



Beiträge zur Erwachsenenbildung (Nr.5)

Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenz- beschreibungen für Erwachsenen- bildner*innen

Matthias Rohs, Ricarda Bolten, Jonathan Kohl
unter Mitarbeit von Franz Steil

Herausgeber

Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs
Technischen Universität Kaiserslautern
Fachbereich Sozialwissenschaften
Fachgebiet Pädagogik
Erwin Schrödinger Straße
67663 Kaiserslautern
www.sowi.uni-kl.de/erwachsenenbildung

Vorwort

Angesichts der Bedeutung digitaler Medien zur Unterstützung von Lernprozessen Erwachsener stellt sich die Frage, welche medienpädagogischen Kompetenzen Erwachsenenbildner*innen brauchen. Eine mögliche Antwort könnten Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen liefern.

In den letzten Jahren gab es zahlreiche Projekte und Initiativen auf nationaler und supranationaler Ebene, in denen Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen entstanden sind. Die Zielsetzungen sowie die Beschreibungsbreite und -tiefe sind dabei sehr unterschiedlich.

Die Bedeutung der Kompetenzbeschreibungen liegt darin, dass sie zum einen Auskunft darüber geben, welche Kompetenzen als wichtig und welche als weniger wichtig erachtet werden. Zum anderen bieten sie Orientierung bei der Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsangeboten oder der Erfassung und Beurteilung beruflicher Kompetenzen. Welche Relevanz sie für die Praxis tatsächlich haben und welche Wirkung sie auf die Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen entfalten, ist aber u.a. auch davon abhängig, von wem sie entwickelt worden sind oder in welchen Zusammenhängen (z.B. Zertifizierungen) sie Anwendung finden.

Die vorliegende Analyse ist vor allem dazu gedacht, einen ersten Überblick über die Verankerung medienpädagogischer Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen zu bieten und weitere Diskussionen und Forschungsarbeiten in diesem Feld anzuregen.



Matthias Rohs

Kaiserslautern, Juli 2017

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	II
Inhaltsverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis.....	VI
Tabellenverzeichnis	VIII
1. Medienpädagogische Kompetenzen von Erwachsenenbildner*innen....	1
2. Kompetenzbeschreibungen in der Erwachsenenbildung	3
3. Methodisches Vorgehen	6
4. Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen der Erwachsenenbildung	8
4.1. Übersicht	8
4.2. Deutschland	10
4.3. Österreich.....	14
4.4. Großbritannien	17
4.5. Europa	25
4.6. USA	35
5. Vergleich	41
6. Zusammenfassung	44
Literatur.....	47

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: GRETA-Modell (Lencer & Strauch, 2016, S. 7).....	11
Abbildung 2: Key Competences for Adult Learning Professionals (Buiskool, Broek, van Lakerveld, Zarifis, & Osborne, 2010, S. 11)	32

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bezugsebenen von kompetenzbasierten Modelle (Lattke & Sgier, 2012, S. 9)	5
Tabelle 2: Übersicht über die betrachteten Kompetenzbeschreibungen.....	9
Tabelle 3: Kompetenzpass (vgl. Wiesner, 2009b, S. 6ff.)	13
Tabelle 4: Lifelong Learning UK (Lifelong Learning UK, 2006, S. 5).....	18
Tabelle 5: Promote the benefits of technology, e-learning and I.C.T. in own subject specialist area - own skills (Galloway, 2015, S. 15) (angepasst)	23
Tabelle 6: Promote the benefits of technology, e-learning and ICT in own subject specialist area - Learners' skills (Galloway, 2015, S. 16) (angepasst)	24
Tabelle 7: Adult Education Learning Cluster (Flexi-Path, 2010, S. 28ff.) .	26
Tabelle 8: Validpack - Training Management (Sava & Lupou, 2008, S.40)	29
Tabelle 9: Qf2Teach (vgl. Bernhardsson & Lattke, 2011, S. 36ff.)	31
Tabelle 10: Research voor Beleid: „Knowledge“, „Skills“ und „Attitudes“ (Buiskool et al., 2010)	33
Tabelle 11: Research voor Beleid: „ICT-support activities (Buiskool et al., 2010, S. 90ff.).....	34
Tabelle 12: Organization of the Adult Education Teacher Competencies (American Institute for Research, 2015, S. 3)	36
Tabelle 13: Überblick über medienpädagogische Kompetenzen im AIR-Modell (American Institute for Research, 2015, S. 14f.)	37
Tabelle 14: Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation I (Maryland Department of Labor Licensing and Regulation, 2015).....	39
Tabelle 15: Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation II (Maryland Department of Labor Licensing and Regulation, 2015).....	41
Tabelle 16: Vergleich der Kompetenzfacetten in den -beschreibungen....	42

1. Medienpädagogische Kompetenzen von Erwachsenenbildner*innen

Seit dem Aufkommen der Informationstechnologie werden damit auch Potenziale für die Unterstützung von Lernprozessen verbunden. Insbesondere durch den Ansatz der Programmierten Unterweisung wurde seit den 1960er Jahren die Einführung und Verbreitung von Computern in Bildungskontexte gefördert.¹ Im Mittelpunkt standen dabei vor allem die schulische Bildung, aber auch in der Erwachsenenbildung wurden die „computer-based instruction“ bzw. „computer assisted instruction“ sehr früh diskutiert (Colings, 1971; Cortright, 1965).² Eine breiterer Diskurs in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung setzte erst in den 1980er Jahren ein. Dabei wurde neben der mediendidaktischen Nutzung auch die Informationstechnologie als Gegenstand thematisiert (vgl. Faulstich, 1985; Faulstich & Faulstich-Wieland, 1988; Hüther, 1993).

In enger Verbindung zur Frage des Einsatzes von „Neuen Medien“³ stellt sich die Frage nach den dafür notwendigen Kompetenzen für professionelles Handeln. Ziep (1998) formulierte in diesem Zusammenhang sechs zentrale Kompetenzen zum unterrichtlichen mediendidaktischen Handeln von Erwachsenenbildner*innen:

1. die struktur-didaktische Planungskompetenz,
2. die mediale Auswahlkompetenz,
3. die mediale Herstellungskompetenz,
4. die mediale Abstimmungskompetenz,
5. die mediale Einsatzkompetenz und

¹ Für einen Einblick in die historische Entwicklung vgl. Ferster (2014)

² Im Mittelpunkt stand dabei vor allem der Bereich der Grundbildung/Alphabetisierung.

³ In den 1980 Jahren wurden unter diese Bezeichnung neben Computer auch Bildplatten, Bildschirmtext, Satellitenfernsehen u.a. zusammengefasst (vgl. Hüther & Terlinden, 1986).

6. die Kompetenz, medienspezifische Verarbeitung und Kommunikation zu initiieren und auszubauen (ebd., S. 65).

In der Erwachsenenbildung wurden die medienpädagogischen Kompetenzanforderungen an Lehrende in der Folge kaum noch aufgegriffen, während in der Lehrer*innenbildung verschiedenste Modelle und Ansätze vorliegen (z.B. Blömeke, 2001, 2005; Herzig, 2007; Mayrberger, 2012; Schiefner-Rohs, 2012; Tulodziecki, 2012).

Angesichts der Forderung der Europäischen Kommission, die Potenziale digitaler Medien stärker in der Erwachsenenbildung zu nutzen (European Commission, 2015), sowie der Empfehlung einer Studie im Auftrag der Europäischen Kommission (Bertelsmann Stiftung & ECORYS, 2015), die Kompetenzen der Erwachsenenbildner*innen im Umgang mit digitalen Medien zu stärken, stellt sich die Frage, welche Orientierungspunkte im Sinne medienpädagogischer Kompetenzanforderungen vorliegen.

Anhaltspunkte dafür können Kompetenzmodelle und -beschreibungen für Erwachsenenbildner*innen sein, wie sie beispielsweise im Rahmen verschiedener nationaler und europäischer Initiativen entstanden sind (vgl. Bernhardsson & Lattke, 2012; Gruber & Wiesner, 2012; Sgier & Lattke, 2012). Die Entwicklung entsprechender Kompetenzmodelle und -beschreibungen erfolgt in der Regel mit der Maßgabe, Standards zu etablieren, die sowohl hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung, als auch der Qualitätssicherung von Bedeutung sind.

Eine Auswahl entsprechender Kompetenzmodelle wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts hinsichtlich der Fragestellung analysiert: „Wie werden medienpädagogische Kompetenzen in den Kompetenzmodellen der Erwachsenenbildung berücksichtigt?“. Die Ergebnisse dieser Analyse werden im Folgenden vorgestellt.

2. Kompetenzbeschreibungen in der Erwachsenenbildung

Die Entwicklung von Kompetenzbeschreibungen in der Erwachsenenbildung sind in den allgemeinen Professionalisierungsdiskurs einzuordnen. Wurde die Erwachsenenbildung lange Zeit als „Berufung“ gesehen (Nittel, 2000, S. 87), für die es weder spezifische Anforderungen noch eine Ausbildung gab, änderte sich diese Situation in den 1960er Jahren und die Notwendigkeit von hauptberuflichen Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung mit spezifischen Fachkenntnissen und didaktischen Fähigkeiten wurde diskutiert (Tietgens, 1968). 1964 wurden dann auch erstmals Berufsbilder für Leiter*innen und pädagogische Mitarbeitende an Volkshochschulen veröffentlicht (Tietgens, 1964), in denen Tätigkeitsbereiche von Erwachsenenbildner*innen beschrieben wurden.⁴ Als Aufgabenschwerpunkte kristallisierten sich das Beraten, Unterrichten und Organisieren (Leitung und Programmplanung) heraus. Dieser Kanon hat sich in den Folgejahren stetig erweitert. Dabei wurde insbesondere die Bedeutung des Bildungsmanagements kontrovers diskutiert (C. Hartig, 2007, S. 53ff.) Die damit verbundenen Kompetenzanforderungen hat beispielsweise schon Fuhr (1991) für die Bereiche des Lehrens, Beratens und Organisierens beschrieben (ebd., S. 116ff.). Dabei werden Medien z.B. im Zusammenhang mit didaktischen Kompetenzen („Umgang mit Medien und technischen Geräten“ (ebd., S. 140)) und Organisationskompetenz („Bereitstellung von Räumen, Geräten und Medien“, (ebd., S. 141)) angesprochen, jedoch weder ausgeführt noch auf „neue“ oder digitale Medien bezogen.

⁴ Tietgens betont dabei die Bedeutung der direkten Begegnung gegenüber einer Kommunikation über technische Medien: „Die Studien- und Aussprachekreise, die das traditionelle methodische Prinzip der "Arbeitsgemeinschaft" verwirklichen, stellen die Arbeitsmitte der Volkshochschule dar. Sie sollen eine Arbeitsatmosphäre haben, die eine Wissensvermittlung durch technische Medien nicht bieten kann.“ (Tietgens, 1964, S. 5)

Andere Beschreibungen der Kompetenzanforderungen finden sich beispielsweise in Faulstich und Zeuner (2008). Sie verweisen darauf, dass eine „akzeptable Gestaltung (von Medien, a.d.V.) (...) der Kooperation von Fachwissenschaft, Informatik, Design und Didaktik“ (ebd., S. 157) bedarf, und diese Kompetenzen kaum in einer Person zu vereinigen sind (ebd.). Ein guter Überblick über den Diskurs findet sich in C. Hartig (2007, S. 53ff.).

Im Zusammenhang mit der heterogenen individuellen Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung sowie des zunehmenden Wettbewerbs im Weiterbildungsmarkt wurde die Frage nach Qualitätsstandards virulent, so dass eine Beschreibung von Kompetenzen für Erwachsenenbildner*innen als erforderlich erachtet wurde. Die Formulierung entsprechender Kompetenzanforderungen ist darüber hinaus für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung von Bedeutung, da sie nach außen eine Exklusivität verdeutlicht und nach innen identitätsstiftend wirkt (ebd., S. 53).

Im Rahmen der Beschreibung von Kompetenzanforderungen⁵ in der Erwachsenenbildung werden unterschiedliche Begrifflichkeiten genutzt, u.a.

- Kompetenzprofile
- Kompetenzrahmen
- Kompetenzkatalog
- Kompetenzmodelle

Als *Kompetenzprofile* können dabei Bündel von Kompetenzen für einzelne Berufsrollen verstanden werden, „die für die Erfüllung einer spezifischen Aufgabe in einem definierten Feld benötigt werden“ (Bechtel, 2008b, S. 36). Kompetenzprofile sind in diesem Sinne Beschreibungen von Standards, die einrichtungsbezogen aber auch einrichtungsübergreifend sein können. „Sie dienen damit nicht oder jedenfalls nicht primär einer verti-

⁵ An diesem Bericht wird nur auf Kompetenzen eingegangen, also eine outcomeorientierte Beschreibung der Anforderungen fokussiert. Ergänzend wäre auch möglich aus einer inputorientierten Perspektive Curricula von Aus- und Weiterbildungsangeboten in der Erwachsenenbildung anzuschauen.

kal-hierarchischen, sondern einer fachlich-horizontalen Verortung von Berufsrollen(inhabern) innerhalb einer Branche“ (Lattke & Sgier, 2012, S. 8f). Kompetenzprofile können aber auch individuelle Kompetenzbeschreibungen sein, die sich nicht an Standards orientieren, sondern eine möglichst umfassende Beschreibung der persönlichen Potenziale zum Ziel haben.

In engem Zusammenhang mit Kompetenzprofilen sind Qualifikationsrahmen zu sehen, wie z.B. der Europäische Qualifikationsrahmen. Sie differenzieren Kompetenzen vertikal auf Niveaustufen und ermöglichen eine Zuordnung von Abschlüssen. Sie sind dabei in der Regel sehr allgemein gehalten und beziehen sich auf ganze Branchen/Sektoren (sektorale Qualifikationsrahmen) oder sind sogar branchen- bzw. sektorübergreifend. Auf Basis von Qualifikationsrahmen können damit auch Niveaustufen für einzelne Berufsrollen definiert werden. In diesem Zusammenhang wird dann auch von einem *Kompetenzrahmen* gesprochen (ebd., S. 9). Die Unterscheidungen sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Bezugsebenen von kompetenzbasierten Modellen (Lattke & Sgier, 2012, S. 9)

Gemeinsame Grundlage: Beschreibung von Kompetenzen					
Kompetenzmodelltyp	Kompetenzprofil individuell	Kompetenzprofil kollektiv	berufsrollenspezifischer Kompetenzrahmen bzw. Qualifikationsrahmen	Berufsfeldspezifischer (sektoraler) Qualifikationsrahmen	Allgemeiner (europäischer oder nationaler) Qualifikationsrahmen
Bezugsebene	bezogen auf eine bestimmte Person oder eine Berufsposition in einer konkreten Einrichtung	bezogen auf eine idealtypische Berufsrolle (z.B. Kursleiter in der Erwachsenenbildung)	bezogen auf eine idealtypische Berufsrolle, aber zusätzlich mit Ausdifferenzierung unterschiedlicher Kompetenzniveaus	bezogen auf berufliche Bildungsabschlüsse/zertifikate in einem bestimmten Berufsfeld (z.B. der Erwachsenenbildung)	bezogen auf allgemeine und berufliche Bildungsabschlüsse aller Art
	konkret/spezifisch		< -- >	allgemein/abstrakt	

Der Begriff des *Kompetenzmodells* wird sehr unterschiedlich verwendet. Im Rahmen der Kompetenzdiagnostik werden darunter theoretische Modelle verstanden, auf deren Basis Messinstrumente entwickelt werden. Kompetenzmodelle können aber auch die Grundlage für die Beschreibung von Kompetenzprofilen sein. Dabei wird zwischen Kompetenzstrukturmodellen sowie Kompetenzniveaustufenmodellen unterschieden (J. Hartig & Klieme, 2006, S. 132). Während Kompetenzstrukturmodelle sich mit der Dimensionalität von Kompetenzen beschäftigen, differenzieren Kompetenzniveaustufenmodelle bezüglich unterschiedlicher Anforderungsniveaus (ebd., S. 132f.). In diesem Sinne würden Kompetenzstrukturmodelle die unterschiedlichen Facetten benennen, die für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung von Relevanz sind, während Kompetenzniveaustufenmodelle beschreiben würden, welchen Grad der Ausprägungen im Sinne einer basalen oder ausgeprägteren Form diese Kompetenzen (bezogen auf eine bestimmte Berufsrolle) haben sollten.

Die folgenden Analysen fokussiert sich in diesem Sinne auf sektorale Kompetenzmodelle in der Weiterbildung. Die theoretische und empirische Basis der ausgewählten Beschreibungen ist dabei unterschiedlich ausgeprägt und teilweise liegt auch eine Fokussierung auf einzelne Tätigkeiten vor, weshalb auch eher die Bezeichnung „Kompetenzprofile“ zutreffen würde.

3. Methodisches Vorgehen

Die Analyse der Kompetenzbeschreibungen erfolgt auf der Basis von publizierten Dokumenten. Die Dokumentenanalyse gilt als „klassisches Feld der qualitativ-interpretativen Analyse“ (Mayring, 2016, S. 46). Im Rahmen einer solchen Untersuchung wird die Intension verfolgt, Daten aus Materialien zu gewinnen, ohne dass eine Erhebung durch Beobachtung, Befragung, Messung vorangestellt oder nötig bzw. möglich ist. Daher ist diese Methode den nonreaktiven Verfahren zuzuordnen (vgl. Häder, 2015, S. 121).

Der Begriff des Dokuments ist hierbei sehr heterogen ausgelegt, so wer-

den alle Dokumente berücksichtigt, die Rückschlüsse auf menschliches Denken, Fühlen, Handeln und damit einhergehend die Möglichkeit der Interpretation einschließen. Texte, Filme, Tonbänder, Gegenstände und Objekte wie Werkzeuge, Bauten oder Kunstwerke werden als Dokument in diese Form der qualitativen Inhaltsanalyse integriert (vgl. Mayring, 2016, S. 46).

Die Dokumentenanalyse ist in vier Stufen unterteilt. Zu Beginn erfolgt eine klare Formulierung der Fragestellung (Stufe 1). Nachfolgend wird das Ausgangsmaterial bezüglich der Fragestellung definiert und auf dieser Basis die Dokumentensammlung eingeleitet (Stufe 2). Innerhalb der folgenden Stufe (Stufe 3) werden die Quellen kritisch hinterfragt und ihr Aussagewert eingeschätzt, um zu ermitteln, welchen Wert den Dokumenten für die Beantwortung der Forschungsfrage zugeschrieben werden kann bzw. darf. Abschließend folgt eine Interpretation der Daten, die den Sinn der Fragestellung miteinbezieht und ermittelt, welche Erkenntnisse sich für die eigene Fragestellung gewinnen lassen (Stufe 4) (ebd., S. 48ff.).

Ausgehend von der Fragestellung ob und wie medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzmodellen der Erwachsenenbildung verankert sind (Stufe 1), erfolgte zunächst eine Auswahl relevanter Modelle, die im deutschsprachigen und europäischen Raum in der Erwachsenenbildung diskutiert werden (Stufe 2) (vgl. Bechtel, 2008a; Bernhardsson & Lattke, 2012; Sgier & Lattke, 2012). Dabei handelt es sich um Kompetenzbeschreibungen, die teilweise im Rahmen nationaler Projekte und Vorhaben entwickelt worden sind, teilweise aber auch in internationaler Kooperation. Ergänzend dazu wurden zwei Kompetenzrahmen für Lehrende in der Erwachsenenbildung aus den USA betrachtet, zum einen der Kompetenzrahmen des American Institute for Research (AIR) und zum anderen der des Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation, um einen Hinweis auf mögliche Unterschiede im internationalen Vergleich zu bekommen. Die Auswahl der Modelle stellt keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Bei der Auswahl der Kompetenzmodelle spielte auch eine Rolle, ob Be-

schreibungen zur Verfügung stehen, die eine Analyse der Inhalte ermöglichen. Dies traf vor allem auf die internationalen Kompetenzbeschreibungen zu, die neben der Auswertung der Forschungsliteratur über eine Internetrecherche identifiziert werden konnten. Für die Analyse wurden ausschließlich publizierte Dokumente genutzt. Eine gesonderte Nachfrage nach Dokumenten bei den Herausgeber*innen oder Autor*innen der jeweiligen Kompetenzmodelle fand nicht statt, da das verfügbare Material für die Auswertung als ausreichend aussagekräftig bewertet wurde (Stufe 3).

Die Analyse (Stufe 4) erfolgte zunächst über eine deduktive Wortsuche, bei der folgende Suchbegriffe genutzt wurden:

- computer* (computer)⁶
- digital* (digital)
- E-Learning (e-learning)
- IKT (ICT, I.C.T.)⁷
- medien*/medien* (media)
- techni* (technolog*)

Ergänzend dazu wurden induktiv relevante Passagen und inhaltliche Textstellen mit medienpädagogischen Bezügen identifiziert.

4. Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen der Erwachsenenbildung

4.1. Übersicht

Im Folgenden werden nun einzelne Kompetenzmodelle vorgestellt und hinsichtlich der Berücksichtigung medienpädagogischer Inhalte ausgewertet. Tabelle 2 zeigt eine Übersicht über die ausgewählten Kompetenzbe-

⁶ In den Klammern immer der korrespondierende englische Begriff. Groß- und Kleinschreibung wurde berücksichtigt sowie unterschiedliche Wortzusammensetzungen mit den Begriffen.

⁷ Informations- und Kommunikationstechnologie bzw. information and communication technology

schreibungen, für welchen staatlichen Kontext die Beschreibungen entwickelt und welche zentralen Tätigkeitsfelder betrachtet wurden.

Tabelle 2: Übersicht über die betrachteten Kompetenzbeschreibungen

Kurzbezeichnung (Kapitel)	Staatlicher Kontext	Tätigkeitsfelder ⁸
GRETA (4.2.1.)	Deutschland	Lehre
Kompetenzpass (4.2.2.)	Deutschland	Lehre, Beratung, Management
WBA (4.3.1)	Österreich	Lehre, Beratung, Management
LLUK (4.4.1.)	Großbritannien	Lehre
FENTO (4.4.2.)	England/Wales	Lehre
REAL (4.4.3)	Scotland	Lehre
Flexi-Path (4.5.1.)	Europa	Lehre, Management ⁹
Validpack (4.5.2.)	Europa	Lehre
Qf2Teach (4.5.3.)	Europa	Lehre
Research voor Beleid (4.5.4.)	Europa	Lehre, Beratung, Management, Administration ¹⁰
AIR (4.6.1.)	USA	Lehre
Maryland (4.6.2.)	USA	Lehre

Die folgenden Darstellungen der einzelnen Modelle werden durch eine Kurzbeschreibung der Hintergründe eingeleitet. Anschließend folgt eine Vorstellung der adressierten Tätigkeitsfelder bzw. Adressaten und der vorgefundenen medienpädagogischen Bezüge. Abschließend erfolgt eine kurze Bewertung. Die Modelle sind dabei nach ihren staatlichen Entwicklungskontexten strukturiert, entsprechend der Tabelle 2.

⁸ Umfasst hier die grundlegenden Bereiche Lehre, Beratung, Management und Administration (Verwaltung).

⁹ Umfasst auch Programmplanung, Marketing und interne Kommunikation

¹⁰ Umfasst auch Programmplanung und Marketing.

4.2. Deutschland

4.2.1. Projekt „GRETA“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

GRETA ist ein vom BMBF gefördertes Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) mit dem Ziel „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifendes Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ zu schaffen (Lencer & Strauch, 2016, S. 2). Die Akzeptanz des trägerübergreifenden Kompetenzmodells für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung sollte durch einen stetigen Rückkopplungsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis erhöht werden (ebd.).

Das Projekt bezieht sich dabei auf jegliche Lehrpersonen, die in haupt- oder nebenberuflicher Beschäftigung, als Angestellte, Honorarkräfte, Selbständige oder Ehrenamtliche im Bereich der Weiterbildung tätig sind und somit Lernprozesse von Erwachsenen unterstützen.

Dementsprechend lassen sich folgende Adressat*innen ausmachen:

„Kursleiterinnen“, „Teamer“, „Dozentinnen“, „Referenten“, „Lernbegleiterinnen“, „Lernberaterinnen“, „Coaches“ (ebd., S. 3).

Grundlage des Projektes bildet ein Kompetenzmodell in Form eines Strukturmodells, welches mit Hilfe von acht bundesweiten Träger- und Berufsverbänden unter Koordination des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) entwickelt wurde. Der entstandene Kompetenzrahmen soll dabei feld- und trägerübergreifend abbilden, was Lehrende in ihrem beruflichen Handeln können und wissen sollten. Neben einer theoretischen Herleitung wurden durch 20 Experteninterviews die Perspektiven des leitenden und planenden Personals erhoben. In elf Workshops wurden außerdem 124 Lehrende in den Entwicklungs- und Validierungsprozess des Modells mit eingebunden. Auch die Partner*innen der Träger- und Berufsverbände waren durchgehend am Prozess beteiligt (ebd.).

Dem Modell liegt ein breites Kompetenzverständnis zu Grunde, bei dem „neben Wissen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Aspekte der motivationalen und sozialen Bereitschaft explizit mit aufgenommen

und beschrieben“ (ebd., S. 5) werden. Es ist in vier Kompetenzaspekte gegliedert (siehe Abbildung 1: äußerster Kreis): Berufspraktisches Wissen und Können, Fach- und feldspezifisches Wissen, Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen und Professionelle Selbststeuerung. Diese Aspekte sind in Kompetenzbereiche (zweiter Kreis von innen) und –facetten (zweiter Kreis von außen) untergliedert.

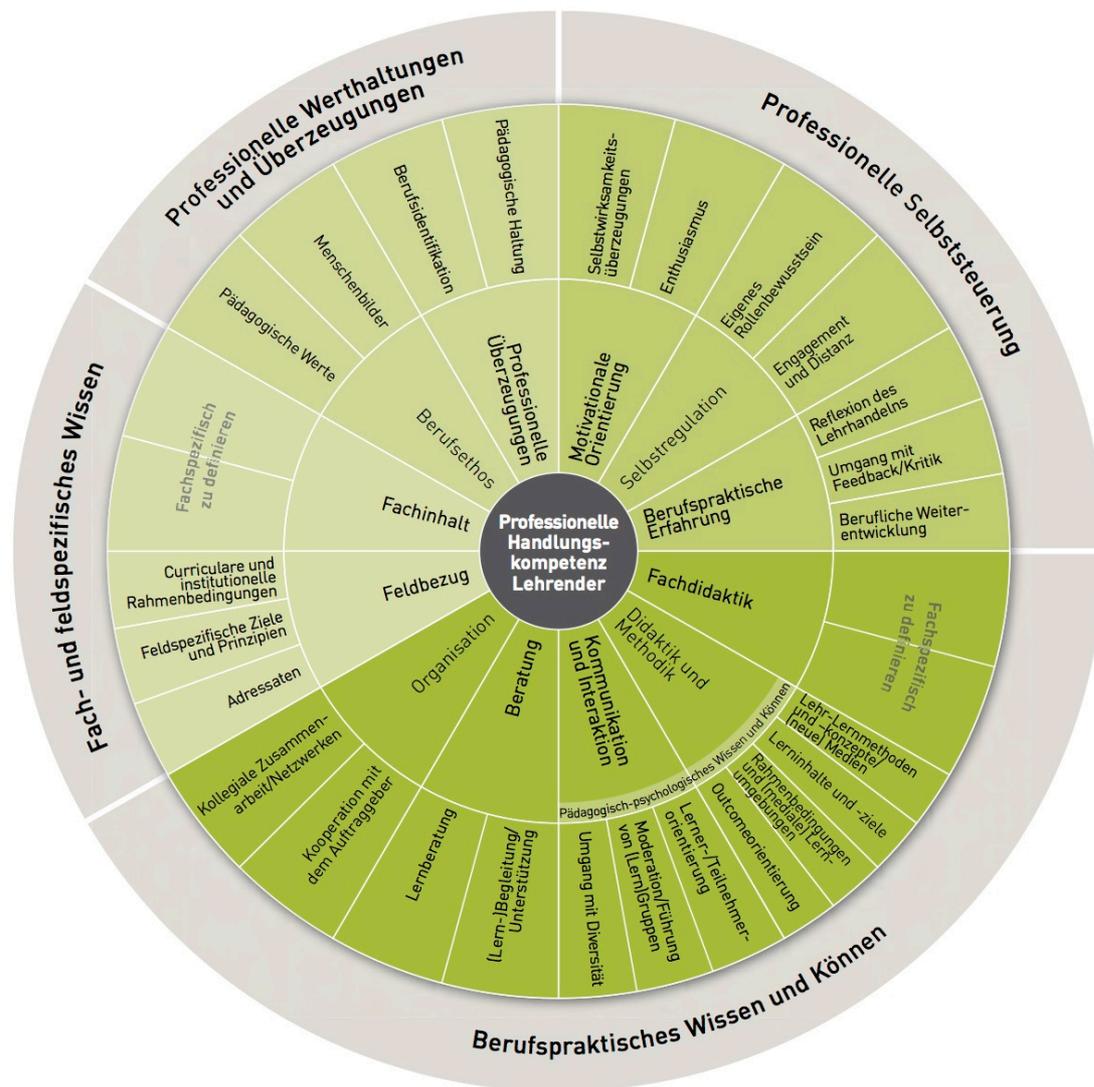


Abbildung 1: GRETA-Modell (Lencer & Strauch, 2016, S. 7)

Medienbezogene Kompetenzen tauchen in einem der vier Kompetenzaspekte, dem „Berufspraktischen Wissen und Können“, auf. Innerhalb des darin liegenden Kompetenzbereiches „Didaktik und Methodik“ finden sich die Kompetenzfacetten „Lehr-Lernmethoden und -konzepte/ (neue) Medi-

en“ sowie „Rahmenbedingungen und (mediale) Lernumgebungen“ (ebd., S. 5ff).

Fazit: Medienpädagogische Kompetenz wird innerhalb des gesamten Kompetenzmodells als eine Teilfacette aufgegriffen, findet darüber hinaus jedoch in den anderen Kompetenzbereichen keine Berücksichtigung.

4.2.2. Kompetenzpass

Der Kompetenzpass für Weiterbildner*innen ist ein von einem europäischen Team aus Wissenschaftler*innen mit Projektleitung an der TU Dresden durchgeführtes Forschungsprojekt unter Förderung vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus sowie vom Sächsischen Bildungsinstitut. Ziel des Projektes ist die Entwicklung eines Instrumentariums zur Bilanzierung von (nicht-formal und informell) erworbenen erwachsenenpädagogischen Handlungskompetenzen. Die Zielgruppe sind hierbei alle in der Erwachsenenbildung Tätigen und es findet keine Beschränkung auf Lehrende statt. Die Indikatoren des Instruments wurden mit einem international besetzten Beirat entwickelt und geprüft, sowie in vier sächsischen erwachsenenbildnerischen Institutionen auf Praktikabilität und Validität geprüft (vgl. Wiesner, 2009a, S. 6).

Kompetenz wird hier als „eine Handlungsdisposition verstanden, die sich in komplexen Handlungssituationen äußert und damit nur in diesen Handlungssituationen sichtbar werden kann“ (ebd., S. 8). Es werden fünf erwachsenenpädagogische Kompetenzbereiche beschrieben: (1) Fachliche und gesellschaftliche Kompetenz, (2) pädagogisch-didaktische Kompetenz/Medienkompetenz, (3) personale/ soziale/ reflexive Kompetenz, (4) Organisations- und Managementkompetenz sowie (5) Beratungskompetenz/Begleitungskompetenz (ebd., S. 9ff.). Die Ausprägung der einzelnen Kompetenzen wird durch Indikatoren festgestellt die an der Komplexität der jeweiligen Arbeitssituationen ausgerichtet sind (ebd.).

Der Kompetenzpass ermöglicht sowohl eine Selbst- als auch eine Fremdeinschätzung, indem er für neun unterschiedliche feldbezogene Arbeitssituationen entsprechende Indikatoren aufweist (Wiesner, 2009a, S. 4f.).

Zwischen folgenden Arbeitssituationen wird dabei unterschieden (ebd., S. 5f.):

- Lehreinheiten vor- und nachbereiten
- Lehreinheiten durchführen
- Bildungsberatung
- Konzeptentwicklung
- Projektmanagement
- Personalentwicklung
- Netzwerkarbeit
- (Bildungs-) Controlling
- Öffentlichkeitsarbeit

Medienpädagogische Kompetenzen sind beim Kompetenzpass primär dem Kompetenzbereich „Pädagogisch-didaktische Kompetenz/ Medienkompetenz“ zugeordnet:

„Medienkompetenz beschreibt die Fähigkeit, professionell mit allen verfügbaren technischen Hilfsmitteln zu arbeiten. Dabei soll die Vermittlung der Inhalte durch eine optimale Nutzung geeigneter Medien bestmöglich unterstützt werden.“ (ebd., S. 9f.)

Innerhalb der neun Arbeitssituationen finden sich im Dokument zur Selbsteinschätzung insgesamt in drei Bereichen medienbezogene Indikatoren (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Kompetenzpass (vgl. Wiesner, 2009b, S. 6ff.)

Arbeitssituation	Medienbezogene Indikatoren
(1) Lehreinheiten vor- und nachbereiten	„Ich treffe aufgrund der Thematik eine Auswahl von geeigneten Lehr-/ Lehrmitteln (z.B. Filme, spezielle Literatur, Musik).“ „Ich wähle anhand des Stoffes und der Methoden geeignete Medien aus (z.B. Notebook, Beamer, Internet, Flipchart).“
(2) Lehreinheiten durchführen	„Ich verwende situationsbegründet geeignete Medien.“
(7) Netzwerkarbeit	„Ich entwickle eine kontinuierliche Form des Austausches (z. B. über Homepage, Forum oder Newsletter).“

Über den mediendidaktisch geprägten Bereich hinaus spielen medienbezogene Kompetenzen im Bereich der „Netzwerkarbeit“ und somit im Bereich der sozialen Kompetenz eine Rolle für einen kontinuierlichen Informationsaustausch, der über die Form von Gesprächen hinausgeht. Es fällt auf, dass medienpädagogische Kompetenz in den anderen Arbeitsfeldsituationen keine oder nur eine so geringe Relevanz zugeschrieben wird, dass sie nicht weiter in das Kompetenzmodell mitaufgenommen wurde.

Fazit: Insgesamt ist festzustellen, dass medienpädagogische Kompetenzen im Kompetenzpass zwar Berücksichtigung finden, jedoch nur in den Bereichen der Didaktik (Vor- und Nachbereitung des Unterrichts) und der externen Kommunikation (Netzwerkarbeit) aufgegriffen werden.

4.3. Österreich

4.3.1 Weiterbildungsakademie - wba

Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) ist eine durch das Kooperative System der österreichische Erwachsenenbildung getragene Einrichtung, die seit 2007 Zertifikate und Diplome für Erwachsenenbildner*innen vergibt (Steiner, 2010, S. 2). Neben dem Abschluss als „Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in“ wird der darauf aufbauende „Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in“ in den Ausrichtungen „Beratung“, „Bildungsmanagement“, „Lehren/ Gruppenleitung/ Training“ sowie „Bibliothekswesen und Informationsmanagement“ vergeben. Wesentlich für die Erlangung dieser Abschlüsse ist, dass bereits erworbene Kompetenzen angerechnet werden können.

Grundlage für die Abschlüsse sind sieben Kompetenzbereiche (Reisinger & Steiner, 2014, S. 6):

1. Bildungstheoretische Kompetenz
2. Didaktik
3. Bildungsmanagement
4. Beratung

5. Informationsmanagement und Bibliothekswesen

6. Soziale Kompetenz

7. Personale Kompetenz

Medienbezogene Inhalte sind dabei insbesondere im Bereich „Informationsmanagement und Bibliothekswesen“ adressiert. In diesen Bereich fallen beim Abschluss „Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in“ die Bewertung von Internetquellen sowie die Kommunikation über Social Media:

„wba-zertifizierte Erwachsenenbildner/innen

- sind in der Lage, Informationen gezielt zu recherchieren (z.B. Bücher und Artikel via Bibliotheksbanken, Volltextartikel, alltagsrelevante Informationen).
- sind in der Lage, Informationsquellen zu bewerten (z.B. Zuverlässigkeit von Quellen wie Wikipedia und Blogs oder Brockhaus und Fachzeitschriftendatenbanken).
- haben einen Überblick über aktuelle Tendenzen in der Entwicklung des Internets und der neuen Medien und können deren Möglichkeiten und Grenzen darlegen (z.B. web 2.0-Instrumente wie Twitter, Blogs, Facebook, Wikipedia usw.).“ (wba - Weiterbildungsakademie Österreich, 2016e, S. 19).

Damit ist vor allem die kritische Informationskompetenz angesprochen, welcher auch im Kontext der medienbezogenen Ausbildung von Lehrkräften eine besondere Bedeutung beigemessen wird (vgl. Schiefner-Rohs, 2012). Dazu gehören auch Urheber- und Medienrecht, welche für Lehrende von besonderer Bedeutung sind.

Darüber hinaus wird im Qualifikationsprofil im Bereich der Wahlmodule explizit auf die Bedeutung digitaler Medien für Erwachsenenbildner*innen hingewiesen. Dort heißt es:

„Der professionelle Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) wird beim hauptberuflich beschäftigten Personal vorausgesetzt. Leiter/innen und pädagogische Mitarbeiter/innen besitzen die notwendigen Kenntnisse und bilden sich bei Bedarf diesbezüglich weiter. Für Lehrende ist es in den meisten ‚Fächern‘ unab-

dingbar, die neuen Medien und Technologien zu nützen und zu benutzen, Berater/innen und Bibliothekar/innen nützen die neuen IKT-Möglichkeiten vor allem für Recherche und Vernetzung.“ (wba - Weiterbildungsakademie Österreich, 2016e, S. 26)

Entsprechend ist eines der zwei möglichen allgemeinen Wahlmodule auch der Bereich „Informations- und Kommunikationstechnologie“. Entsprechend gibt es im Kompetenzbereich „Didaktische Kompetenz“ auch die möglichen Wahlteile „Neue Lehr- und Lernformen (e-learning, blended learning etc.)“ sowie „Medienpädagogik“.

In ähnlicher Weise werden auch in den auf das Zertifikat aufbauenden Diplomabschlüssen medienpädagogische Inhalte thematisiert. Für den Abschluss „Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in“ mit der Ausrichtung „Lehren/Gruppenleitung/Training“ werden Medien im Bereich der didaktischen Kompetenz aufgegriffen. Danach sollten Gruppenleiter*innen und Trainer*innen „in der Lage sein, Lern- und Arbeitsmaterialien mit Hilfe neuer Medien professionell zu erstellen“ (wba - Weiterbildungsakademie Österreich, 2016d, S. 4), sowie „Sachverhalte anschaulich, gut nachvollziehbar, mit Unterstützung verschiedener Medien abwechslungsreich, interessant und anregend vermitteln“ (ebd. S, 12).

Für die Ausrichtung „Bildungsmanagement“ werden medienbezogene Kompetenzen mit Bezug auf Kenntnisse im Zusammenhang mit Medienentwicklungen thematisiert. Medien sind dabei vor allem Gegenstand der internen und externen Kommunikation (vgl. wba - Weiterbildungsakademie Österreich, 2016c).

Eine erwartbar große Bedeutung haben Medien für die Ausbildung „Bibliothekswesen und Informationsmanagement“, wobei der Medienbegriff hier breit als Informationsträger definiert ist. Dementsprechend ist die Kernkompetenz von Bibliothekar*innen (...) die „Erschließung, Aufbereitung und zielgruppenorientierte Vermittlung von Medien“ (wba - Weiterbildungsakademie Österreich, 2016b, S. 4). Dabei werden digitale Medien als Mediengruppe gesondert thematisiert.

In dem Diplomabschluss „Erwachsenenbildner/in“ mit der Ausrichtung „Beratung“ werden Kompetenzen im Umgang mit Medien im Zusammenhang mit Online-Beratung angesprochen. Berater*innen

- „können geeignete Materialien und Medien zur Beratung heranziehen (z.B. Informationsmaterial, methodisch-beraterisches Material wie Karten, Figuren usw., Online-Verfahren, Datenbanken usw. (...))
- wissen über Formen der Distanzberatung/Distance Counseling (telefonisch, per E-Mail, online) Bescheid und können sie ggf. ausüben.“
(wba - Weiterbildungsakademie Österreich, 2016a, S. 5)

Fazit: Entsprechend der grundlegenden Bedeutungszuschreibung digitaler Medien für die Erwachsenenbildung werden (digitale) Medien auch in allen Abschlüssen aufgegriffen. Zudem besteht die Möglichkeit diese in Wahlmodulen zu vertiefen. Insgesamt ist jedoch bisher¹¹ noch keine breite und umfassende Verankerung medienpädagogischer Kompetenzen festzustellen und ihre Bedeutung ist - trotz punktueller Erwähnung - unklar.

4.4. Großbritannien

4.4.1. Lifelong Learning UK - LLUK

Lifelong Learning UK (LLUK) arbeitete als eine der unabhängigen Organisationen des Sector Skills Councils (SSCs) für den Bereich des lebenslangen Lernens an einer Aufstellung neuer Standards für Lehrende im Bereich der Weiterbildung. Die dabei entstandenen „professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector“ sollen die Wissens-, Fertigungs-, sowie Eigenschaftsanforderungen aufzeigen, die für Lehrenden relevant sind. Ziel war es mit dem Qualifications and Credit Framework (QCF) Kompetenzen der Lehrenden zu zertifizieren. Durch Diskussionen mit Repräsentant*innen von SSCs, Aufsichtsbehörden, Verbänden, ausbildenden Institutionen sowie Dienstleistungsanbietern konnte

¹¹ Nach mündlicher Auskunft wird eine stärkere Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in den Angeboten aktuell diskutiert.

dabei ein Qualifikationsrahmen entworfen werden (vgl. Lifelong Learning UK, 2006, S. 2).

Das Modell unterteilt die Kompetenzen in sechs Domänen (ebd., S.2):

- A Professional values and practice
- B Learning and teaching
- C Specialist learning and teaching
- D Planning for learning
- E Assessment for learning
- F Access and progression

Für jede der Domänen werden Werte übergreifend und auf die jeweiligen Domänenbereiche bezogen beschrieben, die einem professionellen Verständnis der jeweiligen Domäne zu Grunde liegen. Darüberhinaus werden jeweils Wissens- und Verstehensfacetten sowie die professionelle Praxis beschrieben.

Medienpädagogische Kompetenzanforderungen lassen sich dabei in den Bereichen „Learning and teaching“ (B) sowie „Specialist learning and teaching“ (C) und „Assessment for learning“ (E) identifizieren (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Lifelong Learning UK (Lifelong Learning UK, 2006, S. 5)

Knowledge and Understanding <i>“Teachers in the lifelong learning sector know and understand...”</i>	Professional Practice <i>“Teachers in the lifelong learning sector...”</i>
<p>LEARNING AND TEACHING (Domain B)</p> <p>Effective and appropriate use of different forms of communication informed by relevant theories and principles. (BK 3.1)</p> <p>The impact of resources on effective learning. (BK 5.1)</p> <p>Ways to ensure that resources used are inclusive, promote equality and support diversity. (BK 5.2)</p>	<p>Communicate effectively and appropriately using different forms of language and media, including written, oral and non-verbal communication, and new and emerging technologies to enhance learning. (BP 3.1)</p> <p>Select and develop a range of effective resources, including appropriate use of new and emerging technologies. (BP 5.1)</p> <p>Select, develop and evaluate resources to ensure they are inclusive, promote equality and engage with diversity. (BP 5.2)</p>

SPECIALIST LEARNING AND TEACHING (Domain C) Ways to support learners in the use of new and emerging technologies in own specialist area. (CK 3.5)	Make appropriate use of, and promote the benefits of new and emerging technologies. (CP 3.5)
PLANNING FOR LEARNING (Domain D) How to plan a teaching session. (DK 1.2)	Plan teaching sessions which meet the aims and needs of individual learners and groups, using a variety of resources, including new and emerging technologies. (DP 1.2)
ASSESSMENT AND LEARNING (Domain E) Ways to devise, select, use and appraise assessment tools, including, where appropriate, those which exploit new and emerging technologies. (EK 1.2)	Ways to devise, select, use and appraise assessment tools, including, where appropriate, those which exploit new and emerging technologies. (EP 1.2)

Fazit: Insgesamt finden sich auch im Kompetenzmodell von Lifelong Learning UK medienpädagogische Kompetenzen in verschiedenen Bereichen des professionellen Handelns von Erwachsenenbildner*innen wieder – jedoch nur in Teilbereichen. Insgesamt kann ein didaktischer, medienbezogener Fokus erkannt werden.

4.4.2. FENTO-Standards (England und Wales)

„Standards for teaching and supporting learning in further education in England and Wales“ ist ein von der Further Education National Training Organisation (FENTO) durchgeführtes Projekt zur Aufstellung von Standards für Erwachsenenbildner*innen, an denen sich Lehrpersonen orientieren und sich dadurch weiterentwickeln können. Sie orientieren sich an Lehrpersonen im Weiterbildungsbereich (FENTO - Further Education National Training Organisation, 1999).

Der Kompetenzrahmen wird untergliedert in „domain-wide knowledge“, „generic knowledge“ sowie „essential knowledge“. Medienpädagogische Kompetenzen zählen zum „domain-wide knowledge“. Unter diesem Bereich wird allerdings nur auf mediendidaktische Kompetenzen Bezug ge-

nommen, indem als Anforderung formuliert wird: "information technology and how it can be used to extend and enhance learning" (ebd., o.S.).

Darüber hinaus werden im Kompetenzrahmen acht verschiedene Kompetenzbereiche unterschieden:

- a) Assessing learners' needs
- b) Planning and preparing teaching and learning programmes for groups and individuals
- c) Developing and using a range of teaching and learning techniques
- d) Managing the learning process
- e) Providing learners with support
- f) Assessing the outcomes of learning and learners' achievements
- g) Reflecting upon and evaluating one's own performance and planning future practice
- h) Meeting professional requirements

Medienpädagogische Kompetenzen werden dabei in den Bereichen b) „Planning and preparing teaching and learning programmes for groups and individuals“, c) „Developing and using a range of teaching and learning techniques“ und d) „Managing the learning process“ beschrieben. Im Bereich der Planung wird dabei Wissen über verfügbare Lerntechnologien thematisiert sowie das Wissen um die richtige Passung zur Zielgruppe. Im Bereich der Entwicklung und Nutzung von Lernmethoden wird ergänzend die Entwicklung von digitalen Lernmaterialien angesprochen. Für das Management von Lernprozessen wird das Wissen über die Rolle von Lerntechnologien zur Lernunterstützung für essenziell gehalten, sowie der Einsatz von Technik zum Monitoring, zur Evaluation und Qualitätsverbesserung.

Fazit: Grundsätzlich ist zu beachten, dass es sich bei diesem Kompetenzrahmen um eine ältere Beschreibung handelt. Dennoch sind medienbezogene Kompetenzen hier erwähnt und werden auch in allen Bereichen für relevant erachtet. Der Fokus liegt in der Beschreibung auf mediendidaktische Kompetenzbereiche, wobei auch die Planung und Entwicklung von

Lernmaterialien sowie der Einsatz von Technik zur Qualitätsverbesserung Berücksichtigung finden.

4.4.3. Recognition for Adult Educators -REAL (Scotland)

Recognition for Adult Educators (REAL) ist ein von der University of Sterling durchgeführtes Projekt, zur Aufstellung eines Kompetenzrahmens, der nicht nur den „Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)“ widerspiegeln soll, sondern sich ebenso in den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) integrieren lässt. Ziel war es, Erwachsenenbildner*innen einen Rahmen zu bieten, mit welchem diese ihre erworbenen Kompetenzen evaluieren können und somit eine Unterstützung in der Entwicklung ihrer Berufskarrieren erfahren (vgl. Galloway, 2015, S. 1).

Das Modell wurde in drei Schritten entwickelt. Zunächst wurden die Kernkompetenzen identifiziert, welche in values, skills und knowledge untergliedert wurden. Grundlage dafür boten die „National Occupational Standards (NOS)“, die „Professional Standards for Teachers and Trainers in Educations and Training – England“, sowie die „Community Learning and Development (Scotland) professional standards“. Diese wurden daraufhin im bereits bestehenden Schottischen Qualifikationsrahmen (SCQF) verortet und den Levels 7-10 zugeordnet. In einem letzten Schritt wurden die Forschungsergebnisse mit Erwachsenenbilder*innen, unabhängigen Beratern, Akteuren aus der SCQF Partnerschaft sowie von Learning Link Scotland gemeinsam besprochen und validiert (ebd., S. 27).

In dem Modell werden die Kompetenzanforderungen zwei übergeordneten Domänen zugeordnet: „Domain V: Professional Values and Attributes“ und „Domain S: Subject Specialism, Learning and Teaching, Assessment and Progression“ (ebd., S. 2f.). Die Domäne V „Professional Values and Attributes“ unterteilt sich in sechs Domänenfacetten (ebd., S. 2):

- V1: Learner Needs and Goals
- V2: Equality and Diversity
- V3: Developing your own Values
- V4: Professional Development

- V5: Relationships in Education
- V6: Inspiration and Enthusiasm

In der Domäne V finden sich medienpädagogische Facetten unter „Equality and Diversity“ (V2) wieder:

„e.g. I always take equality and diversity issues into account in the preparation of educational materials or the use of multimedia in the classroom and I actively seek support from colleagues to help me to do this in practice.“ (ebd., S. 6)

Die Domäne S „Subject Specialism, Learning and Teaching, Assessment and Progression“ unterteilt sich in neun Wissens- (SK: Knowledge based) und Könnensfacetten (SS: Skill based) (ebd., S. 3):

- SK1: Roles and Responsibilities
- SK2: Literacy and Numeracy
- SK3: Information Communication Technology
- SS4: Planning for Teaching
- SS5: Group Management
- SS6: Teaching
- SK7: Assessment of Learning
- SS8: Use of Assessments
- SK9: Access and Progression

Medienpädagogische Kompetenzen finden sich hier im Bereich ‚Knowledge‘ (SK3): „Promote the benefits of technology, e-learning and I.C.T. in own subject specialist area“ (ebd., S. 15). Für diesen Bereich werden getrennt voneinander für die Fähigkeiten der Lehrperson sowie für die Fähigkeiten der Lernenden vielfältige feldbezogene Arbeitssituationen behandelt und diese den Leveln des SCQF sowie des EQF zugeordnet (vgl. Tabelle 5 und 6).

Tabelle 5: Promote the benefits of technology, e-learning and I.C.T. in own subject specialist area - own skills (Galloway, 2015, S. 15) (angepasst)

Level 7 Example demonstrations	Level 8 Example demonstrations	Level 9 Example demonstrations	Level 10 Example demonstrations
EQF Level 5		EQF Level 6	
<p>I can use I.C.T. applications and/or mobile technology to support my teaching. e.g. I update learner records on a data-base.</p> <p>e.g. I research educational websites for materials and download these for use with individual learners.</p> <p>e.g. I can prepare my own educational materials, such as worksheets, using Microsoft applications.</p> <p>e.g. I use email effectively to communicate with learners.</p>	<p>I can use a range of I.C.T. applications and/or mobile technology in my role as an adult educator. e.g. I routinely search and update electronically held learner records, taking responsibility for data protection issues.</p> <p>e.g. I routinely undertake research in the creation of educational materials for a range of courses and learners.</p> <p>e.g. I use e-communications in the interests of learners e.g. posting information on Moodle, or holding meetings via Skype.</p>	<p>I use a range of I.C.T. applications and mobile technologies to develop my work as an adult educator. e.g. I analyse electronically held learners' records to inform planning and educational activities, for example learners' awards ceremonies, or to identify and address low attendance in class.</p> <p>e.g. I schedule and chair meetings via WebEx or Skype.</p> <p>e.g. I advise and support colleagues to use a range of I.C.T. applications.</p>	<p>I customise a range of applications and mobile technology to develop and enhance my work in adult education. e.g. I create and implement e- surveys to gather feedback from learners, analysing and presenting the findings in a range of multi-media formats to inform educational practice.</p> <p>e.g. I develop blended e- learning materials for learners engaged with distance learning courses.</p> <p>e.g. I am engaged with the co- creation of e- learning alongside learners and colleagues.</p> <p>e.g. I critically review e- learning materials and the educational impact of I.C.T, informed research and/or theory.</p> <p>e.g. I utilise I.C.T. to communicate complex ideas or matters related to adult education to a range of organisations.</p>

Tabelle 6: Promote the benefits of technology, e-learning and ICT in own subject specialist area - Learners' skills (Galloway, 2015, S. 16) (angepasst)

Level 7 Example demonstrations	Level 8 Example demonstrations	Level 9 Example demonstrations	Level 10 Example demonstrations
EQF Level 5		EQF Level 6	
<p>I typically work with individual learners to support their use of ICT.</p> <p>e.g. I have supported individual learners so that they can use their mobile phones or digital cameras.</p> <p>e.g. I support individual learners to find information online such as cinema listings or train timetables.</p> <p>e.g. I have encouraged individual learners to understand more about the benefits of technology e.g. to make savings when shopping.</p>	<p>I routinely support groups of learners in their use of I.C.T. e.g. I routinely work with groups and individual learners to support their use of I.C.T., for example with MS Office or to support learning about social networking.</p> <p>e.g. I encourage learners to post to on-line forums hosted and managed by my institution.</p> <p>e.g. I use educational software to augment my teaching with individual learners e.g. numeracy software for learners to practice numerical skills.</p> <p>e.g. I routinely identify learners who struggle in their use of technology and either provide support to overcome this, or refer them to others who can assist.</p> <p>e.g. I routinely encourage and support learners to use assistive software if required, such as screen magnifiers, screen readers or predictive text/spell checkers.</p>	<p>I use I.C.T. to advance my work as an adult educator.</p> <p>e.g. I support learners in their use of I.C.T. such as advanced Microsoft Office skills or Photoshop.</p> <p>e.g. I teach distance learning modules utilising e-learning platforms such as Moodle.</p> <p>e.g. I initiate and monitor discussions with learners via Moodle or social networking.</p> <p>e.g. I assess learners with complex additional support needs and help to inform their choice of assistive technology such as Dragon Naturally Speaking, or speaking mobile phones. I also teach the learners how to use these.</p>	<p>I work strategically to meet the aims of digital inclusion amongst the adult population, i.e. widening access to I.C.T, including mobile technology, the World Wide Web and social networking.</p> <p>e.g. I teach learners to use complex application software e.g. sound engineering, radio production, computer aided design, computer programming, statistical packages, magazine publishing or web design.</p> <p>e.g. I work with a range of interest groups and stakeholders with a view to creating, implementing and evaluating organisational policy aimed at promoting digital inclusion amongst learners.</p>

Fazit: Medienpädagogische Kompetenz wird in diesem Kompetenzmodell in Form von Wissen über Informations- und Kommunikationstechnologie als eine eigenständige Wissenskomponente für das Handeln von Erwachsenenbildner*innen angesehen. Allerdings ist in dem Modell medienbezogene Kompetenz nicht als durchgehende Facette zu erkennen. Im Bereich der professionsbezogenen Werte findet sich der Aspekt des Medieneinsatzes nur in Bezug zur Heterogenität der Gruppe der Lernenden wieder.

4.5. Europa

4.5.1. Flexi-Path

Flexi-Path ist ein europäisches Projekt unter Koordination des DIE zur Entwicklung eines Toolkits, mit welchem Erwachsenenbildner*innen ihre arbeitsmarktbezogenen Kompetenzen evaluieren können. Darüber hinaus ist das Toolkit dazu gedacht, den Nutzern*innen ihre Entwicklungspotenziale aufzuzeigen und sie in der Entwicklung relevanter Fähigkeiten zu unterstützen. Weniger Betrachtung finden dabei einzelne spezifische Fähigkeiten oder spezifisches Wissen, sondern vielmehr die dem praktischen erwachsenenpädagogischen Handeln zugrundeliegenden Kompetenzen (vgl. Flexi-Path, 2010, S. 7). Flexi-Path ist dabei insbesondere auf bereits erfahrene Erwachsenenbildner*innen im Bereich Management sowie Leadership ausgerichtet. Der zugrundeliegende Kompetenzrahmen basiert dabei auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF), untergliedert jede einzelne Kompetenzfacette in die hohen Level 6 und 7 und veranschaulicht die benötigten Könnens- und Wissensbereiche praxisnah für die Erwachsenenbildner*innen (ebd., S. 8).

Das Flexi-Path Toolkit ist in die drei Felder „Learning Cluster“, „People Cluster“ sowie „Practice Cluster“ untergliedert. Medienpädagogische Kompetenzen sind dabei im „Learning Cluster“ sowie im „People Cluster“ in den Bereichen „Learning Resources“ und „Communication“ beinhaltet, sowie im „Practice Cluster“ bezogen auf die Öffentlichkeitsarbeit. Für die „Learning Resources“ (LRN6) werden dabei auf Level 6 die Unterstützung

flexibler Lernmethoden, insbesondere des blended- und e-learning ange-sprochen. Nur knapp aufgegriffen werden im „People Cluster“ (PPL4) auf Level 7 der sichere Umgang mit Medien, um alle Organisationsmitglieder informieren zu können (ebd., S. 26ff.) (vgl. Tabelle 7). Gerade der sichere Medienumgang in den Bereichen Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit ist dabei typisch für Tätigkeiten im Bereich Management sowie Leadership.

Tabelle 7: Adult Education Learning Cluster (Flexi-Path, 2010, S. 28ff.)

Field	Competence	Level 6 Characteristics	Level 7 Characteristics
LRN6	Learning Resources – ensure sufficient and appropriate assignment to resources to support learning	You ensure that there are sufficient resources for effective learning, including specialist equipment, staff / learner ratios and support staff for special need. You support the development of flexible learning methods, including blended and e-learning	You research and, where possible, trail innovative learning processes, advocating and implementing them when appropriate and in agreement with teaching and technical support staff. You advocate flexible learning approaches, including blended and e-learning. Successful applications of new approaches are disseminated amongst staff. You ensure that sufficient funding is available for all resources to support learning, including suitable staffing levels and learner/staff ratios.
PPL1	External Relations – maintaining relationships with all stakeholders.	You maintain active contacts with internal and external stakeholders and monitor the effectiveness of your team members in maintaining the effectiveness, usefulness, relevance and credibility of those contacts.	You seek out and create meaningful and dynamic engagement with bodies in community and related educational establishments, amongst employers, professional organisations, the media and politicians to secure understanding of and support for the work of your team and the organisation as whole.
PPL2	Marketing - demonstrating, in highly visible ways, the responsive nature of the organisation to individual and collective adult learning needs.	You work within your team and more widely across the organisation, to identify actual and potential opportunities to engage with adult learners. You consult within your local area and take note of current learners’ feedback to plan and deliver an effective and attractive offer of learning opportunities within	You secure the best positional strategy to present your organisation as the ‘brand leader’ for key aspects of its mission. You plan strategically and make use of all opportunities to articulate the core mission of your organisation and to demonstrate its effectiveness in exceeding the expectations of current learners and the wider community-of-interest which the organisation operates.

		the capacity of the organisation to deliver. You contribute to departmental and collective publicity strategies and advise on key messages to your anticipated audience.	You ensure that the widest range of media resources is accessed and appropriately used. Learners' positive comments are used in publicity. Your core mission and values are clearly publicised through channels such as strap lines, logos and publically displayed mission statements
PPL4	Communication – demonstrating that you communicate effectively with all employees within your organization and in your wider networks	You maintain effective communication channels with your staff, including regular team meetings, which are accurately minuted and e-mails and telephone calls to ensure staff and others are kept up to date	You actively ensure that all staff within the organization are kept up to date with all necessary information, through all relevant media. You seek new ways of ensuring that communication within the organization at all levels is effective and timely.
PRT4	Programme Development – achieving a balance of activity that, within available resources, reflects organisational priorities, attracts learners and meets community needs.	You show clear evidence that the programming for which you are responsible meets identified needs. You adopt effective staffing strategies to enable colleagues to prove the most effective use of their time in supporting quality learning.	You monitor the patterns of enrolment and student retention and use this information, together with surveys and other data collections to assess current programming and adapt to changing trends. You study a range of public media e.g. press, radio, TV to identify specific topics that are of current interest. You manage a recruitment strategy that enables you to draw on an extended and flexible pool of curriculum specialists. You propose content structure and format in accordance with identified needs and trends. You review the course design against stakeholders' requirements and feedback.

Fazit: Wenn man den Umfang des Toolkits betrachtet, finden medienpädagogische Kompetenzen nur eine geringe Beachtung innerhalb des Instruments. Dennoch fällt auf, dass in allen Clustern medienbezogene Aspekte erkennbar sind. Das Toolkit weist keinen primären mediendidaktischen Fokus aus. Dies kann der Tatsache geschuldet sein, dass das Instrument primär auf Erwachsenenbildner*innen in leitenden Positionen ausgerichtet ist.

4.5.2. Validpack

Validpack ist ein von einem internationalen Team aus Forscher*innen entworfenes Instrumentarium zur Validierung von erworbenen Kompetenzen von Erwachsenenbildner*innen. Das Projekt, an dem zahlreiche europäische Projektpartner beteiligt waren, wurde von dem rumänischen Institut für Erwachsenenbildung (IREA) koordiniert (vgl. Strauch, 2008, S. 34). Besonderes Augenmerk liegt bei dem Validierungsinstrument auf in non-formalen und informellen Lernarrangements erworbenen Kompetenzen von Trainer*innen in der Erwachsenenbildung. Das Projekt sowie das daraus entstandene Instrument fokussieren Trainer*innen, die bereits mehr als ein Jahr Berufserfahrung oder mindestens 150 Stunden mit Erwachsenen gearbeitet haben (vgl. Sava & Lupou, 2008, S. 2f).

Der Validierungsprozess besteht aus drei Schritten:

- Step I Self evaluation of competences
- Step II External evaluation
- Step III Consolidation of results (ebd., S. 4)

Ein vom DIE im Jahr 2005 erstellter Kompetenzrahmen bildet dabei die Grundlage für das Instrument Validpack. Der Kompetenzrahmen ist in die fünf Felder „Knowledge“, „Formation Management“, „Assessment and Valorisation Learning“, „Motivation and Counselling“ und „Personal and Professional Development“ aufgeteilt (vgl. Strauch 2008, S. 34).

Im Bereich der Selbstevaluation finden sich medienpädagogische Kompetenzen im Bereich des „Training Managements“, wo der gezielte Einsatz von (digitalen) Technologien gefordert wird. Der/die Trainer*in soll dabei in der Lage sein...

- ...to „effectively integrate current and appropriate media and technology as a tool for training“
- ...to “select and use a variety of resources for the learning environment (print, human, technological, time and space)”
- ...to “acquire, access and use technology for effective adult learning” (Sava & Lupou, 2008, S. 16f.).

Diese Bereiche werden auch unter der Fragestellung "What is the use of the ICT in adult education? How do you promote their use?" (ebd., S. 26) im Schritt der externen Evaluation betrachtet. Hierbei werden folgende Kriterien aufgestellt (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Validpack - Training Management (Sava & Lupou, 2008, S. 40)

Competences and de- scriptors	Performance criteria The Trainer...	Indicators
<p>2.4. Use of technology and resources (time, material, space, people)</p> <p>2.4.1. Effectively integrates current and appropriate media and technology as a tool for instruction.</p> <p>2.4.2. Selects and uses a variety of resources for the learning environment (print, human, and technological).</p> <p>2.4.3. Acquires, accesses, and uses technology for effective adult learning</p>	<p>... controls necessary technologies and their potential pedagogical use</p>	<ul style="list-style-type: none"> - choose appropriate technical and pedagogical instruments - is comfortable with chosen technologies - resources are linked to the targeted objectives (Makes a good choice of resources) - adapts to the technical unexpected situations - manages occurred technical problems, without harming to the educational process - creating learning spaces according to the specific learning activities - managing time according to the specific learning activities

Fazit: Der gezielte und zugleich reflektierte Umgang mit (digitalen) Medien lässt sich als Teilkompetenz innerhalb des Kompetenzmodells herausfiltern. Auch bei diesen auf Lehrende bezogenen Kompetenzanforderungen wird der medienpädagogischen Kompetenz eine wichtige Rolle in den Bereichen Didaktik und Methodik von Lehr-Lern-Veranstaltungen zugeschrie-

ben. Darüber hinaus finden sich jedoch keine medienbezogenen Kompetenzfacetten.

4.5.3. Qf2Teach

Das europäische, unter Leitung des DIE durchgeführte, Projekt „Qualified to Teach“ (Qf2Teach) filterte auf Basis einer transnationalen Delphi-Befragung mit über 200 Expert*innen die Kernkompetenzen heraus, die zum kompetenten erwachsenenpädagogischen Handeln für „learning facilitators“ ausschlaggebend sind. Wie auch Validpack orientiert sich Qf2Teach an den Strukturen des EQFs.

Als „learning facilitators“ werden Lehrende, Trainer*innen, Coaches sowie Beratungs- und Führungskräfte bezeichnet. Deren breites Handlungsspektrum beinhaltet dabei Lehren, Planen, Beraten bis hin zum Evaluieren und schließt die Nutzung digitaler Medien explizit mit ein (vgl.

Bernhardsson & Lattke, 2011, S. 19).

Hierbei wurden Medien unter die didaktische Nutzung gefasst, insbesondere bei folgenden Tätigkeiten: Produktion und Nutzung von Lernsoftware, Kooperation mit IT-Expert*innen sowie Entwicklung von Lehr-/Lernmöglichkeiten mit interaktiven Medien und dem Internet (vgl. ebd., S.20). Innerhalb zweier Erhebungswellen sollten die Expert*innen bewerten, welche Kompetenzen für Erwachsenenbildner*innen besonders ausschlaggebend sind, um auf Grundlage dieser Liste ein Kompetenzmodell für die „learning facilitators“ aufzustellen. In der ersten Welle bewerteten die Expert*innen Statements auf einer Sechser-Skala mit den Polen irrelevant (1) bis unabkömmlich (6). Die Ergebnisse der ersten Welle wurden dann in der zweiten Erhebungswelle den Expert*innen zugesandt, und die Bewertungen der Statements konnten nochmals neu überdacht und wo nötig modifiziert werden (vgl. ebd., S.24 ff.).

Folgende Tabelle 9 stellt die Statements aus beiden Wellen dar, die einen Medienbezug aufweisen. Das dritte Statement wurde in der 2. Welle neu mitaufgenommen, konnte jedoch die von den Forschern gesetzte 90%-

Zustimmungshürde nicht überwinden und wurde somit auch nicht in das Kompetenzmodell mit aufgenommen.

Tabelle 9: Qf2Teach (vgl. Bernhardsson & Lattke, 2011, S. 36ff.)

Statement	1. Welle	2. Welle
„Plan teaching offers according with the resources available (time, space, equipment, etc.)“ (overall n=198, missing=4)	Ø=5,06	94%
„Apply old and new media (incl. the use of technology)“ (overall n=198, missing=4)	Ø=4,81	92%
„Use social media to support marketing – the use of social media to call attention to oneself AND/OR to promote the learning offer“ (overall n=193, missing=9)	/	70,2%

Das endgültige Kompetenzmodell unterscheidet letztlich zwischen den Bereichen „Personal development and development of the ‚Professional self“ , „Contents and didactics“ sowie „Assistance for learners“ (vgl. ebd., S.52ff.). Im Kompetenzmodell werden folgende medienpädagogische Kompetenzen im Bereich „Contents and didactics“ aufgeführt:

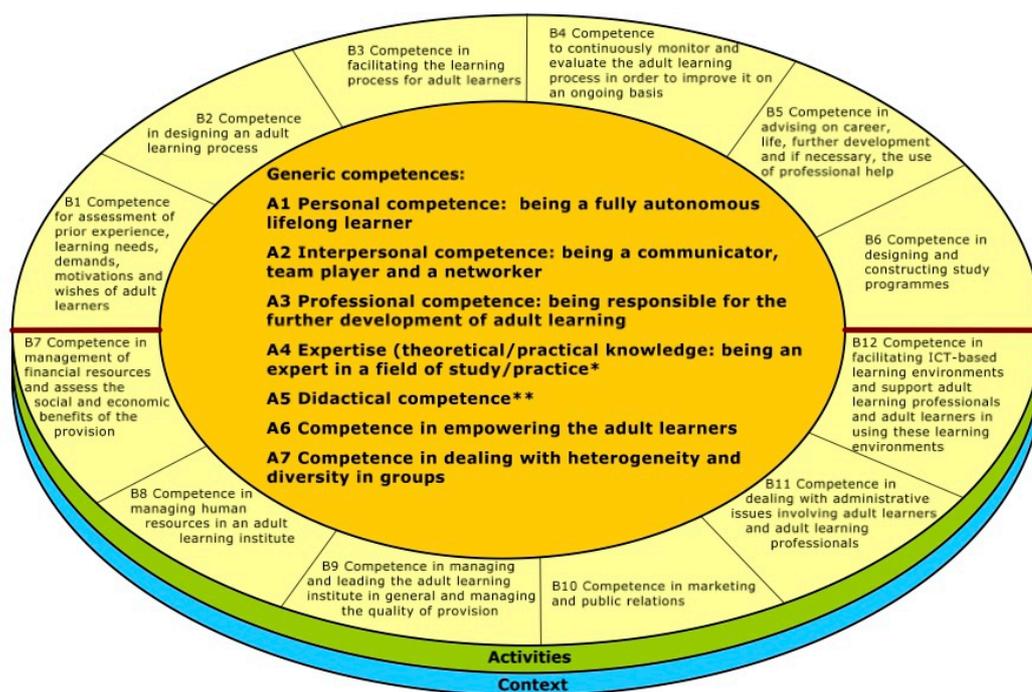
- Knowledge, Level 5: „Adult learning facilitators have comprehensive, specialized, factual and theoretical knowledge: [...] concerning the use of learning media / materials tailored to different audiences“ (ebd., S.56 f.).
- Skills, Level 5: „Adult learning facilitators: [...] have extensive experience and skills in the proficient use of different learning materials/media in their usual teaching-learning context.“ (ebd., S. 56)
- Skills, Level 6: „Adult learning facilitators [...] are able to use a variety of learning materials and media in many different teaching and learning contexts“ (ebd., S.57).

Fazit: Medienpädagogische Kompetenzen werden auch in diesem Kompetenzmodell dem Bereich der Didaktik zugeordnet. In diesem Fall zählt dazu die Analyse der Lernprozesse sowie die damit einhergehende gezielte bedarfsgerechte Auswahl geeigneter technologischer Hilfsmittel, um die Lerner*innen in ihren Lernprozessen unterstützen zu können. Medienpädagogische Kompetenzen werden dagegen nicht gezielt im ersten Kompetenz-

bereich, der eigenen Entwicklung und Professionalisierung, angesprochen (vgl. ebd., S.53 ff.).

4.5.4. Key Competences for Adult Learning Professionals (Research voor Beleid)

Im Projekt „Key Competences for Adult Learning Professionals“ werteten die Forscherteams von Research voor Beleid sowie der Universitäten in Glasgow, Thessaloniki und Leiden bestehende Kompetenzbeschreibungen, Stellenausschreibungen, Bildungsprogramme sowie wissenschaftliche Literatur und Studien zu den Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung aus. Gemeinsam mit Expert*innen und Stakeholdern wurden diese Kompetenzen in einem zweiten Forschungsschritt validiert (vgl. Buiskool, Broek, van Lakerveld, Zarifis, & Osborne, 2010, S. 27ff.). Das dabei entstandene Kompetenzmodell umfasst sieben allgemeine (A1-7) und zwölf spezifische Kompetenzdimensionen (B1-12):



* For professionals not directly involved in the learning process, the expertise concerns not subject knowledge, but specific (for example managerial, administrative or ICT) expertise.

** For professionals not directly involved in the learning process or supportive in a managerial, administrative way, the didactical competence is less relevant.

Abbildung 2: Key Competences for Adult Learning Professionals (Buiskool, Broek, van Lakerveld, Zarifis, & Osborne, 2010, S. 11)

Medienpädagogische Kompetenzen werden dabei in den allgemeinen Kompetenzfacetten (A5) unter didaktischer Kompetenz angesprochen: „Competence in making use of different learning methods, styles and techniques including new media and being aware of new possibilities and e-skills and assessing them critically“. Hierbei wird die Fähigkeit Lehr-/Lernarrangements zu gestalten sowie unterschiedliche Lernmethodiken unter Einbezug neuer Medien sinnvoll einzusetzen und gleichzeitig kritisch evaluieren und hinterfragen zu können, als zentral für Erwachsenenbildner*innen angesehen (vgl. ebd., S.50 f.). Darüber hinaus werden „ICT-Skills“ eine wichtige Rolle für Erwachsenenbildner*innen zugeschrieben, da sie den Zugang zu Lernumgebungen massiv erweitern können und somit im Zuge der Anforderungen des lebenslangen Lernens an Erwachsene von großer Bedeutung sind (vgl. ebd., S.55). Für die Kompetenzbereiche „Knowledge“, „Skills“ sowie „Attitudes“ werden darüber hinaus folgende spezifische Angaben gemacht (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Research voor Beleid: „Knowledge“, „Skills“ und „Attitudes“ (Buiskool et al., 2010)

<p>Knowledge: The adult learning professional...</p> <ul style="list-style-type: none"> • has knowledge of learning methods (didactics) relevant for the learning processes of adult learners • has knowledge of learning styles (approaches) relevant for the learning processes of adult learners • has knowledge of learning techniques (ICT, new media and social networks) relevant for the learning processes of adult learners • oversees relevant recent developments concerning new media and the possibilities that comes with it in supporting the learning process
<p>Skills: The adult learning professional...</p> <ul style="list-style-type: none"> • is able to use the learning methods (didactics) to support the learning process of adults • is able to use the learning styles (approaches) to support the learning process of adults • is able to use the learning techniques, including ICT and new media (social networks) to support the learning process of adults. • is able to adjust the style of guiding the learning process to the individual adult learner and the group
<p>Attitudes: The adult learning professional...</p> <ul style="list-style-type: none"> • is confident in applying different learning methods, styles and techniques has a positive, though critical view towards new developments in methods, styles and techniques. • is open to change in using new technologies • is creative in using different methods, styles and techniques in the learning pro-

- cess to stimulate adult learners.
- has a critical and reflective attitude towards available information and takes responsibility for the use of information

Die spezifischen Kompetenzanforderungen werden in Kompetenzfacetten untergliedert, die direkt im Lernprozess involviert sind sowie in solche, die unterstützend auf den Lernprozess wirken. Medienbezogene Kompetenzen werden dabei innerhalb der unterstützenden Kompetenzfacetten im Bereich „Being an ICT-faciliator“ (B12) angesprochen (vgl. ebd., S. 63 ff.). Unter diese Kompetenzfacette fallen alle feldbezogenen Arbeitsbereiche, bei denen es darum geht, digitale Lernumgebungen zu gestalten sowie Lehrende und Lernende bei deren Nutzung zu unterstützen (vgl. ebd., S.89). Die Forscherteams schreiben dem Sektor der Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT) insgesamt eine gewichtige Rolle zu. Zu den 12 beschriebenen Handlungsfeldern von Erwachsenenbildner*innen zählt dabei unter anderem der Bereich „ICT-support activities“. Dazu gehört der gezielte Einsatz unterschiedlicher digitaler Medien, der sichere Umgang mit Online-Umgebungen sowie der dafür notwendigen Programme und den dazugehörigen Programmierfähigkeiten (vgl. ebd., S.39).
Erwachsenenbildner*innen sollen dabei über das nachfolgend abgebildete spezifische Wissen sowie über folgende Fähigkeiten und Einstellungen verfügen (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Research voor Beleid: „ICT-support activities (Buiskool et al., 2010, S. 90ff.)

Knowledge: The adult learning professional...

- has knowledge of ICT design and ICT-based learning environments
- has knowledge of the possibilities and constraints of ICT-learning environments and the hard ware supporting the environments

Skills: The adult learning professional...

- has the ability to design and facilitate ICT-based learning environments
- is able to support the learning environment and the people who work and study within this ICT-based learning environment
- is able to assess the effectiveness of the environment.

Attitudes: The adult learning professional...

- is aware of the behaviour of adult learners in the ICT-based learning environment
- thinks critically on the use of ICT and the impact ICT can have on the behaviour of adult learners (and adult learning professionals)

Fazit: Insgesamt kristallisiert sich medienpädagogische Kompetenz innerhalb des Kompetenzmodells als ein wichtiger Teilbereich erwachsenenbildnerischen Handelns heraus. Im Bereich der didaktischen Kompetenz wird ein gezielter, bedarfsgerechter sowie zugleich kritischer Umgang mit neuen Medien gefordert. Darüber hinaus wird der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologie als ein für Erwachsenenbildner*innen notwendiger Kompetenzbereich angesehen.

4.6. USA

In den USA lassen sich eine Reihe von Dokumentationen finden, die Standards für Kompetenzen im Bereich der Erwachsenenbildung formulieren. Diese sind auf der Ebene einzelner Bundesstaaten entstanden (z.B. Early Childhood Iowa Early Learning Professional Development Oval Leadership Team, 2013; Kansas Statewide PD System Practitioner Standards Workgroup, 2016; Maryland Department of Labor Licensing and Regulation, 2015; Pennsylvania Department of Education, 2001), aber auch mit einem übergreifenden Anspruch verbunden (vgl. American Institute for Research, 2015; Sherman, Dobbins, Crocker, & Tibbetts, 2002).

Als Beispiel auf übergreifender Ebene wurde die Beschreibung von „Adult Teacher Competencies“ des American Institute for Research (American Institute for Research, 2015) herausgegriffen, welches sich aufgrund der umfassenden Beschreibung und der Aktualität für die Auswertung besonders eignet.

Als ein Beispiel auf Ebene der Bundesstaaten wurde die Beschreibung des Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation herausgegriffen, auf der einen Seite besonders ausführlich dokumentiert ist und auf der anderen Seite medien- bzw. technikbezogene Kompetenzen besonders betont. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass es bereits 2004 eine Beschreibung der medien- bzw. technikbezogenen Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner*innen des gleichen Departments gab, was die Bedeutungszuschreibung dieser Kompetenzfacette unterstreicht

(Maryland Department of Labor Licensing and Regulation, 2004). Diese ist jedoch für eine Betrachtung an dieser Stelle weniger geeignet, da sie sich explizit auf diese Anforderungen bezieht.

4.6.1. American Institute for Research (AIR)

Ziel des American Institute for Research (AIR) war die Identifikation von Wissen und Skills zur Verbesserung der Qualität der Erwachsenenbildung. Das damit verbundene Projekt soll als Reaktion auf die Feststellung im National Research Council (2012) verstanden werden. Dort wurde empfohlen, dass „federal and state policy makers need to ensure that professional development and technical assistance for instructors are widely accessible and consistent with the best research on reading, writing, learning, language, and adult development“ (ebd., S. 5).

Die Kompetenzbeschreibung wurde in Kooperation mit dem American Institute for Research entwickelt. Dazu wurde eine intensive Analyse der vorliegenden Literatur über Kompetenzen von Lehrenden sowie ein Review von ungefähr 2000 nationalen Experten*innen und Stakeholder*innen in Workshops und Fokusgruppen durchgeführt. Das Ergebnis hat damit den Anspruch, „(to, a.d.V.) be transferable across program contexts while also objectively reflecting the knowledge and skills the teachers need to promote student learning“ (American Institute for Research, 2015, S. 2).

Die grundlegende Struktur ist in Tabelle 12 beschrieben.

Tabelle 12: Organization of the Adult Education Teacher Competencies (American Institute for Research, 2015, S. 3)

Domains	<p>There are four domains that represent broad areas of activity for an adult education teacher:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Monitors and manages student learning and performance through data 2. Plans and delivers high-quality, evidence-based instruction 3. Effectively communicates to motivate and engage learners 4. Pursues professionalism and continually builds knowledge and skills
----------------	---

Competencies	Within those 4 domains of activity, 17 individual, observable competencies represent the knowledge, skills, and abilities that an adult education instructor should possess to be effective within that domain. Each domain has four to five competencies.
Performance Indicators	Each competency has a set of indicators that articulate what the performance of this competency looks like in an adult education context.
Sample Illustrations	Each performance indicator is accompanied by a sample illustration that provides examples of the practice in different adult education settings (such as a multilevel English as a second language classroom, a basic literacy class for native English speakers, or an Adult Basic Education reading or mathematics class).

Auch in dieser Beschreibung werden die Anforderungen einer digitalisierten Welt für die Erwachsenenbildung betont, wenn es heißt: „The *Adult Education Teacher Competencies* have been developed to serve adult education teachers as they navigate the shifting landscape of adult education and the continuously evolving needs of learners in our globally networked, technology-driven world.“ (ebd., S. 5). Medienpädagogische Kompetenzen sind in den Kompetenzbeschreibungen aber nicht durchgängig vorhanden, sondern fokussiert im Bereich 2, „Plans and delivers high-quality, evidence-based instruction“ (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13: Überblick über medienpädagogische Kompetenzen im AIR-Modell (American Institute for Research, 2015, S. 14f.)

Domain		
2. Plans and delivers high-quality, evidence-based instruction		
Competencies	Performance Indicators	Sample Illustrations
2.4. Designs instruction to build learners' technology and digital media literacy skills	2.4.1. Demonstrates the value of technology to stimulate learning, unpuke interest, and provide opportunities to apply ideas and concepts to learners' daily lives	2.4.1. An ASE bridge to business teacher shows learners how to create and interpret several types of data representation as part of social studies, science, and mathematics instruction. Once learners have shown that they can create data graphs accurately by hand, the teacher guides them to create these representations using electronic spreadsheets (such as Excel). The learners integrate these high-quality graphs into slide presentations, such as PowerPoint, for classroom demonstrations and presentations. Facility with these technological tools is very beneficial to these learners, who intend to enter business careers.

	2.4.2. Provides appropriate hands-on opportunities for learners to interact with computers, the Internet, and other digital media on a regular basis, from basic operations to more sophisticated ones in order to build technology literacy skills.	2.4.2. An ABE literacy teacher teaches a multilevel class in which a few of the learners have not yet learned the basic mechanisms of using a mouse and navigating a computer environment. The teacher introduces the students to several online tools that provide hands-on practice with the mouse. The teacher gives more proficient learners a list of recommended literacy websites and asks them to find the websites on the Internet, describe the purpose of each site, and rate the site (1=not useful, 2=useful, 3=very useful). The class members share their reactions to the usefulness of the sites they visited.
	2.4.3. Provides tasks and projects within the course content that require technology for research, presentation, data management, and other skills.	2.4.3. In an ASE advanced writing course, the teacher provides the topic of "Good and Bad Dieting," with specific instruction on how to research information using search engines on the Internet. Learners are asked to use the information they find to complete mind maps and then organize the information into three main categories, which will be used in a later lesson on essay writing.
	2.4.4. Teaches critical analysis and evaluation strategies of Web-based information and digital media, including an understanding of authenticity, agenda, purpose, and point of view.	2.4.4. A teacher of a multilevel ESL class divides the class into four mixed ability groups. The teacher chooses a current news topic and then asks the learners to visit three news outlets (e.g., a local news site, an international news site, and an ethnic media site) in whatever language the learners choose to read. The teacher asks the learners to work together to find and compare the kinds of information found at each site on the topic, using the following questions: "What article(s) did you find on this topic? What are the headlines? Are the articles on the home page? What information do you find? What photos do you see? What is different across the sites? What is similar? Why do you think there are differences and similarities?"

In den Kompetenzbeschreibungen, die das American Institute for Research zusammen mit zahlreichen Praktiker*innen und Expert*innen entwickelt hat, finden sich medienpädagogische Kompetenzen in einem von vier Kompetenzbereichen im Zusammenhang mit Lehrtätigkeiten. Dabei werden mediendidaktische Kompetenzen angesprochen, aber auch die Befähigung zum selbstgesteuerten Umgang mit Medien, zum Lernen, zur Forschung zur Präsentation u.a. Darüber hinaus wird der kritische Umgang mit Medien (Medienkritik/Informationskompetenz) angesprochen.

Fazit: Medienpädagogische Kompetenzen werden als eigenständiger Kompetenzbereich im Rahmen mediendidaktischer Kompetenzen angesprochen. Darüber hinaus werden sie nicht in der Breite explizit thematisiert.

4.6.2. Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation

Das Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation (2015) entwickelte im Rahmen eines Forschungsprojektes mit Praktiker*innen aus der Erwachsenenbildung Standards für Lehrende. Als Ergebnis entstand ein aus sechs Standards bestehender Kompetenzrahmen:

- Standard 1: Help establish and support program goals and responsibilities.
- Standard 2: Provide a positive adult education-learning environment and promote lifelong learning.
- Standard 3: Plan, design, and deliver learner-centered instruction.
- Standard 4: Assess learning and monitor progress.
- Standard 5: Implement technology.
- Standard 6: Maintain knowledge and pursue professional development (ebd., S. 5).

Die Standards wurden in Kompetenzen und Beispielen ausformuliert. Einer der Standards (5) fokussiert sich dabei auf die Implementierung von Medien (vgl. Tabelle 14):

Tabelle 14: Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation I (Maryland Department of Labor Licensing and Regulation, 2015)

Competencies	Sample Evidence of Competency
5.1. Demonstrates an understanding of technology concepts and effectively utilizes a variety of technologies	5.1.1 Demonstrates knowledge of common uses of computers and technology in business, industry and society 5.1.2 Uses terminology related to computers and technology appropriately in written and oral communication 5.1.3 Operates computers, peripherals, and a variety of available technologies 5.1.4 Applies basic troubleshooting strategies and accesses help or support resources when necessary

5.2. Explores, evaluates and uses technology resources including applications, tools, educational software, and electronic resources	<p>5.2.1 Uses basic computer operations such as editing, file management, and printing</p> <p>5.2.2 Understands the concept of networks and how to access them</p> <p>5.2.3 Uses a variety of available software and Internet applications such as Web browsers and search engines</p> <p>5.2.4 Evaluates and selects technology that is most useful for the specific purpose and context</p> <p>5.2.5 Evaluates software and electronic resource information critically and competently</p>
5.3. Uses technology to communicate information in a variety of formats	<p>5.3.1 Uses a variety of currently available technology to interact electronically</p> <p>5.3.2 Uses Internet applications such as listservs, newsgroups and E-mail</p> <p>5.3.3 Uses productivity tools to publish information</p>
5.4. Demonstrates and applies knowledge of the legal, social, ethical, and safety issues related to technology	<p>5.4.1 Respects current copyright laws, fair use, rights and responsibilities</p> <p>5.4.2 Designs learning activities that foster equitable, ethical, and legal use of technology by learners</p> <p>5.4.3 Develops and adheres to appropriate use policies as they apply to chat rooms, Web sites, etc.</p> <p>5.4.4 Makes learners aware of the dangers of some Internet resources to themselves and their families</p>
5.5. Effectively integrates technology into instruction	<p>5.5.1 Demonstrates knowledge of and uses learner technology standards.</p> <p>5.5.2 Plans, develops, assesses, and implements instruction-utilizing technology based on learner needs</p> <p>5.5.3 Minimizes the apprehension and intimidation learners may experience when first exposed to computers</p> <p>5.5.4 Uses multimedia and telecommunications as available to support instruction</p> <p>5.5.5 Uses technology to develop/enhance higher order thinking skills including problem solving, critical thinking, informed decision-making, and knowledge construction</p>
5.6. Demonstrates and applies knowledge of the use of assistive technology to enhance learning	<p>5.6.1 Identifies available assistive technology resources (e.g., magnifiers, screen readers, voice recognition software) that accommodate individual learning needs</p> <p>5.6.2 Uses available assistive technology in instruction, as needed</p>
5.7. Participates in activities and uses resources to support ongoing professional growth related to technology."	<p>5.7.1 Identifies and uses educational technology standards</p> <p>5.7.2 Uses available technology resources to engage in ongoing professional development</p> <p>5.7.3 Pursues opportunities to develop strategies for utilizing technology to enhance learning</p>

Darüber hinaus werden medienpädagogische Kompetenzen auch im Standard 6 „Maintain knowledge and pursue professional development“ definiert (vgl. Tabelle 15):

**Tabelle 15: Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation II
(Maryland Department of Labor Licensing and Regulation, 2015)**

Competencies	Sample Evidence of Competency
6.4 Pursues knowledge of technological systems as it relates to instructional and administrative functions	<p>6.4.1 Demonstrates proficiency in using current technology, such as word processing, email, internet, and other means of communicating and accessing information electronically</p> <p>6.4.2 Designs and delivers instruction that incorporates technology into the curriculum and requires students to demonstrate proficiency by integrating technology in instructional activities</p> <p>6.4.3 Demonstrates how technology can be used to monitor learning; track attendance, learner progress and outcomes; and communicate information to learners, program staff, and other stakeholders (e.g., legislators)</p> <p>6.4.4 Participates in technology training in order to explore, evaluate, and use computer/technological resources</p>

Fazit: In dem entstandenen Kompetenzrahmen werden medienpädagogische Kompetenz sowie der Umgang mit Technologien als eigenständige und wichtige Bestandteile erwachsenenpädagogischer Kompetenzen angesehen. Hierbei ist ein sehr breites Verständnis medienpädagogischer Kompetenz zu erkennen.

5. Vergleich

In jedem der analysierten Kompetenzmodelle konnten Facetten zu medienpädagogischem Wissen oder Können gefunden werden (vgl. Tabelle 16). Allerdings ist die unterschiedliche Gewichtung von medienbezogenen Kompetenzfacetten oder medienpädagogischer Kompetenz auffällig. Bei einigen Modellen werden medienpädagogische Kompetenzen nur randständig betrachtet, während in anderen Modellen den Medien ein hoher Stellenwert für die Arbeit der Erwachsenenbildner*innen in einem digitalisierten Zeitalter zugesprochen wird.

Tabelle 16: Vergleich der Kompetenzfacetten in den -beschreibungen

Kurzbezeichnung	Medien- didaktik ¹²	Kommu- nikation ¹³	Medien- bildung ¹⁴	Informa- tions- kompetenz ¹⁵	Techno- logisches Wissen ¹⁶
GRETA	X				
Kompetenzpass	X	X			
WBA	X			X	
LLUK	X		X		
FENTO	X				
REAL	X	X	X	X	
Flexipath	X	X			
Validpack	X				
Qf2Teach	X				
Research voor Beleid	X		X	X	X
AIR	X		X	X	
Maryland	X			X	X

In allen Modellen werden medienbezogene Kompetenzfacetten dem Bereich der Didaktik zugeordnet und es ist eine Schwerpunktsetzung im Bereich der Mediendidaktik zu erkennen. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund interessant, dass nicht in allen Modellen nur lehrend Tätige als Zielgruppe angesprochen sind. Vergleichsweise wenig Bedeutung wird den Bereichen der Netzwerkarbeit/Kommunikation und der Medienbildung der Teilnehmenden zugesprochen. In einigen Modellen wird der Bereich des kritischen Umgang mit digitalen Inhalten besonders hervorgehoben. Dieser Bereich der Informationskompetenz scheint gerade im Bereich der Ma-

¹² Medienbezogene Kompetenzen in Bezug zu didaktischen Kompetenzen

¹³ Medienbezogene Kompetenzen in Bezug zur internen und externen Kommunikation sowie Öffentlichkeitsarbeit

¹⁴ Medienbezogene Kompetenzen in Bezug zum Anstoß der Medienbildung der Lernenden

¹⁵ Medienbezogene Kompetenzen in Bezug zur kritischen Bewertung von medialen Inhalten

¹⁶ Medienbezogene Kompetenzen in Bezug zu grundlegenden, technologischen Kompetenzen

terialherstellung, aber auch im Umgang mit digitalen Informationen allgemein, als wichtig angesehen zu werden.

Nur in zwei Modellen wird explizit allgemeines technologisches Wissen oder eine allgemeine Medienkompetenz gefordert, die als Grundlage für medienpädagogisches Handeln gesehen werden kann.

Betrachtet man die Kompetenzmodelle im internationalen Vergleich wird deutlich, dass in den englischsprachigen Publikationen die medienpädagogischen Kompetenzen stärker hervorgehoben werden als in den deutschsprachigen Publikationen. Die Modelle aus dem UK und besonders die ausgewählten Modelle aus den USA schreiben den Medien für die Erwachsenenbildner*innen und die Erwachsenenbildung einen hohen Stellenwert zu. Neben den in der Tabelle 16 aufgeführten Bereichen werden im Maryland Modell auch das allgemeine Verständnis der gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung und damit verbundene Wissens- und Könnensfacetten, wie zum Beispiel das Wissen um rechtliche Aspekte, beschrieben. Ein solch allgemeiner Überblick über die Auswirkungen der Digitalisierung wird so explizit in keinem der anderen Modelle beschrieben.

6. Zusammenfassung

Es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass die Digitalisierung weitreichende gesellschaftliche Veränderungen mit sich bringt und damit auch Potenziale und Risiken für das Bildungssystem. In der heterogenen Landschaft der Erwachsenenbildung gibt es keine klare Positionierung zu dem Thema. Während in einigen Bereichen digitale Medien eine zentrale Rolle spielen (z.B. betriebliche oder wissenschaftliche Weiterbildung) scheinen sie in anderen Bereichen kaum relevant (z.B. gewerkschaftliche Weiterbildung). Aber auch innerhalb der einzelnen Bereiche zeigen sich noch größere Unterschiede. Dabei ist insgesamt von einer Übergangsphase auszugehen, an deren Ende der Einsatz digitaler Medien zu einem Standard für Lehr-/Lernprozesse werden wird. Dementsprechend werden auch medienpädagogische Kompetenzen für die Professionellen in diesem Feld eine Standardanforderung sein – nicht nur für das Lehren und Lernen, sondern für alle Tätigkeitsbereiche der Erwachsenenbildung: von der Planung über die Beratung, das Management und Marketing bis hin zu Kommunikation und Personalentwicklung.

Welche Kompetenzen Erwachsenenbildner*innen haben, ist jedoch aufgrund der unterschiedlichen Pfade der individuellen Professionalisierung unklar. Durch den Quereinstieg in den Bereich der Erwachsenenbildung werden relevante Kompetenzen häufig auch informell erworben. Zur Sicherung der Qualität sind daher Kompetenzbeschreibungen als Orientierung für die Stellenausschreibungen und –besetzungen, die Anerkennung von (informell erworbenen) Kompetenzen oder für die Qualifizierung des Weiterbildungspersonals von Bedeutung.

In diesem Forschungsbericht wurde anhand einer Auswahl dieser Beschreibungen analysiert, inwiefern medienpädagogische Kompetenzen dort verankert sind. Die Beantwortung dieser Frage liefert wichtige Aufschlüsse darüber, welchen Stellenwert entsprechende Kompetenzen haben oder ihnen zugeschrieben wird. Und was nicht beschrieben ist, wird nicht thematisiert, nicht erfasst, nicht zertifiziert und findet ggf. auch keine Be-

rücksichtigung bei der Gestaltung der Aus- und Weiterbildung, der Erfassung von Kompetenzen oder Stellenausschreibungen. Daher haben diese Beschreibungen auch für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildner*innen eine hohe Relevanz.

Im Ergebnis der Analyse zeigte sich, dass

- a) *medienpädagogische Kompetenzen in allen Kompetenzbeschreibungen beschrieben waren.*
- b) *der Umfang und die Tiefe der medienpädagogischen Kompetenzbeschreibungen sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, d.h. es gab bei einigen Dokumenten nur einige Stichworte und oberflächliche Beschreibungen, während sie in anderen Beschreibungen sehr umfassend und ausführlich waren. Dies hing mitunter auch damit zusammen, wie ausführlich die Beschreibungen insgesamt gehalten waren.*
- c) *in keiner Beschreibung breite Verankerung medienpädagogischer Kompetenzen vorhanden ist, d.h. medienbezogene Kompetenzen nicht in allen beschriebenen Kompetenzfacetten Berücksichtigung fanden. Dabei wäre davon auszugehen, dass in allen Tätigkeitsbereichen der Erwachsenenbildung digitale Medien auch eine Rolle spielen.*
- d) *es eine deutliche Fokussierung auf mediendidaktische Kompetenzanforderungen gab, d.h. der Einsatz digitaler Medien vor allem als eine Anforderung im Bereich des Lehrens und der Lernunterstützung gesehen wird, während z.B. in Leitung und Management diese Kompetenzen weniger berücksichtigt wurden.*
- e) *einzelne Kompetenzbeschreibungen medienbezogene Kompetenzen als einzelne Kompetenzfacette beschrieben haben, d.h. medienbezogene Kompetenzen nicht in allen Kompetenzfacetten berücksichtigt, sondern in einer Facette gebündelt haben.*
- f) *in den Kompetenzbeschreibungen aus Deutschland medienpädagogische Kompetenzen spielen im Vergleich zu Beschreibungen aus dem Ausland kaum eine Rolle, d.h. sie sind weniger ausführlich be-*

schrieben, als in anderen Modellen, vor allem aus dem angelsächsischen Bereich.

Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Auswahl der betrachteten Kompetenzmodelle und damit die hier getroffenen Ergebnisse keinen Anspruch auf Repräsentativität oder Verallgemeinerbarkeit haben. Sie geben lediglich eine Orientierung zum Status Quo.

Für die weitere Forschung wäre eine genauere Analyse der medienpädagogischen Inhalte in den Beschreibungen wünschenswert, die hier nur oberflächlich vorgenommen werden konnte. So könnten Unterschiede und Gemeinsamkeiten besser beschrieben werden. In diesem Zusammenhang wäre auch ein internationaler Vergleich ausgewählter Modelle aufschlussreich, was vor allem im Zusammenhang mit internationaler Mobilität bzw. auch einer Tätigkeit in international operierenden Unternehmen von Bedeutung wäre. Ein Vergleich mit Kompetenzbeschreibungen für Lehrende aus der beruflichen Bildung oder dem Schulbereich wäre zudem nützlich, um auch Besonderheiten einzelner Bildungsbereiche deutlich zu machen. Letztendlich könnten über einen Vergleich mit theoretisch entwickelten Modellen mögliche Bereiche identifiziert werden, die bisher in den Kompetenzbeschreibungen noch unberücksichtigt bleiben.

Literatur

- American Institute for Research. (2015). Adult Education Teacher Competencies Online unter <http://lincs.ed.gov/publications/te/competencies.pdf>
- Bechtel, M. (2008a). Competence Profiles for Adult and Continuing Education Staff in Europe: Some Conceptual Aspects. In E. Nuisl & S. Lattke (Hrsg.), *Qualifying Adult Learning Professionals in Europe* (S. 45-61). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bechtel, M. (2008b). Kompetenzprofile für Erwachsenenbildner. *DIE-Zeitschrift*, 15(4), 36-38.
- Bernhardsson, N., & Lattke, S. (2011). Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Delphi Survey Conducted by the Project "Qualified to Teach". Online unter http://asemllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2/TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf.
- Bernhardsson, N., & Lattke, S. (2012). Europäische Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner/innen im Vergleich. In R. Eggenmeyer & I. Schübler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 259–271). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bertelsmann Stiftung, & ECORYS. (2015). Adult Learners in Digital Learning Environments. Online unter <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14407&langId=en>
- Blömeke, S. (2001). Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. Folgerungen aus den Ansätzen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki. In B. Bachmair, D. Spanhel & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 2* (S. 27-47). Opladen: Leske + Budrich.
- Blömeke, S. (2005). Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In A. Frey, R. S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 76-97). Landau: Empirische Pädagogik.
- Buiskool, B.-J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., & Osborne, M. (2010). Key Competences for Adult Learning Professionals: Research voor Beleid. Online unter http://www.frae.is/media/22268/Kennarafaerni-2010_1168938254.pdf.
- Colings, M. L. (1971). Instruction in Adult Basic Education: An Institute for State and University Level Adult Basic Education Personnel.
- Cortright, R. W. (1965). Programmed Adult Basic Education. Online unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001855/185586eb.pdf>
- Early Childhood Iowa Early Learning Professional Development Oval Leadership Team. (2013). Iowa Adult Educator Competencies. Online unter

- http://www.earlychildhoodiowa.org/files/state_system/professional_development/IowaAdultEducatorCompetenciesFINAL_08-2013.pdf
- European Commission. (2015). *Education and Training 2020. Improving Policy and Provision in Adult Education*. Brussels: Retrieved from http://ec.europa.eu/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf.
- Faulstich, P. (Hrsg.). (1985). *Informationstechnologie - eine Bildungsfrage für alle*. München: Lexika.
- Faulstich, P., & Faulstich-Wieland, H. (1988). *Computer-Kultur. Erwartungen-Ängste-Handlungsspielräume*. München: Lexika.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2008). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten* (3. Aufl.). Weinheim; München: Juventa.
- FENTO - Further Education National Training Organisation. (1999). Standards for teaching and supporting learning in further education in England and Wales. Online unter <http://dera.ioe.ac.uk/4191/1/Standards%2520for%2520teaching%2520and%2520supporting%2520learning%2520in%2520%2520FE.pdf>
- Ferster, B. (2014). *Teaching Machines. Learning from the Intersection of Education and Technology* Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Flexi-Path. (2010). Flexi-Path Toolkit. A guide to Creating a Professional Portfolio to Demonstrate the High Level Competences of Adult Educators. Online unter http://www.flexi-path.eu/tools/C.3.5.1_Toolkit_English.pdf.
- Fuhr, T. (1991). *Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners – Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Galloway, S. (2015). Recognition for Adult Educators (REAL) Competency Framework (Scotland). Online unter http://realrpl.eu/media/real-rpl/REAL_Compencies_Scotland.pdf
- Gruber, E., & Wiesner, G. (Hrsg.). (2012). *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Häder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Hartig, C. (2007). *Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hartig, J., & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 126-143). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Herzig, B. (2007). Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerausbildung. In W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6* (S. 283-297). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hüther, J. (1993). Medienpädagogik zwischen politischer und informationstechnischer Bildung. In J. H. Knoll (Hrsg.),

- Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* (Vol. 21). Köln; Weimar, Wien: Böhlau.
- Hüther, J., & Terlinden, R. (Hrsg.). (1986). *Neue Medien in der Erwachsenenbildung. Handbuch für Praktiker*. München: Max Hueber.
- Kansas Statewide PD System Practitioner Standards Workgroup. (2016). Kansas Adult Education Teacher Competencies. Online unter https://www.kansasregents.org/resources/PDF/2016_KBOR-Adult_Ed_TEACHER_Adopted.pdf
- Lattke, S., & Sgier, I. (2012). Von Kompetenzprofilen und Qualifikationsrahmen - Ansätze zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Europa. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa* (S. 7-13). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lencer, S., & Strauch, A. (2016). Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Online unter <http://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf>
- Lifelong Learning UK. (2006). New overarching professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector. Online unter <http://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2014/04/new-overarching-standards-for-ttt-in-lifelong-learning-sector.pdf>
- Maryland Department of Labor Licensing and Regulation. (2004). Maryland Adult Education Technology Standards. Online unter <https://www.dllr.state.md.us/gedmd/techstandards.pdf>
- Maryland Department of Labor Licensing and Regulation. (2015). Professional Standards for Teachers in Adult Education. Maryland Standards. Online unter <http://www.dllr.state.md.us/gedmd/prostandards.doc>
- Mayrberger, K. (2012). Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 389-412). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- National Research Council. (2012). *Improving Adult Literacy Instruction: Options for Practice and Research*. Washington: The National Academic Press.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Pennsylvania Department of Education. (2001). Pennsylvania Adult Teacher Competencies.
- Reisinger, K., & Steiner, P. (2014). Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen. *erwachsenenbildung.at*, 21.
- Sava, S., & Lupou, R. (2008). Handbook for the use of Validpack, for the validation of psycho-pedagogical adult educator's competences.

Online unter

http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/EU-080000-Validpack_1.pdf

- Schiefner-Rohs, M. (2012). *Kritische Medien- und Informationskompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtung am Beispiel der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Sgier, I., & Lattke, S. (Hrsg.). (2012). *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Sherman, R. e., Dobbins, D., Crocker, J., & Tibbetts, J. (2002). Instructor Competencies Assessment Instrument Online unter [http://www.hed.state.nm.us/uploads/files/ABE/InstructorCompetencies Assessment Instrument.pdf](http://www.hed.state.nm.us/uploads/files/ABE/InstructorCompetenciesAssessmentInstrument.pdf)
- Steiner, P. (2010). Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Erfahrungen und Zugänge zu Beratung und Kompetenzanerkennung für ErwachsenenbildnerInnen. *Erwachsenenbildung.at*, 9(6), 2-6.
- Strauch, A. (2008). "Validpack" - Neues Instrument validiert Kompetenzen von Erwachsenenbildnern. *DIE-Zeitschrift*(4), 34-35.
- Tietgens, H. (1964). *Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen* (Vol. 3 - Berufs für Abiturienten): W. Bertelsmann Verlag.
- Tietgens, H. (1968). Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung. In H. Tietgens (Hrsg.), *Bilanz und Perspektive* (S. 185-210). Braunschweig: Westermann.
- Tulodziecki, G. (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 271-297). Wiesbaden: Springer VS.
- wba - Weiterbildungsakademie Österreich. (2016a). wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in: Beratung. Online unter <https://wba.or.at/login/downloads/qualifikationsprofil-wba-diplom-beratung.pdf?m=1497857390>
- wba - Weiterbildungsakademie Österreich. (2016b). wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in: Bibliothekswesen und Informationsmanagement. Online unter <https://wba.or.at/login/downloads/qualifikationsprofil-wba-diplom-bibliothekswesen.pdf?m=1497857710>
- wba - Weiterbildungsakademie Österreich. (2016c). wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in: Bildungsmanagement. Online unter <https://wba.or.at/login/downloads/qualifikationsprofil-wba-diplom-bildungsmanagement.pdf?m=1497857732>
- wba - Weiterbildungsakademie Österreich. (2016d). wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in: Lehren/Gruppenleitung/Training. Online unter <https://wba.or.at/login/downloads/qualifikationsprofil-wba-diplom-lehren.pdf>
- wba - Weiterbildungsakademie Österreich. (2016e). wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Online unter

<https://wba.or.at/login/downloads/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf?m=1497857745>

- Wiesner, G. (2009a). Kompetenzpass für Weiterbildner/innen. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren. Handreichung. Online unter https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/eb/ressourcen/dateien/forschung/Gesamt_Handreichung.pdf?lang=de
- Wiesner, G. (2009b). Kompetenzpass für Weiterbildner/innen. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren. Selbsteinschätzung. Online unter https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/eb/ressourcen/dateien/forschung/Gesamt_SE.pdf?lang=de
- Ziep, K.-D. (1998). Professionalisierung und Medien in der Weiterbildung. In K. D. Döring & B. Ritter-Mamczek (Hrsg.), *Medien in der Weiterbildung* (S. 47-68). Weinheim: Beltz.

Impressum

Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs

Technischen Universität Kaiserslautern | Fachgebiet Pädagogik

Erwin Schrödinger Straße, 67663 Kaiserslautern

Tel: 0631 205 3697

www.sowi.uni-kl.de/erwachsenenbildung

ISSN: 2364-8988

Lizensierung



Beiträge zur Erwachsenenbildung sind unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht: Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Vorgeschlagene Zitation: Rohs, M., Bolten, R. & Kohl, J. (2017). *Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen*. Beiträge zur Erwachsenenbildung Nr.5, Technische Universität Kaiserslautern.