



Jubiläum: 75 Jahre HBV

Erwachsenenbildung

vhs
Hessischer
Volkshochschulverband

wbv

E-Journal Einzelbeitrag
von: Annika Goeze

„Wie misst man ‚pädagogische Kompetenz‘?“

Ein Blick zurück in die Anfänge einer empirischen Weiterbildungsforschung

aus: Jubiläum: 75 Jahre HBV (HBV2501W)

Erscheinungsjahr: 2025

Seiten: 67 - 72

DOI: 10.3278/HBV2501W011

Der Beitrag blickt zurück auf einen Artikel von Jost Reischmann aus dem Jahr 1990, in dem ein „Messinstrument“ vorgestellt wird - der „KBB - Kursbeurteilungsbogen“ -, der „pädagogische Kompetenz“ von Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung erfassen soll. Dieses Instrument, seine Entwicklung und Aussagekraft wird aus heutiger Sicht, aber auch vor dem Hintergrund des damaligen Forschungsstandes einer beginnenden quantitativ-empirischen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung eingeordnet und kritisch gewürdigt.

The article looks back on an article by Jost Reischmann from 1990, in which a „measuring instrument“ - the „KBB - course evaluation sheet“ - which is intended to record the „pedagogical competence“ of teachers in adult and continuing education, is presented. This instrument, its development and informative value are categorised and critically evaluated from today's perspective, but also against the background of the state of research at the time of the beginning of quantitative-empirical adult and continuing education research.

Schlagworte: Instrumentenentwicklung; Testentwicklung; Wirkungsforschung; Evaluation; empirische Erwachsenenbildungsforschung; Measurement instrument development; Test development; Effectiveness research; Empirical adult education research

Zitiervorschlag: Goeze, Annika (2025). „Wie misst man ‚pädagogische Kompetenz‘?“. Ein Blick zurück in die Anfänge einer empirischen Weiterbildungsforschung. 75(1), 67-72. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2501W011>.



„Wie misst man ,pädagogische Kompetenz?“

Ein Blick zurück in die Anfänge einer empirischen Weiterbildungsforschung

ANNIKA GOEZE

Zusammenfassung

Der Beitrag blickt zurück auf einen Artikel von Jost Reischmann aus dem Jahr 1990, in dem ein „Messinstrument“ vorgestellt wird – der „KBB – Kursbeurteilungsbogen“ –, der „pädagogische Kompetenz“ von Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung erfassen soll. Dieses Instrument, seine Entwicklung und Aussagekraft wird aus heutiger Sicht, aber auch vor dem Hintergrund des damaligen Forschungsstandes einer beginnenden quantitativ-empirischen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung eingordnet und kritisch gewürdigt.

Stichwörter: Instrumentenentwicklung; Testentwicklung; Wirkungsforschung; Evaluation; empirische Erwachsenenbildungsforschung

Abstract

The article looks back on an article by Jost Reischmann from 1990, in which a ‚measuring instrument‘ – the ‚KBB – course evaluation sheet‘ – which is intended to record the ‚pedagogical competence‘ of teachers in adult and continuing education, is presented. This instrument, its development and informative value are categorised and critically evaluated from today’s perspective, but also against the background of the state of research at the time of the beginning of quantitative-empirical adult and continuing education research.

Keywords: Measurement instrument development; Test development; Effectiveness research; Evaluation; Empirical adult education research

1 Zur Person

Jost Reischmann, geboren am 21. Juli 1943 in Schwäbisch Gmünd, hat an der örtlichen Pädagogischen Hochschule studiert und später ein Zweitstudium in Pädagogik, Psychologie und Soziologie an der Universität Tübingen absolviert. Dort wurde er 1974 mit einer Arbeit zur „Unterrichtskontrolle durch Tests: Ein Beitrag zur computerunterstützten Unterrichtsevaluation“ promoviert und habilitierte sich 1989. Ab 1993 bekleidete er bis zu seiner Emeritierung 2008 einen Lehrstuhl für Andragogik an der Universität Bamberg. Nicht nur dort, sondern auch national und international trat er streitbar dafür ein, den Begriff „Andragogik“ dem der „Erwachsenenbildung“ vorzuziehen. Bis heute ist Jost Reischmann Autor zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen. Neben der Beschäftigung mit u. a. mikrodidaktischen und evaluationsbezogenen Themen setzt(e) er sich auch aktiv für eine „International and Comparative Adult Education“ ein, in deren Kontexten er auch international vielfältige Anerkennung erfahren hat (vgl. für Letzteres siehe www.reischmannfam.de).

2 Der Artikel

Der Artikel von Jost Reischmann aus dem Jahr 1990 stellt auf knapp sieben Textseiten ein Instrument vor, den „KBB – Kursbeurteilungsbogen“, der „pädagogische Kompetenz“ erfassen soll – vom Autor explizit eingegrenzt auf mikro-, nicht makrodidaktisches Handeln. Der Beitrag startet und liest sich im Verlauf so, wie vermutlich viele von uns aus der Erwachsenen- und Weiterbildung den Kollegen kennen und lebhaft vor Augen haben: Von einer hoch praxisrelevanten, andragogischen Herausforderung ausgehend, die ihm spürbar unter den Nägeln brennt („Wozu messen?“, S. 330), zupackend, ohne Umschweife in medias res gehend („Was messen?“, S. 331) bietet er prägnant Lösungen an („KBB-Kursleistungsbogen“, S. 332) und spricht am Ende des Artikels an die Leserschaft die explizite „Einladung“ aus, durch „Kritik und Weiterentwicklung zur Klärung des Konstrukts ‚pädagogische Kompetenz‘ beizutragen“ (S. 336).

Der Artikel eröffnet mit Kapitel 1 unter der Überschrift „Problemstellung“ entsprechend direkt mit der für Reischmann hier relevanten Praxis-Herausforderung: „Werden Kursleiter für ihre erwachsenenpädagogische (der Begriff „Andragogik“ taucht übrigens in dem Artikel von 1990 nirgends auf, A. G.) Aufgabe qualifiziert, dann wird erwartet, daß zwischen Kursen vor der Qualifizierungsmaßnahme und Kursen danach ein Unterschied besteht: daß die Nachher-Kurse ‚besser‘ sind – denn jetzt müßten die Kursleiter erwachsenenpädagogisch kompetenter sein“ (S. 330). Bei dieser Beschreibung der Problemstellung wird zunächst deutlich, dass damit nicht Lehr-Lern-Kontingenzen des womöglich auch nicht gelingenden ‚belehrt Werdens‘ von Kursleitenden als Lernende thematisiert werden – man denke etwa an die Frage von Jost Reischmanns Kollegen Horst Siebert, ob Erwachsene „lernfähig, aber unbelhrbar“ seien. Die Problemstellung geht vielmehr von einer klaren „Erwartung“ (S. 330) aus, dass zielgerichtete „pädagogische Maßnahmen“ (ebd.) intendierte Wirkungen zur Folge haben.

3 Einordnung und Kommentar

Reischmanns Überlegungen lassen sich damit in eine angenommene „Wirkungskette“ (vgl. analog für den Schulkontext Terhart 2012) einordnen, die eine ebenso zeitlos-aktuelle wie grundlegende Herausforderung der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft darstellt – sei es als empirisch zu überprüfende „Erwartung“ oder als pädagogische Konzepte inspirierende Hoffnung: Diese hypothetisierte Wirkungskette geht von der Annahme aus, dass es Zusammenhänge gibt zwischen a) der Aus- und Weiterbildung der in der EB/WB tätigen Lehrenden, b) deren professioneller pädagogischer Kompetenz in absichtsvoll organisierten Lehr-Lernsituationen, c) den (intendierten) Wirkungen auf Seiten der Teilnehmenden, die schließlich d) in einer persönlichen Weiterentwicklung oder einer (erweiterten) Teilhabemöglichkeit der erwachsenen Lernenden am gesellschaftlichen und ggf. beruflichen Leben resultieren können.

Reischmann begründet die Notwendigkeit, ein „Mess-Instrument“ zur „pädagogischen Kompetenz“ zu entwickeln, damit „daß Information über Erreichtes und Nichterreichtes Voraussetzung ist, pädagogische Maßnahmen gezielt zu verbessern“. (...) „Geprüft werden sollte, ob eine Qualifizierungsmaßnahme (...) die pädagogische Kompetenz der teilnehmenden Kursleiter steigert“ (S. 330). Sein Interesse gilt also – wie bei wenigen Erwachsenenbildungsforschern*innen vor ihm und bei vielen nach ihm – dem Zusammenhang von Kettenglied a) und b). Das Kettenglied c) spielt insofern eine Rolle, als dass Reischmanns Instrument die pädagogische Kompetenz der Kursleitenden über die Rating-Einschätzungen der Kursteilnehmenden im Rückschluss erfassen will, z. B. darüber, welche Wirkungen die Teilnehmenden bei sich selbst beobachten; z. B. „Ich beherrsche jetzt alle wichtigen Inhalte dieses Kurses“, auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen von „trifft ganz und gar zu“ bis „trifft gar nicht zu“.

Diese Art Einschätzungen von Teilnehmenden, die dann als alleiniges Ausmaß der pädagogischen Kompetenz von Kursleitenden gedeutet werden, würde aus heutiger Sicht sicherlich als verkürzt gewertet werden (vgl. für die multiperspektivische Erfassung professioneller Kompetenzen z. B. bei DaZ-Lehrkräften Schröter et al. 2024); ebenso die inhaltliche Beschränkung des Instruments auf die vier Dimensionen „Stoffbeherrschung“, „Lernbereitschaft“, „Lernunterstützung“ und „Klima“, das von Reischmann als „konsensfähiges Minimum, das die zentralen Aspekte pädagogischer Kompetenz hinreichend abdeckt“ (S. 331) postuliert wird. Aber: Nicht nur vor knapp 35 Jahren, sondern auch aus heutiger Sicht war dieses Instrument bzw. dieser Aufschlag für die Entwicklung solcher Instrumente in der weiteren Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung in vielerlei Hinsicht bemerkenswert. Drei Punkte seien hier wie folgt hervorgehoben.

a) Kompetenzbegriff

Noch bevor der Kompetenzdiskurs in der Erwachsenenbildungswissenschaft so richtig aufkam und an Schwung aufgenommen hatte, wird hier der Kompetenzbegriff zentral und von „überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen“ (S. 331) distinkt gesetzt. Es wird

– wie in der späteren Literatur auch – pädagogische Kompetenz als „hypothetisches Konstrukt“ definiert, das es über beobachtbare Performanz zu erfassen gilt: „Wenn jemand bestimmte Einstellungen, bestimmtes Wissen und Können zeigt, dann schließt man daraus, daß ‚innerlich‘ ein Satz von Handlungsdispositionen, Kenntnissen, Fertigkeiten, Wissen, Einstellungen und/oder Wertungen vorliegt, der sich als ‚pädagogische Kompetenz‘ bündeln und etikettieren lässt“ (S. 331). Diese Kompetenzvorstellung differiert bemerkenswert gering von der später in der EB-Forschung häufig herangezogenen Definition von Weinert als die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27). Letztere Definition ist auch die Grundlage für das derzeit wohl am breitesten rezipierte Referenzmodell für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung, das GRETA-Kompetenzmodell. Es unterscheidet vier Kompetenzaspekte, die sich teils sogar begrifflich mit Reischmanns Vorstellung decken: „Berufspraktisches Wissen und Können; Fach- und feldspezifisches Wissen; Professionelle Verhaltungen und Überzeugungen (Reischmann spricht von ‚Einstellungen‘ und ‚Wertungen‘; Hervorhebungen durch A. G.); Professionelle Selbststeuerung“.

b) Messtheoretische Überlegungen und Vorgehen bei der Instrumentenerstellung
Bei den messtheoretischen Überlegungen und bei dem Vorgehen bei der Instrumentenerstellung merkt man dem Artikel sein Alter am deutlichsten an. Reischmann hat für den damaligen Stand der Forschung völlig recht: Die statistischen „Prüfwerte erfüllen die Ansprüche an ein standardisiertes psychometrisches Instrument (Klauer 1978) für Aussagen über Gruppen“ (S. 334) im Sinne der klassischen Testtheorie. Entwicklungen wie die Abkehr von reinen Selbstaussagen und Kompetenz-Zuschreibungen hin zur Erfassung von kognitiver Performanz in Wissenstests bei Kursleitenden als Teil einer Kompetenzerhebung sowie die Nutzung des Rasch-Modells/der Item-Response-Theory und entsprechend skalierten Items (vgl. dafür z. B. in der EB-WB-Forschung Marx et al. 2018) waren 1990 noch Zukunftsmusik. Auch die Direktheit, mit der das Instrument inhaltlich vermutlich – das bleibt etwas dunkel – entwickelt wurde, nämlich als Destillat bisheriger Konzeptualisierungen, wäre heute nicht mehr state of the art: „Nach Durchsicht solcher Aufzählungen von Kompetenzen – hierauf kann aus Raumgründen nicht eingegangen werden – wurde die pädagogische Kompetenz eines Kursleiters mit vier Dimensionen umschrieben“ (S. 331; vgl. für erweiterte Schritte der Instrumentenentwicklung z. B. Marx et al. 2017, 2022). An dieser Stelle dürfen aber die damaligen Bedingungen nicht vergessen werden: Das Instrument sollte „wenig aufwendig“ (S. 332) sein und das gemeinsame Arbeiten in Gruppen von Forschenden über verschiedene (außer-)universitäre Institutionen hinweg zur Entwicklung, Testung und Validierung von Instrumenten war damals noch nicht üblich (Marx et al.

2017 oder vgl. die vielen Beteiligten z. B. bei der derzeit weitreichsten Lehrkräfte-Panel-Studie in der Erwachsenen- und Weiterbildung TAEPS).

c) Validitätsfragen: Was ist im Kern „pädagogische Kompetenz“?

Die inhaltliche Beschränkung des Instruments auf die vier Dimensionen „Stoffbeherrschung“, „Lernbereitschaft“, „Lernunterstützung“ und „Klima“, welche von Reischmann 1990 ausgewiesen werden als „konsensfähiges Minimum, das die zentralen Aspekte pädagogischer Kompetenz hinreichend abdeckt“ (S. 331), würde heute keinen Konsens mehr hervorrufen. Das ist nach knapp 35 Jahren weitergehender Forschung nicht verwunderlich. Auch wenn mit den oben genannten Dimensionen das Konstrukt „Pädagogische Kompetenz“ aus heutiger Sicht nicht trennscharf und erschöpfend erfasst wird – falsch werden die vier hier genannten Aspekte dadurch nicht: Auffällig und bemerkenswert ist die inhaltliche Nähe, teils semantische Identität einzelner Dimensionen von Reischmann zu Unterkategorien des Greta-Modells (z. B. „Stoffbeherrschung“ bei Reischmann vs. „Outcomeorientierung“ bei Greta; „Lernunterstützung“ bei beiden), aber auch zur Unterrichtsqualitätsforschung. „Lernförderliches Klima“ und „konstruktive Unterstützung“ sind vielfältig empirisch gesicherte, etablierte Unterrichtsqualitätsmerkmale in der Schul- bzw. empirischen Bildungsforschung. Das spricht für die Arbeit von Reischmann und die anthropologische sowie bildungsübergreifende Konstanz des Phänomens.

4 Fazit

Resümierend ist für mich an Reischmanns Artikel zum einen erfrischend zu sehen, wie viel „Würze in der Kürze“ liegt. Es ist zum anderen nachahmenswert nachzulesen, wie ein am Ende selbstkritischer Autor seine Leserschaft mitnimmt zu den ihm bewussten Grenzen der eigenen Arbeit („Wozu soll gemessen werden? Wem dient die Messung? [...] Was will man eigentlich wissen? [...] Decken die hier gewählten Dimensionen [...] das Konstrukt [...] hinreichend ab? Sind die Dimensionen in den acht Items hinreichend valide repräsentiert? Ist die Einschätzung der Teilnehmer ein gültiges Kriterium? Sind alle Fragen bei allen Inhalten/Kursen gleich angemessen?“ (S. 334 f.)). Und zuletzt bleibt es auch heute nachdenkenswert, wenn Reischmann am Ende fragt: „‘Messen’ ist ein Begriff, der in der praktischen wie auch wissenschaftlichen pädagogischen Diskussion immer wieder auf Empfindlichkeiten gestoßen ist. Dennoch: Ist eine professionelle Reflexions- und Handlungskompetenz denkbar ohne kritische Rückversicherung der eigenen Wirkungen?“ (S. 336).

Literatur

- Marx, C., Goeze, A., Kelava, A. & Schrader, J. (2022). Teachers and trainers in adult education – Investigating the dimensionality of their knowledge about methods and concepts of teaching and learning. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45 (1), 107–132. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00214-w>
- Marx, C., Goeze, A., Kelava, A. & Schrader, J. (2018). Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Zusammenhänge zwischen Vorbildung und Erfahrung mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41 (1), 57–77. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0108-6>
- Marx, C., Goeze, A., Voss, T., Hoehne, V., Klotz, V. K. & Schrader, J. (2017). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (1), 165–200. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0733-7>
- Schröter, H., Bredthauer, S., Sahlender, M., Roth, H.-J., Bar-Kochva, I. & Schrader, J. (2024). Multiperspektivische Erfassung professioneller Kompetenzen von DaZ-Lehrkräften: Das Verbundprojekt COLD. In J. König, C. Hanisch, P. Hanke, T. Hennemann, K. Kaspar, M. Martens & S. Strauß (Hrsg.), *Auf die Lehrperson und ihren Unterricht kommt es an: Zehn Jahre empirische Professions- und Unterrichtsforschung im IZEF der Universität zu Köln* (103–126). Waxmann.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. In *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Beltz.

Autorin

Annika Goeze, Prof. Dr., Professur für Berufliche und Betriebliche Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.