfangaufbezogene Einschätzung und bedeutet nicht, dass diese Teilkompetenzen weniger wichtig wären.

Diese drei Teil-Kompetenzen werden meistens ganz ohne zusätzlichen inhaltlichen Fachbezug beschrieben. Dazu muss man sich klarmachen, dass es sich hier im Kern ja

um *fachübergreifende*, allgemeine Kompetenzen handelt, bei denen man von einer gewissen Transferfähigkeit für alle Bereiche ausgehen kann. Zwar könnte man auch den Bezug jeder dieser Teil-Kompetenzen auf die Fachinhalte im Einzelnen systematisch ausloten (s. Grafik Nr. 4, rechter Teil). Das würde aber das Ableitungsverfahren extrem verkomplizieren, umständlicher und undurchsichtiger machen, gleichwohl relativ wenige zusätzliche Erkenntnisse erbringen. Deshalb ist zu empfehlen, hier nur einen lockeren Zusammenhang zu sehen und die genannten drei Teilkompetenzen überwiegend für sich zu beschreiben. Sie sind ja deswegen noch lange nicht nur als „reine“ Form vorhanden, sondern integrieren nicht nur K, S und C, sondern enthalten immer auch bestimmte „K-Inhalte“ und „S-Inhalte“ (z. B. direkt zur Person oder zur sozialen Situation statt zum Fachlichen – s. Grafik Nr. 4, linker Teil). Es ist also kein methodischer „Rückfall“ in der Ableitung, wenn die Kompetenzen hier in „reiner“ Form und ohne inhaltlich-fachliche Ausprägung beschrieben werden, sondern ein Versuch, die Komplexität ein wenig einzuschränken. Das alles bedeutet auch nicht, dass die Teilkompetenzen 2. – 4., zurückgedrängt werden sollten. Sie stellen sehr wichtige Dimensionen professionell-beruflichen Handelns dar und werden trotz der im Wesentlichen nichtfachlichen Darstellung als absolut gleichwertig zu den fachlich-methodischen Kompetenzen interpretiert, sind aber trotz ihrer Wichtigkeit vom Umfang her im Curriculum gegenüber den fachlich-methodischen Zielen etwas schwächer vertreten. Diese Zusammenhänge versucht die Grafik 4 widerzuspiegeln.

Das Gesamtmodell



Grafik 4: eigene Darstellung

Die fachlich-methodischen Kompetenzen einerseits und die drei fachübergreifenden andererseits werden am besten getrennt nacheinander abgehandelt. Dies wird im beispielhaften Kompetenzkatalog im Abschnitt 5.2 gezeigt. Da, wo innerhalb der fachlich-methodischen Kompetenzen eine integrierte Knowledge-, Skill- und Compe-

tence-Beschreibung sinnvoll und möglich ist, geschieht dies aber. Es ist auch möglich, innerhalb der fachlich-methodischen Kompetenz einzelne Wissens- und Skill-Schwerpunkte besonders zu betonen. Kompetenzen müssen – streng genommen – nur da, wo es absolut erforderlich ist, ganzheitlich und vollständig integriert beschrieben werden. Dieses pragmatische Verfahren ist auch deshalb sinnvoll, weil auf der Ebene der didaktischen Feinplanung, die Ziele (Teilkompetenzen) in zusätzlichen Abstraktionen entsprechend ihren zugeordneten Teilinhalten immer weiter runtergebrochen werden müssen.

Faktisch bleibt es also dabei, dass man bei der Fein-Entwicklung von Curricula (Inhalte und Zielkataloge) die Einzelelemente „künstlich“ abstrahiert, indem man eine der beiden zentralen Dimensionen des Curriculums – *Inhalt* oder *Form* – jeweils in den Fokus stellt, wohl wissend, dass die andere Seite immer auch da ist, aber vorübergehend im Hintergrund bleibt.

Solche Abstraktionen (isolierte Betrachtungen der „reinen“ Form oder des „reinen“ Inhalts) haben den wesentlichen Vorteil, dass es die vorübergehende Fokussierung auf eine Dimension besser ermöglicht, schneller Lücken und Einseitigkeiten zu entdecken. Auch bei der weiteren „didaktischen Feinplanung“ (s. Schritte 10. – 15. der didaktischen Spirale und das folgende Kapitel 8), z. B. bei der Suche und Zuordnung von Methodenarrangements, wird mit diesem Verfahren in der Regel immer sehr schnell erkennbar, dass sich z.B. bei der Planung innovativer Arrangements des nonformalen und informellen Lernens im Sinne von Selbstorganisationsprozessen bestimmte anspruchsvolle Skills oder Competences aufdrängen, die man vorher übersehen hätte. Oder es werden – unabhängig von den Prozessen und Formen, also der Art und Weise ihrer Aneignung – Unterrepräsentanzen oder Überbewertungen einzelner Inhaltsbereiche unmittelbar erkennbar.

Auf der Ebene der Ableitung und Entwicklung ist es demnach sehr wohl sinnvoll, die *Inhaltsdimension* oder die *Formdimension* (Art der Inhaltsaneignung) zunächst einmal nicht-ganzheitlich und in „Reinform“ getrennt zu beschreiben und die Integration ggf. erst nachträglich in den Blick zu nehmen.

Es sei daran erinnert, dass wir uns mit solchen Überlegungen auf der Ebene der didaktisch-methodischen *Feinplanung* für die einzelnen Module und didaktischen Einheiten befinden und nicht mehr auf der übergreifenden Ebene des Gesamt-Curriculums, auf der die Ziele meistens ganzheitlich beschrieben werden.

Auf der Ebene der Feinplanung ist nach der Ableitung und Ausdifferenzierung der fachlichen *Inhaltsstruktur* und der Ausdifferenzierung der *Ziele* nun noch die Ableitung und Ausarbeitung der *Methoden* und *Lerndramaturgien* zu bewältigen (dazu Kapitel 8). Vorher muss aber noch der nachfolgende Zwischenschritt absolviert werden.

7.6 Parallel prüfen: Niveaus aller Einzel-Ziele und -Kompetenzen nach EQF

Kompetenzen gibt es immer auf unterschiedlichen Niveaus. Eine entsprechende Ordnung und Systematisierung ist im „Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR)“ vorgenommen worden (Europäische Kommission 2008). Die dort definierten Niveaus sind auch die Grundlage für die in Kapitel 7.4 vorgenommene Ableitung von Zielen (Kompetenzen). Im Rahmen der strategischen

Grundentscheidungen (siehe Abschnitt 5.3.2) wird die Niveaustufe des gesamten Curriculums bereits grundsätzlich festgelegt. Dort wird allerdings nur eine grobe Einordnung für das Curriculum vorgenommen (Spektrum von Niveaustufe 4 – 6 bei Dominanz der Stufe 6). Dies ist eine Grundsatzentscheidung für das Gesamtcurriculum. Die exakte Niveaubestimmung für die einzelnen Module und jede didaktische Einheit muss aber separat überprüft werden. Sie ist zwar in den vorangegangenen Schritten immer schon mitgedacht worden, sollte nun jedoch mit einem kurzen Abschlusscheck verifiziert werden.

Das Verfahren der Niveaubestimmung darf im Übrigen nicht als rigide Vorgabe angesehen werden. Alles in allem ist es mehr ein heuristisches Suchraster, das gleichwohl einen roten Faden und die notwendige Orientierung bieten kann.

Die Niveaubestimmung für die verschiedenen didaktischen Einzelemente kann durchaus unterschiedlich sein. Dafür gibt es folgende Gründe: Die jeweiligen Niveaus umfassen immer automatisch die vorangegangenen. Eine Fortbildung kann also durchaus auch Kenntnisse auf unteren Niveaus einschließen (z.B., wenn Kenntnisse nachgeholt werden, die man in seinem Ausbildungsgang nicht erworben hat oder bei einführenden Übungen oder bei ganz neuen, aktuellen Themen).

Für eine spätere Zertifizierung (oder z.B. für die Anrechnung auf Studienleistungen) müsste allerdings immer das erforderliche Kompetenzniveau im Durchschnitt abgesichert werden. Solche Überlegungen stehen zurzeit allerdings – in Zukunft wird sich das ändern – bei der Planung von Fort- und Weiterbildungsangeboten noch nicht oft im Mittelpunkt. Im Allgemeinen geht es nur um die Frage, auf welchem Niveau die einzelnen Angebote eines Kurses für Teilnehmer mit ggf. unterschiedlichen Qualifikationsvoraussetzungen, die zusammen in einer Fortbildung sitzen, angeboten werden.

Man stellt sich dabei grundsätzlich immer die Frage: Geht es eher um ein orientierendes, ein auf mittlerer Interventionstiefe liegendes oder ein anspruchsvoll-vertiefendes Angebot? Das entscheidet man mit Blick auf die Erfordernisse der Praxis der Teilnehmenden (Praxisprozesse als Referenzmodell - dazu der Kapitel 5.2). Diese Praxis enthält ja üblicherweise nicht nur Kompetenzbereiche, die dem Qualifikations-niveau der dort Tätigen (z. B. Stufe 6 oder 7) entspricht, sondern immer auch einen gewissen Anteil darunterliegender. Deshalb ist es auch nicht erstaunlich, dass dies auch auf Fort- und Weiterbildungen nicht anders ist.

Man hat bei der Curriculumkonstruktion also immer das Problem, dass man zwar durchaus das Niveau eines Kurses als Ganzem - sozusagen im Sinne eines Mittelwertes – leicht definieren kann, bei der Kompetenzbeschreibung das Niveau für jedes Einzelement aber dennoch immer individuell festlegen muss.

Als Orientierungsraster und Kriteriensatz für die Entscheidung über das Niveau der zu vermittelnden Kompetenzen und als permanenter „Gegencheck“ zur Gewährleistung des Niveaus von Fort- und Weiterbildungen dienen die Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens (Europäische Kommission 2008, S. 11 f.).

Das *Ergebnis* dieses Schrittes ist ggf. eine niveaubezogene Umakzentuierung der Ziele (bzw. Teil-Kompetenzen). Die im vorangegangenen Abschnitt erarbeitete Kompetenzliste wird endgültig überarbeitet. Dieser Schritt wird jedoch oft gar nicht separat doku-

mentiert, da die Ergebnisse sich meistens nicht sehr stark von den vorangegangenen Listen unterscheiden und sich nur in Formulierungen ausdrücken, aber in der Regel nicht im Wegfall oder Hinzufügen ganzer Kompetenzen. Das ist nicht überraschend, da man bei der Formulierung der Kompetenzen den Niveau-Prüfungs-Arbeitsschritt im Allgemeinen schon von vornherein mitdenkt und dieser separate Dokumentationsschritt deshalb oft gar nicht notwendig ist. Der Arbeitsschritt „Niveau-Prüfung“ erfüllt also oft lediglich die Funktion eines nochmaligen Abschluss-Checks.

Zwischenergebnis (Meilenstein)

Alles in allem stehen in diesem Stadium also der Umfang, die inhaltlich-logische Struktur (Gliederung) und die Ziele für die Module und didaktischen Einheiten und das Niveau fest. Es ist dabei unerheblich, ob ein Curriculum viele Module oder nur eines enthält. Das Verfahren ist vergleichbar. Der Status des in den bisherigen Arbeitsschritten erarbeiteten Materials sind strukturierte, Inhalts- und Zielskizzen, die später (im Kapitel 8) in Ihren Feinstrukturen noch weiter im Hinblick auf die Methodik ausgebaut werden.

8. Didaktisch-methodische Feinplanung III: Methoden

8.1 Die pädagogische Grundstrategie (den „Ansatz“) der Ausbildung wählen

Neben der Ableitung der Inhalte und Ziele (bzw. Kompetenzen) ist die Festlegung der grundsätzlichen pädagogischen Herangehensweisen in der Praxis ein wichtiges curriculares Strukturierungselement. Gemeint sind die dem Curriculum immanente pädagogische Grundstrategie und die mit ihr verbundenen Prinzipien und Regeln: Wie, auf welche Art und Weise sollen die Ziele erreicht werden?

Es geht um den inneren pädagogischen Zusammenhang, die Grundstrategie, den „pädagogischen Ansatz“. Hier ist sowohl die *Makroperspektive* gemeint (Aufbau und Verhältnis der Module untereinander, also das Curriculum als Ganzes) wie auch die *Mikroperspektive*: Es geht um die Beantwortung der Frage, auf welchem Wege die Lernziele – das Erreichen der Lernergebnisse im Sinne der KSC-Typologie – konkret erfolgen soll. Wie geht man methodisch in einer konkreten Aneignungs- und Vermittlungssituation vor?).

Auf dieser Ebene spielen z.B. Fragen eine Rolle wie z. B.: Werden die Lernangebote nach dem *Schlüsselbegriffsansatz*, dem Ansatz *TPI (Theorie-Praxis-Integration)*, der Strategie der *direkten Instruktion* oder des *entdeckenden Lernens* usw. organisiert?

Hier kommen also die sogenannten *Referenzmodelle der Erwachsenenbildung* (Muster oder methodischen „Paradigmen“) zum Tragen:

In der Erwachsenenbildung bzw. der Fort- und Weiterbildungsdidaktik existieren diverse solcher idealtypischen Muster (didaktisch-methodische Referenzmodelle). Sie weisen zwar im Allgemeinen eine gewisse Affinität zu bestimmten Ansätzen der Inhaltsgewinnung auf, leisten aber keinen primären und wirklich elaborierten Beitrag dazu. Ihr pädagogischer Fokus liegt im Methodischen. Solche erwachsenenpädagogischen Muster (didaktisch-methodischen Referenzmodelle) müssen im Hinblick auf ihre Eignung im Rahmen eines Curriculums für Prozessmoderatoren gesichtet und geprüft werden. Es lassen sich sechs idealtypische Muster erkennen:

Muster 1: Fertiges Fremdwissen vermitteln (fremdgesteuertes Lernen – Betonung kognitiven Wissens – Lernen in künstlichen Erfahrungskontexten)

- Klassischer Unterricht
- Superlearning (Lernen mit klassischer Musik: Lernkonzerte)
- Lernprojekte
- Fernstudium
- Distance-Learning
- Blended Learning

Muster 2: Selbstproduktion von Erkenntnissen und selbstorganisiertes Lernen

- Erkundungen
- Selbstorganisiertes Lernen („Ermöglichungsdidaktik“)
- APO – Arbeitsprozessorientiertes Lernen
- Experimente, Simulationen, Beobachtungen
- Ideenfindung und Problemlösung
- Dialog

Muster 3: Emotionales und psychomotorisches Lernen in künstlichen Erfahrungskontexten

- Verhaltenstraining
- Gruppendynamische Laboratorien

Muster 4: Erfahrungsprozesse in und an der Praxis statt Lernen in künstlichen Kontexten

- Lernen in der Praxis: Lernen am Arbeitsplatz und Lernen in der politischen Praxis
- Praxismediatoren: Praxisplanung und -transfer, Supervision, Coaching, Praxisberatung, Kollegiale Beratung

Muster 5: Fokussierung auf bestimmte Themen oder Methoden

- Handlungsorientierte Didaktik
- Lebendiges Lernen / Impulsdidaktik (Belz 2001)
- Integration von beruflicher und politischer Bildung
- TZI – Themenzentrierte Interaktion
- Dynamisches Lernen (Workshoplernen nach Vopel 2000)
- Moderationsmethode („Metaplan“)

Muster 6: Integrative, ganzheitliche Ansätze

- Gestaltpädagogik
- Cooperative Learning (Miehe 2006)
- AL – Accelerated Learning nach Dave Meier (Meier 2004)
- Projektmethode II („Real-Projekte“ bzw. „Ernst-Projekte“ statt „Lernprojekte“)
- Lernwerkstatt (Stange / Paschen 1994)
- TPI – Theorie-Praxis-Integration (Stange 2006)

Auf dem Hintergrund der jeweils gewählten didaktisch-methodischen Grundstrategie (Typ) lassen sich letztlich die konkreten Methoden ableiten.

Bei der Auseinandersetzung mit diesen Mustern (didaktisch-methodischen Referenzmodellen) wird auch geklärt, in welchem Verhältnis die drei Dimensionen der KSC-Typologie zueinanderstehen sollen – z. B. in dem Sinne, ob es sich eher um ein wissensorientiert-theoretisches oder stark praxis- und berufsbezogenes Lernangebot, das vermehrt Kompetenzen erfordert, handeln soll. Von dieser Entscheidung hängt ab, ob die didaktische Grundkonzeption mehr *formalisierte* oder eher *informell-nichtformalisierte* Lernprozesse (z. B. in offenen selbstorganisierten Praxisbezügen) erfordert, eher *informations-* oder *verhaltenstrainingsorientiert* ist (z. B. als reines Moderationstraining mit dem Fokus auf dem Einüben von Metaplan-Techniken) und ob an fertigen Fremdinformationen oder an den Prozessen im eigenen Projekt gelernt werden soll (Prozessbegleitung). Auch die *Lernorte* (traditionelle Bildungsinstitutionen für die eher fremdgesteuerten und formalisierten Bildungsprozesse, Verzahnung mit der Praxis vor Ort durch Projekte für die nicht-formalisierten und selbst-organisierten Lernprozesse) sind festzulegen. Schließlich ist die konzeptionelle Grundentscheidung darüber zu treffen, ob die Teilnehmer eines Lehrganges aus verschiedenen Orten kommen sollen oder ob das Curriculum sich an Gruppen aus jeweils einem Ort, Stadtteil, einer Organisation, einem Verband usw. mit konkreten gemeinsamen Problemen und Anliegen wenden soll (Inhouse-Training).

Für das Partizipations-Curriculum „mitWirkung!“ wurde z. B. eine innovative Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrategie mit einem Ansatz gewählt, der verschiedene Muster miteinander kombiniert:

- Informationseinheiten auf der Basis des *Musters 1* (z. B. Wissensvermittlung über Informationspräsentationen mit fertigen Fremdinformationen im Seminar zur Theorie der Partizipation, zu den Beteiligungsstrategien und Aktionsfeldern, zu prototypischen Praxisportraits usw.), Arbeit mit Selbstlernmaterialien (Moderatoren-Handbuch für die Teilnehmer zu jedem Modul, auf der Basis des Schlüsselbegriffsansatzes mit Mindmaps)
- Verhaltens- und Skilltraining (emotionales und psychomotorisches Lernen in künstlichen Erfahrungskontexten) nach dem *Muster 3* (z. B. Visualisierungstechniken: Moderations- und Metaplan-Training, Fall- und Methodendemonstrationen, Checklisten, Praxisübungen, Videotraining, Interaktions- und Spielpädagogik, aktivierende Großgruppenmethoden, Kreativ- und Problemlösetechniken, Produkt- und Präsentationsansatz etc.)
- *Muster 4*: Erfahrungsprozesse in und an der Praxis, Lernen in selbstorganisierten Prozessen im eigenen Projekt (durch Praxismediatoren: Praxisplanung und -transfer, Prozessbegleitung, Coaching, Praxisberatung, kollegiale Beratung – verbunden mit dem Lernort Praxis im eigenen Stadtteil; aber auch selbstorganisiertes Erledigen von Hausaufgaben). Das Projekt ist auf jeden Fall das didaktische Kernelement des Curriculums. Es wird recherchiert, akquiriert, geplant, dokumentiert, reflektiert, evaluiert und öffentlich präsentiert. Auf diesem Wege wirkt der Lehrgang auch in die lokale Praxis des Stadtteils hinein.

Wenn aus einem Kurs bis zu 20 Praxisprojekte entstehen, ist dies ein sehr interessanter Gemeinwesenimpuls, der Lernen mit politischer Praxis verbindet.

- **Muster 6: Integrative, ganzheitliche Ansätze im Sinne des Accelerated Learning (nach Dave Meier) bzw. Elementen der TPI-Theorie-Praxis-Integration (Wechsel von Informations- und Trainingsphasen und Praxis durch entsprechende Einheiten im Seminar bzw. zwischen Seminar und eigener Praxis außerhalb).**

Auf dieser Ebene der Wahl einer pädagogischen Grundstrategie (des „Ansatzes“) wird im Übrigen evident, welche Folgen die im Abschnitt 5.3 dargelegte Entscheidung für eine Orientierung am EQF (Europäischer Qualifikationsrahmen), an Lernergebnissen und am KSC-Modell hat. Wenn man Lernergebnisse und Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt, hat dies unmittelbar Folgen für die Wahl des pädagogischen Ansatzes. Erwerb von Kompetenzen – z. B. Handlungs- und Veränderungsfähigkeit, Initiative, Belastbarkeit, Durchsetzungsfähigkeit u. Ä. – ist im Allgemeinen nicht möglich über klassischen Unterricht und Informationspräsentation, sondern nur durch intensive Einbeziehung nicht-formalisierter Lernprozesse und Erfahrungen in der Praxis. Deshalb nimmt das Projektlernen im „Curriculum mitWirkung!“ ja einen so zentralen Stellenwert ein. Auf der anderen Seite ist Informationsaneignung und -vermittlung in selbstorganisierten Lernprozessen entgegen landläufiger Meinung eben manchmal nicht so effektiv möglich wie im Rahmen der oft zu Unrecht gescholtenen direkten Instruktion, was breite empirische Forschung zweifelsfrei ergeben hat (Wellenreuther 2004, S. 76 ff., 331 ff., 368 ff.).

8.2 Weitere Ausarbeitung der didaktischen Einheiten: Methoden und Kurzdramaturgien

Didaktische Einheiten als Konkretisierung von Modulschritten haben – wie auch die Module selber – einen systematischen Aufbau (Teilthemen, Grob-Lernziele und Fein-Lernziele, Methoden, Reflexion und Evaluation, Material, Rahmenbedingungen, Kurz-dramaturgie der jeweiligen Didaktischen Einheit usw.). Nach der Inhalts- und Ziel-auswahl ist der nächste Schritt beim Ausbau der einzelnen didaktischen Einheiten die Sammlung geeigneter Methoden – auf dem Hintergrund der genannten Referenzmodelle. Nach deren Zuordnung zu bestimmten Inhalts- und Zieleinheiten müssen ggf. noch detaillierte Einzelbeschreibungen von Methoden erfolgen.

Für das systematische, logische und zeitliche Arrangement der bis jetzt beschriebenen Teilschritte und Elemente von didaktischen Einheiten ist nun der Entwurf einer *Lern-dramaturgie* erforderlich. Hier gibt es ein reichhaltiges Repertoire verschiedenster Systeme zu vermuteten Lernphasen zur Strukturierung von Unterricht, zu Schemata, Artikulations- und Phasenmodellen (Döring und Ritter-Mamczek 2001, S. 61 ff., 67 ff., 192 ff.; Günther / Sperber 1995, S. 226 ff.).

Dabei spielen lern- und gedächtnispsychologische Gesichtspunkte eine Rolle, aber vor allem die Orientierung an den oben genannten Referenzmodellen der Erwachsenenbildung. Die Wahl eines dieser Muster hat jeweils Implikationen für die Konstruktion der Module und didaktischen Einheiten. Im Curriculum „mitWirkung!“ wurde z. B. das *EROS*-System (Stange 2006, S. 18 ff.) gewählt (EROS steht für die Anfangsbuchstaben der vier Hauptphasen: Einsteigen, Referieren, Organisieren, Sichern). Das *EROS*-System ist zunächst einmal ein innovatives lernpsychologisch-mnemotechnisches und didakti-

sches Phasenschema mit folgender Struktur:

1. Einsteigen – Orientieren – Zentrieren (Zielorientierung usw.)
2. Referieren – Präsentieren – Informieren
3. Organisieren – Integrieren – Festigen (Aktivierung, weitere Differenzierung der Schemata, Festigung, erste Wiederholung, Anwenden auf fiktive Praxis-situationen usw.)
4. Sichern – Verflüssigen – Automatisieren
 - 4.1 Automatisierung (kognitives Üben, zweite Wiederholung, Praxisübungen / Praxissimulationen)
 - 4.2 Transfer, Praxisplanung im Seminar (Praxisphase 1 nach Dave Meier)
 - 4.3 Echtpraxis (Praxisphase 2 nach Dave Meier)

Das EROS-System meint in einem zweiten Sinne aber auch eine typische lern- und neurobiologische Grundausrichtung an bestimmten Prinzipien und Mitteln:

E: *Einstiegshilfen* wie Zielvisualisierungen, Motivationshilfen, Advance-Organizer usw.

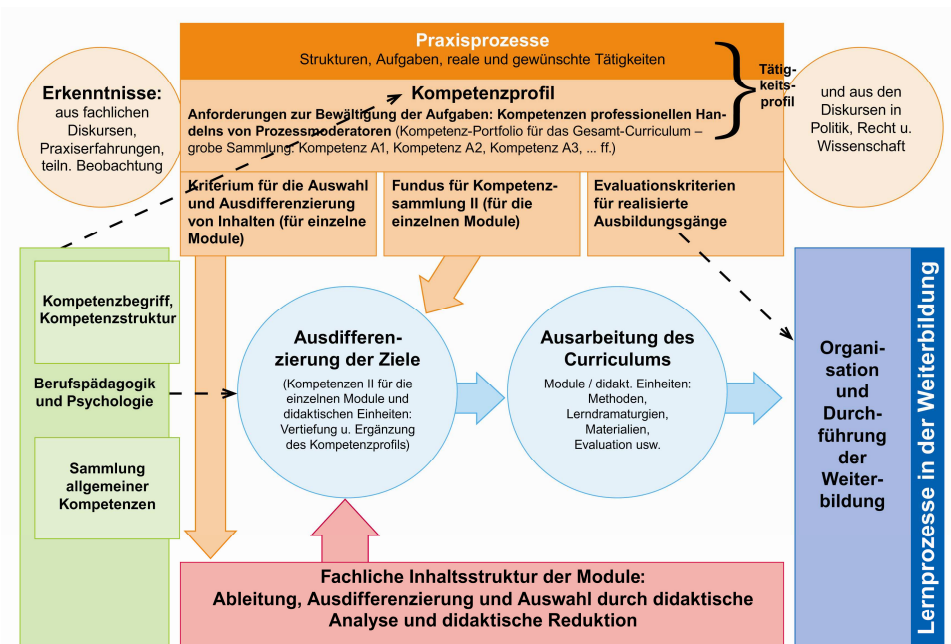
R: *Reduzierung* von Komplexität der Lernorganisation und Lernprozessen durch den Schlüsselbegriffsansatz (Schlüsselworte, Schlüssel-Aussagen, Powerpoint-Kürzel, Mind-Map-Kürzel, Superlearning-Kürzel usw.), methodische Konzentration auf die wichtigsten motivationalen Wirkmechanismen usw.

O: *Organisationsprinzipien* und -strategien des Lernens wie das „multimodale Verknüpfungssystem“ und das „kognitive Verknüpfungssystem“ (Vorerfahrungen mit neuen Informationen verknüpfen – z. B. durch Advance-Organizer und Zusammenfassungen)

S: *Sinnlichkeit* – insb. in der Phase 1 und in Phase 4 des EROS-Ansatzes durch Berücksichtigung vielfältiger Bedürfnisse, Emotionen und Sinne, aller Lerntypen und sinnlichen Methoden (auch in der Phase 2 – z. B. durch den Visualisierungsansatz, etwa durch in Präsentationen integrierte Strukturgraphiken, Mind-Maps usw.)

9. Zusammenfassung und Ausblick

Das Gesamtmodell der Curriculum- und Lehrgangsentwicklung (Inhalts- und Zielentwicklung) wird durch die Grafik Nr. 5 zusammengefasst. Erkennbar ist, dass die Ableitung von Kompetenzen innerhalb der Curriculumentwicklung an mehreren Stellen einen zentralen Stellenwert hat. Ziele in der Form von Kompetenzbeschreibungen sind das Schlüsselement der Entwicklungssteuerung. Ihm ordnen sich Methoden, Lern-dramaturgie etc. unter. Das verdeutlicht zusammenfassend die folgende Grafik:



Grafik 5: eigene Darstellung

Das Curriculum „mitWirkung!“ ist durch eine Reihe von *Begleitmaßnahmen* abgesichert worden. Es gab eine vorgeschaltete *Trainerausbildung* des Projektpartners „Deutsches Kinderhilfswerk“, an der erfahrene und zertifizierte Moderatoren für Kinder- und Jugendpartizipation teilnahmen. Sie wurden in das Curriculum eingeführt und bei der Umsetzung begleitet. Sie erhielten die parallel entwickelten *Teilnehmer-Handbücher* und einen *Trainerleitfaden* (Ordner und CD) mit vielfältigen didaktischen Materialien, Methoden, Präsentationen und Lerndramaturgien, die sie dann jeweils an die real vorgefundenen Bedingungen in den Modellstädten angepasst haben. Bedeutsam ist, dass die Projekte der Teilnehmer, die im Zusammenhang mit den Inhouse-Trainings in den Stadtteilen entstanden sind, auf dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse der großen bundesweiten Untersuchung der Bertelsmann Stiftung zur Jugendpartizipation in Deutschland – und in den drei Modellstädten – in enger Abstimmung mit den lokalen Steuerungsgruppen bzw. der Stiftung entwickelt wurden.

Zum Gesamtkonzept gehört auch eine *formative* und *summative Evaluation* des Curriculums. Im formativen Teil wurde von Anfang an jedes Seminar mit standardisierten Instrumenten evaluiert. Im summativen Teil wurden nicht nur die Trainings, sondern auch die Projekte der Teilnehmer in ihren Stadtteilen evaluiert. Nach den ersten Durchläufen der Qualifizierung soll es – auch dies gehört zum Konzept – auf dem Hintergrund der Erfahrungen in den Modellstädten und der Evaluationen eine *Revision* und Optimierung des Curriculums „mitWirkung!“ geben.

10. Literatur

- Apel, Heino / Dernbach, Dorothee / Ködelpeter, Thomas / Weinbrenner, Peter. Hrsg. (1998): *Wege zur Zukunftsfähigkeit. Ein Methodenhandbuch*. Bonn
- Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard. Hrsg. (2001): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn
- Bloom, Benjamin S. u.a. (1973): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim und Basel. 3. Aufl.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände u.a. (2008): *Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR). Stellungnahme vom 28.3.2008*
- Bartosch, Ulrich u.A. (2006): *Qualifikationsrahmen sozialer Arbeit (QR SArb)*. Berlin
- Belz, Horst (2001): *Lebendiges Lernen*. Freiburg im Breisgau
- Bertelsmann-Stiftung (2006): *Kapitel 5: Die Initiative mit Wirkung!. Ausbildung von Prozessmoderatoren für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Seminar 1. Modul 1: Alltagsdemokratie und Partizipation*. Gütersloh
- Böhm, Winfried (2000): *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart
- de Haan, Gerhard (2007): Was bedeutet Kompetenzerwerb? In: de Haan, Gerhard / Edelstein, Wolfgang / Eickel, Angelika. Hg. (2007): *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. 1. Grundlagen zur Demokratiepädagogik*. Weinheim Basel: 17 - 21
- de Haan, Gerhard / Edelstein, Wolfgang / Eickel, Angelika. Hg. (2007): *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. 2. Demokratische Handlungskompetenz. Begründungen, Konzeptionen und Lernarrangements*. Weinheim Basel
- Döring, Klaus W. / Ritter-Mamczek, Bettina (2001): *Lehren und Trainieren in der Weiterbildung*. 8. Auflage. Weinheim
- Döring, Klaus W. / Ritter-Mamczek, Bettina (1999): *Weiterbildung im lernenden System*. 2. völlig überarbeitete Auflage. Weinheim
- Döring, Klaus W. / Ritter-Mamczek, Bettina (1998): *Die Praxis der Weiterbildung*. 2. völlig überarbeitete Auflage. Weinheim
- Döring, Klaus W. / Ritter-Mamczek, Bettina (1998): *Medien in der Weiterbildung*. 2. völlig überarbeitete Auflage. Weinheim
- Erpenbeck, John (2006): *Kompetenzbegriff und Kompetenzmessung*. Powerpoint-Präsentation. Berlin
- Erpenbeck, John / von Rosenstiel, Lutz. Hrsg. (2003): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart
- Europäische Kommission (2008): *Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR)*. Luxemburg
- Gasser, Peter (2001): *Lehrbuch Didaktik*. Bern
- Greif, Siegfried / Kurtz, Hans-Jürgen. Hrsg. (1996): *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen
- Günther, Ullrich / Sperber, Wolfram (1995): *Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer*. 2. verbesserte Auflage. München
- Heyse, Volker / Erpenbeck, John (2004): *Kompetenztraining. Vorwort*. Stuttgart
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.. Kom(2006) 479 endgültig. 2006/0163 (COD). SEK (2006) 1093, 1094*. Brüssel

- Langmaack, Barbara / Braune-Krickau, Michael (2000): *Wie die Gruppe laufen lernt*. 7. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim
- Lehner, Martin / Ziep, Klaus-Dieter (1992): *Phantastische Lernwelt*. Weinheim
- Meier, Dave (2004): *Accelerated Learning. Handbuch zum schnellen und effektiven Lernen in Gruppen*. Bonn
- Miehe, Kirsten / Miehe, Sven-Olaf (2006): *Praxishandbuch Cooperative Learning*. Meezen
- Nieke, Wolfgang (2008): Identitätsentwicklung junger Menschen - Bildung als Selbstbildung. In: Böllert, Karin (Hg.): von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder - und Jugendhilfe. Wiesbaden
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik.
- Seifert, Jürgen W. (1993): *Visualisieren – Präsentieren – Moderieren*. 5. Auflage. Bremen
- Sellin, Burkhard (2005): *Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa*. bwp@ Nr.8; ISSN 1618-8543. Cedefop. Thessaloniki
- Siebert, Horst (2004): *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren*. Bielefeld
- Stange, Waldemar u. A. (1999): *Lernwerkstatt Ernährung. Materialien zur Gesundheitsförderung für den handlungsorientierten Unterricht*. Berlin
- Stange, Waldemar u. A. (1997): *Schuldenprävention. Eine Zukunftswerkstatt. Materialien für den handlungsorientierten Unterricht*. Berlin
- Stange, Waldemar (2006): *Die Didaktische Spirale*. Unveröff. Manuskript. Lüneburg
- Stange, Waldemar (2008): Partizipation von Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum II. Beteiligungsmodelle implementieren. Sozialraumanalyse – Ziel- und Konzeptentwicklung – Gesamtstrategie. Münster. Beteiligungsbausteine – Band 2
- Stange, Waldemar / Paschen, Wolf (1994): *Handbuch Zukunftswerkstätten*. Hamburg
- Taba, Hilda (1974): *Handbuch der Unterrichtsplanung und Curriculumentwicklung*. Stuttgart
- Tenorth, Heinz-Elmar / Tippelt, Rudolf. Hrsg. (2007): *Lexikon der Pädagogik*. Weinheim und Basel
- Tietze, Kim-Oliver (2003): *Kollegiale Beratung*. Hamburg
- Vopel, Klaus W. (2000): *Wirksame Workshops*. 2. Auflage. Salzhausen
- Wahl, Diethelm u. A. (1992): *Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining*. 2. Auflage. Weinheim
- Wellenreuther, Martin (2004): *Lehren und Lernen – aber wie?* Baltmannsweiler