

Im Text wird das bereichsunabhängige Kompetenzmodell für Planende (aus 2019) ergänzt, aktuell eingeordnet und weitere Perspektiven aufgezeigt, u. a. auch um die weiter zunehmende Komplexität aufzuzeigen. Das GRETA-Kompetenzmodell für die Lehrenden und das KomPla-Modell für die Planenden kann man als komplementär für die beiden Bereiche sehen. Grundlegend ist das Modell inhaltlich entwickelt aus dem Programmplanungs-Modell der Wissensinseln von Gieseke (2003, aktualisiert 2022), professionstheoretischen Überlegungen und in Darstellung und einigen Bereichen in Anlehnung an das GRETA-Modell.

In this text, the area-independent competency model for planners (from 2019) is updated and further perspectives are presented, among other things to show the increasing complexity of planning processes. The GRETA competency model for teachers and the KomPla model for planners can be seen as complementary. The KomPla model is fundamentally developed from the programme planning model of knowledge islands by Gieseke (2003, updated 2022), professional theoretical considerations and in presentation and some areas based on the GRETA model.

Schlagworte: Kompetenzen Planende; Programmplanung; Kompetenzmodelle; mesodidaktische Ebene; Wissensinseln; competencies of planners; programme planning; competence models; meso-didactic level; knowledge islands
Zitiervorschlag: von Hippel, Aiga (2024). *Das Kompetenzmodell KomPla für die Planenden. Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(3), 86-91. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2403W009>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Aiga von Hippel

Das Kompetenzmodell KomPla für die Planenden

aus: Geschichte(n), Gegenstände und Perspektiven der Erwachsenenbildung als Wissenschaft (HBV2403W)
Erscheinungsjahr: 2024
Seiten: 86 - 91
DOI: 10.3278/HBV2403W009



Das Kompetenzmodell KomPla für die Planenden

AIGA VON HIPPEL

Zusammenfassung

Im vorliegenden Text wird das bereichsunabhängige Kompetenzmodell für Planende (aus 2019) ergänzt, aktuell eingeordnet und weitere Perspektiven aufgezeigt, u. a. auch um die weiter zunehmende Komplexität aufzuzeigen. Das GRETA-Kompetenzmodell für die Lehrenden und das KomPla-Modell für die Planenden kann man als komplementär für die beiden Bereiche sehen. Grundlegend ist das Modell inhaltlich entwickelt aus dem Programmplanungs-Modell der Wissensinseln von Gieseke (2003, aktualisiert 2022), professionstheoretischen Überlegungen und in Darstellung und einigen Bereichen in Anlehnung an das GRETA-Modell.

Stichwörter: Kompetenzen Planende; Programmplanung; Kompetenzmodelle; mesodidaktische Ebene; Wissensinseln

Abstract

In this text, the area-independent competency model for planners (from 2019) is updated and further perspectives are presented, among other things to show the increasing complexity of planning processes. The GRETA competency model for teachers and the KomPla model for planners can be seen as complementary. The KomPla model is fundamentally developed from the programme planning model of knowledge islands by Gieseke (2003, updated 2022), professional theoretical considerations and in presentation and some areas based on the GRETA model.

Keywords: Competencies of planners; programme planning; competence models; meso-didactic level; knowledge islands

1 Hinführung und Verortung

In der Programmplanung geht es immer um Auslegungsprozesse – von gesellschaftlichen und individuellen Bedarfen und Bedürfnissen, Themen und Zielgruppen usw. – vor dem Hintergrund spezifischer Strukturen und Rahmenbedingungen. Kompetenzen von Planenden bilden eine zentrale Grundlage für deren Entscheidungs-, Argumentations- und Begründungsfähigkeit. Ihr Professionswissen besteht aus erwachsenenpädagogischem Fachwissen, inhaltlich-themenspezifischem und fachdidaktisch-domänen-spezifischem Wissen (vgl. Marx/Goeze/Schrader 2014). Planende verfügen hierdurch über die Kompetenz, professionelles Handeln mit wissenschaftlichen Erkenntnissen begründen zu können.

Im Schwerpunkttheft der HBV 02/19 zu „Programmplanung – Programmfor schung“ habe ich ein Kompetenzmodell für Planende („KomPla“) vorgestellt, das eine Relevanz für die Forschung wie für die Praxis haben kann (von Hippel 2019). Dort sind die Einbettung in die Programmplanungsforschung, Professionalisierungsdiskurse und Herleitung des Modells genauer beschrieben. Im vorliegenden Text möchte ich das Modell ergänzen, aktuell einordnen und weitere Perspektiven aufzeigen.

Das Modell hat Bezugspunkte sowohl zur wissenschaftlichen Formulierung von Kompetenzen als auch zur wissenschaftlichen analytischen Beschreibung von Aufgaben, die in der Praxis der Programmplanung bearbeitet werden. Bezugnehmend auf das Thema des vorliegenden Heftes befinden sich Kompetenzmodelle immer an der Schnittstelle von Wissenschaft, Empirie und Praxis. Das GRETA-Kompetenzmodell (siehe Bosche in diesem Heft) für die Lehrenden auf der mikrodidaktischen Ebene und das KomPla-Modell für die Planenden auf der mesodidaktischen Ebene sehe ich als komplementär für die beiden Bereiche und natürlich mit Schnittstellen zwischen den beiden Ebenen.¹

In gewisser Weise sind die Kompetenzmodelle auch inhaltlich nah an „Kerncurricula“² für die Aus- und Fortbildung von Lehrenden und Planenden (siehe zu erwachsenenpädagogischen Studiengängen Lobe/Walber 2020). Sie können damit mehreren Zwecken im Rahmen unterschiedlicher Professionalisierungsprozesse in der und für die Praxis dienen: der Selbstreflexion der lehrenden und planenden Akteure, dem Bilanzieren und Sichtbarmachen von Kompetenzen (für GRETA: <https://www.greta-die.de>), der inhaltlichen Ausgestaltung von Aus- und Fortbildungsangeboten von Universitäten³ und Trägern/Einrichtungen/Verbänden (zu Einführungsangeboten neuer Mitarbeitender siehe Krüger, Robak & Dust 2020) sowie als inhaltliche Richtschnur bei Stellenausschreibungen (siehe zur empirischen Analyse von Stellenanzeigen und der Entwicklung von Berufsbildern Alke et al. 2023) und in der Zusammenarbeit mit dem

1 Vgl. auch das wba-Zertifikat für Erwachsenenbildner:innen in Österreich (<https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf?m=1562061962>).

2 So wird beispielsweise das Curriculum globALE (CG), das „Kompetenzen für erfolgreiche Kursleitungen“ beschreibt, bezeichnet als ein „interkulturelles ergebnisorientiertes Kerncurriculum für das Lehren und Lernen von Erwachsenen weltweit“ (<https://www.dvv-international.de/ale-toolbox/lehren-und-fortbilden/curriculum-globale/>).

3 Siehe auch das Kerncurriculum der DGfE zu Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung (https://www.dgf.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006_KCE_EB-WB_konsekutiv.pdf).

und der Kompetenzentwicklung des Personals (siehe auch Autorengruppe GRETA-Konsortium 2022, S. 53; zu einer organisational eingebetteten Professionalitätsentwicklung des pädagogischen Personals Jenner 2022).

2 Modell professioneller Kompetenzen Planender

Grundlegend ist das Modell inhaltlich entwickelt aus dem Programmplanungs-Modell der Wissensinseln von Gieseke (2003, aktualisiert 2022), professionstheoretischen Überlegungen und in Darstellung und einigen Bereichen (Werthaltungen/Überzeugungen und Selbststeuerung) in Anlehnung an das Greta-Modell. In der nachfolgenden Abbildung ist das Kompetenzmodell von 2019 in einigen Punkten ergänzt (z. B. bei Beratung; s. a. Ehses 2022). Betrachtet man das aktualisierte Wissensinselnmodell von Gieseke

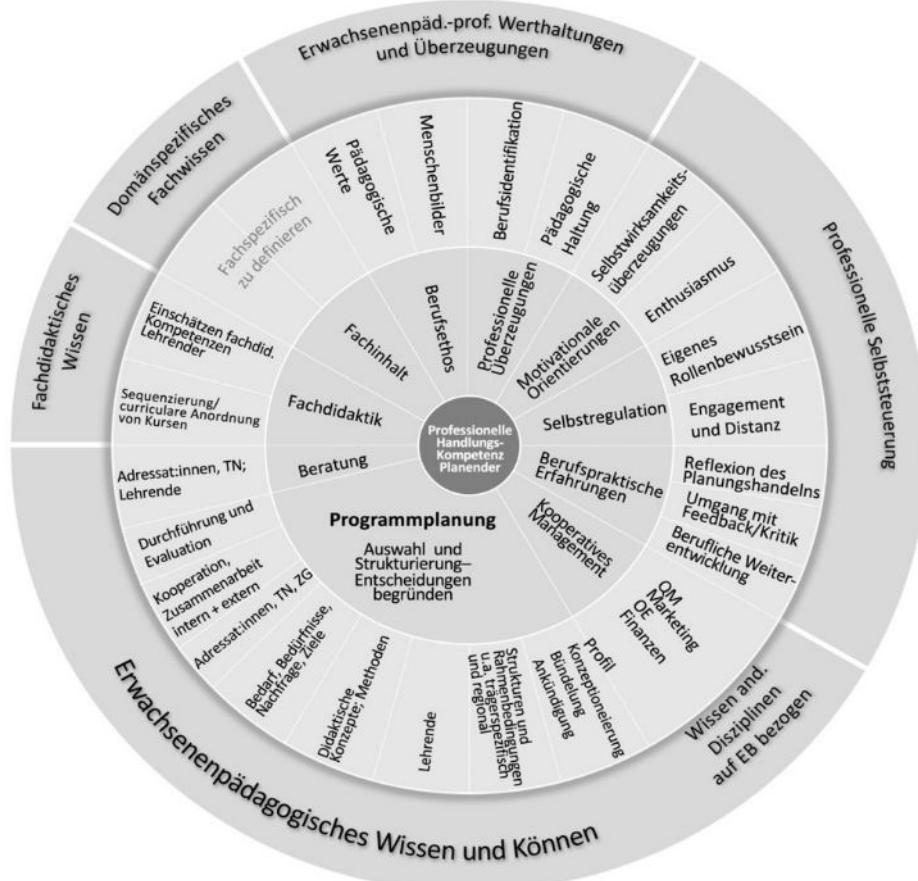


Abbildung 2: Kompetenzmodell Planende (KomPla)

(in Fleige, Gieseke, von Hippel & Stimm 2022), so fällt auf, dass die Wissensinseln/Programmplanungsfelder zugenommen bzw. sich ausdifferenziert haben – sich Komplexität weiter erhöht hat (vgl. auch Fleige i. E.; Ehses 2022). Die Wissensinseln lassen sich allein grafisch nicht alle in den Kompetenzfacetten abbilden – könnten aber als Kompetenzanforderungen detailliert beschrieben werden.

3 Ausblick

Übergreifend lässt sich sagen, dass das Modell bereichsunabhängig ist und damit auf verschiedene Bereiche, Träger der Erwachsenenbildung und Typen von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. von Hippel/Stimm 2020) sowie auf konkrete Anforderungen adaptiert werden kann.

Je nach Aufgabenzuschnitt kommen auch Teilbereiche der Kompetenzen besonders zum Tragen, so ist beispielsweise bei manchen privaten, kommerziellen Anbietern Programmplanung arbeitsteiliger (vgl. Lorenz 2019). Sicher unterscheiden sich auch offene und curriculare Planungsprozesse in ihren konkreten Kompetenzanforderungen (vgl. Ehses 2022).

Anders fokussiert, aber mit Schnittstellen könnte ein Modell auch für leitende Tätigkeiten, Programmbereichsleitungen (vgl. Fleige i. E.) und das Weiterbildungsmanagement (Robak 2015; Jenner 2022) formuliert werden.

Fragen der Digitalisierung – verstärkt nach der Corona-Pandemie (vgl. im Überblick Denninger/Käpplinger 2021) – und medienpädagogische Kompetenzen lassen sich durch eigenständige Modelle (Schmidt-Hertha et al. 2020) beschreiben und durch die integrierte Darstellung digitaler Kompetenzen beispielsweise im Greta-Kompetenzmodell 2.0 (Alberti et al. 2022). Hier zeigte sich, „dass digitale Kompetenzen sehr eng mit den im GRETA-Kompetenzmodell definierten generischen (erwachsenen-)pädagogischen Kompetenzen zusammenhängen und sich als Erweiterung innerhalb der bestehenden Kompetenzfacetten integrieren lassen“ (ebd., S. 09–6).

Dies sollte ähnlich für das KomPla-Modell gelten. Wie beispielsweise die Studie von Haberzeth/Dernbach-Stolz (2022) zeigt, werden bisherige erwachsenenpädagogische Kompetenzanforderungen an das Planungspersonal nicht hinfällig durch Digitalisierungsfragen, bekommen aber eine neue Fokussierung z. B. bei der Profilbildung in Bezug auf Zielgruppen.

Herausfordernd für Kompetenzmodelle bleibt es, nicht nur „Expertenwissen abzubilden, sondern auch gerade das professionelle Handeln, das von Unsicherheit und widersprüchlichen Handlungsanforderungen geprägt ist“ (von Hippel 2019, S. 117).

Das Modell der Kompetenzen Planender kann durch empirische Analysen des Planungshandelns und gemeinsam mit der Praxis weiterentwickelt und diskutiert werden (wie beispielsweise im Format „HBV treffen Praxis“, Ehses 2022). Wenngleich nicht unbedingt unter dem Fokus von Kompetenzen, so lassen sich doch aus den ausdifferenzierten Modellen und empirischen Analysen aus der Programmplanungsforschung (vgl.

für einen Überblick Gieseke & Robak 2022; Fleige & von Hippel 2022 und Thementeil ZfW 45/2022) konkrete Kompetenzanforderungen zu den Kompetenzfacetten ableiten.

Literatur

- Alberti, V., Strauch, A. & Brandt, P. (2022). Digitale Kompetenzen Lehrender. Zur Möglichkeit ihrer Integration in Modelle generisch pädagogischer Kompetenzen am Beispiel von GRETA. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (44/45). https://erwachsenenbildung.at/magazin/22-44u45/09_alberti_strauch_brandt.pdf.
- Alke, M., Uhl, L. & Troidl, K. (2023). Intermediäre Akteure und ihre Bedeutung für die historische Formierung von spezifischen Berufsbildern und Arbeitsmärkten in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Themenheft: Neue Zugänge in der Organisations- und Professionsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3/2023. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00263-9>.
- Autorengruppe GRETA-Konsortium (2022). Erwachsenenpädagogische Professionalität entwickeln. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 29 (3), 52–56. <http://www.die-bonn.de/id/41616>.
- Denninger, A. & Käpplinger, B. (2021). COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. Themenheft: Erwachsenen- und Weiterbildung unter Pandemiebedingungen. Herausforderungen und Perspektiven. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3/2021. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7>.
- Ehses, C. (2022). HBV treffen Praxis: Programmplanung und Planende im Wandel. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), 90–91.
- Fleige, M. (2024, im Erscheinen). Programmbereichsleitung (an Volkshochschulen). Eine Verortung im Sinne von Diskurs und Forschung zum planenden Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Erscheint in: *Volkshochschulen in Berlin – Journal 2024*.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von & Stimm, M. (2022). *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen*. Peter Lang.
- Fleige, M. & Hippel, A. von (Hrsg.) (2022). Editorial. Themenheft: Programm- und Programmplanungsforschung. Methoden und Ergebnisse. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2/2022. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00231-9>.
- Gieseke, W. & Robak, S. (2022). Bildungsforschung als Zugang zur Erschließung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Das Beispiel der Programmierung als ein Beitrag aus der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Forschung. Themenheft: Programm- und Programmplanungsforschung. Methoden und Ergebnisse. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2/2022. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00216-8>.
- Haberzeth E. & Dernbach-Stolz, S. (2022). Programmplanung in der Weiterbildung unter dem Einfluss der Corona-Pandemie: Befunde einer empirischen Studie. Themenheft: Programm- und Programmplanungsforschung. Methoden und Ergebnisse. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2/2022. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00217-7>.

- Hippel, A. von (2019). Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 103–121. DOI: <https://dx.doi.org/10.3278/HBV1902W>.
- Hippel, A. von & Stimm, M. (2020). Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3/2020. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00164-1>.
- Jenner, A. (2022). Professionalitätsentwicklung aus der Perspektive von Weiterbildungsorganisationen. Ansätze für Weiterbildungsmanagement und Forschung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 45–55. DOI: <https://dx.doi.org/10.3278/HBV2202W>.
- Krüger, J., Robak, S. & Dust, M. (2020). Professionalisierung an biografischen Übergängen – Das Traineeprogramm der niedersächsischen Erwachsenenbildung 2017–2019. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 82–89.
- Lobe, C. & Walber, M. (2020). Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven disziplinärer Professionalisierungsangebote. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 16–27.
- Lorenz, L. M. (2020). *Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung – Planungsstrategien zur Gestaltung von anbieterbezogenen Programmarten*. Leibniz Universität. <https://doi.org/10.15488/9419>.
- Marx, C., Goeze, A. & Schrader, J. (2014). Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen. (Wie) Unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Schule? *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), 238–251. DOI: <https://dx.doi.org/10.3278/HBV1403W>.
- Robak, S. (2015). Weiterbildungsmanagement. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, 124–132. W. Kohlhammer.
- Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J., Bolten-Bühler, R. & Rohs, M. (2020). Messung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2/2020. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00165-0>.

Autorin

Aiga von Hippel, Prof. Dr., Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 16.5.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 16th of May 2024.