

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 9, 2010

Guidance und
Kompetenzbilanzierung
Konzepte, Beispiele und Einschätzungen

Kompetenz – eine Annäherung
in fünf Schritten

Reinhard Zürcher



Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten

Reinhard Zürcher

Reinhard Zürcher (2010): Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 9, 2010. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Kompetenzbegriff, Definition und Abgrenzung, Kompetenzerfassung,
Kompetenz(en)bilanz, Bildungs- und Berufsberatung

Abstract

Wer sich mit dem Kompetenzbegriff und seiner Verwendung in Forschung und Praxis näher zu befassen beginnt, wird womöglich bald den dabei gewonnenen Eindruck als „uferlosen Ozean“ umschreiben. Ziel dieses Beitrags ist es, für den Weg zur Kompetenz einige Orientierungspunkte zu liefern, die in erster Linie die Klärung der Begriffe und Strukturen dieser Wissensdomäne betreffen. Zur Veranschaulichung werden Beispiele aus der Erwachsenenbildung, dem schulischen Umfeld und der betrieblichen Weiterbildung herangezogen. Hinweisen wird auf die Problematik der einer Individualisierung des Lernens entgegen gerichteten Standardisierung von Kompetenzen. Als qualitatives Instrument der Kompetenzerfassung, das auch in der Bildungs- und Berufsberatung eine Rolle spielt, wird die Kompetenz(en)bilanz hervorgehoben.

Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten

Reinhard Zürcher

Der Kompetenzbegriff hat sich in den letzten Jahren in allen Bildungssektoren als neuer Leitbegriff etabliert und damit – zumindest für einige Zeit – den Qualifikations- und den Bildungsbegriff abgelöst. Kritische Stimmen, die als treibende Kraft der Kompetenzorientierung die Ökonomisierung aller Lebensbereiche identifizierten und die nicht gewillt sind, den Bildungsbegriff kampflos aufzugeben, scheinen gegenwärtig auf verlorenem Posten zu stehen.

In der Wirtschaft ist Transparenz über berufsrelevantes Wissen und Können gefragt und darüber geben formale Abschlüsse nur ungenügend Auskunft. Allerdings gibt es auch gute pädagogische und andragogische Gründe, sich mit dem Kompetenzbegriff zu befassen.

Die Frage ist, ob auch immer Kompetenz drin ist, wo Kompetenz drauf steht. Der Begriff selbst hat sich historisch gewandelt, wird in verschiedenen Ländern abweichend interpretiert (siehe Bohlinger/Münk 2008) und ist höchst vielschichtig. Die Differenzierung der Kompetenzen, die sich in Kompetenzmodellen, -rastern und -bilanzen niederschlägt, ist zudem weder einfach noch eindeutig durchzuführen. Im vorliegenden Beitrag wird versucht, den Weg von der Begriffsklärung über die Standardisierung bis zur Kompetenzerfassung schlaglichtartig nachzuzeichnen. Dabei lassen sich Verkürzungen – z.B. die Differenzierung von Kompetenz und Bildung – auf Grund der einem Artikel gesetzten Grenzen nicht vermeiden, hier muss auf weiterführende Literatur¹ verwiesen werden.

Abgrenzung

Der Kompetenzbegriff weist in Hinblick auf seine Eigenschaft, Handlungsmöglichkeiten zur Lösung von Problemen bereitzustellen, Überschneidungen mit einer Reihe anderer Begriffe auf. Gleichzeitig grenzen sich diese auf unterschiedliche Weise von ihm ab:

Qualifikation ist im Vergleich zur Kompetenz ein rein arbeitsbezogener Begriff. Sie ist „*das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen*“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 17).

Bildung bezeichnet entweder einen Zustand oder einen Prozess. Sie geht über Kompetenz insofern hinaus, als sie das Dasein des Menschen insgesamt im Blick hat, auf die Befreiung von Zwängen abzielt und auch Nutzloses und Zweckfreies als erstrebenswert erachtet.

¹ Siehe u.a. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (2003); Erpenbeck/Heyse (1999); Linten/Prüstel (2009); Nuissl/Schiersmann/Siebert (2002); Preißer (2007); Reichenbach (2007); Schneider (2009); Durch Kompetenzen steuern (2009); Zürcher (2007).

Weisheit wird zwar in der Bildung angestrebt, ist aber nicht billig zu haben. Sie bezieht sich auf die Führung und Deutung des Lebens und umfasst unter anderem eine außergewöhnliche Weite, Tiefe und Balance des Wissens, das Wissen über die Grenzen des Wissens sowie den Einsatz von Wissen zum eigenen Wohl und dem der Mitmenschen (vgl. Baltes 2004, S. 17).

Wissen wird kognitionstheoretisch in deklaratives, prozedurales (und manchmal auch strukturelles) Wissen unterteilt. Darüber hinaus existieren noch zahlreiche weitere Unterscheidungen. Als „Kenntnis“ ist Wissen ein konstituierendes Merkmal der Kompetenz. Manchmal wird unter Wissen aber auch die Gesamtheit dessen verstanden, wozu ein Mensch fähig ist, weshalb Wissen der Summe der Kompetenzen nahe kommt.

Persönlichkeitseigenschaften wie beispielsweise Extraversion, Offenheit und Verträglichkeit sind Personen zugeschriebene Eigenschaften, die sich im Vergleich zu Kompetenzen nur schwer und kaum gezielt ändern lassen (vgl. Heyse/Erpenbeck 2009, S. 3).

Talente liegen Persönlichkeitseigenschaften zu Grunde. Anders als Kompetenzen, die nur in Verbindung mit ihrem Nachweis Sinn ergeben, können Talente auch im Verborgenen schlummern, oder zugespitzt: „*Talent ist Kompetenz minus Performanz*“ (ebd.).

Der Begriff der **Eignung** weist eine Reihe von Parallelen mit dem Kompetenzbegriff auf: Er berücksichtigt die Anforderungen der Arbeitstätigkeit, umfasst motivationale, emotionale und volitionale Komponenten und bezieht sich auf die soziale Rolle in einem Unternehmen (vgl. Lang-von Wins 2003, S. 588-590).

Das **Potenzial** umfasst gleich drei der bisher genannten Begriffe: „*Potenziale sind Komplexe von Persönlichkeitseigenschaften, Talenten und Kompetenzen, die für die Bewältigung offener, aber zielgerichtet zu umreißender, konkreter Aufgaben notwendig sind*“ (Heyse/Erpenbeck 2009, S. 6).

Eine **Fähigkeit** bzw. ein Vermögen ist eine Potenz zur Ausführung einer Handlung. Sie bezeichnet eine Relation zwischen einer Person und den von

ihr vorgefundenen Handlungsbedingungen (vgl. Lompscher zit.in Heyse/Erpenbeck 2009, S. 4). Eine Kompetenz setzt unter anderem Fähigkeiten voraus.

Tugend ist nicht unbedingt der erste Begriff, der einem/r in den Sinn kommt, wenn es um mit der Kompetenz verwandte Begriffe geht. Tatsächlich lässt sich aber ein Kontinuum zwischen diesen beiden Begriffen konzipieren, indem die Tugend im Selbst angesiedelt ist, während sich die Kompetenz vorwiegend an Sachen orientiert. Teamfähigkeit liegt in diesem Sinn näher bei der Tugend, Lesefähigkeit näher bei der Kompetenz (vgl. Dallmann 2009, S. 2).

Die **Inkompetenz** als Gegenpol zur Kompetenz kann durchaus auch als erstrebenswerte Eigenschaft gedeutet werden: „*Mich betrachtend, dachte ich zufrieden, dass ich die meisten der Fähigkeiten, die ich auch besitze, nicht entwickelt habe: etwa, Held in der Schlacht zu sein*“ (Handke 1982, S. 14).

Orientierung

Nach diesen Abgrenzungen ist nun eine Darstellung des Kompetenzbegriffs aus heutiger Sicht gefordert. Aber aus Sicht welcher Disziplin? Die Psychologie, die Berufspädagogik und die Andragogik sehen nicht durch die gleiche Brille, weshalb es auch keine einheitliche Kompetenzdefinition gibt. Im deutschsprachigen Raum ist vor allem die Definition des Psychologen Franz E. Weinert (2001) bekannt geworden, auf die eine Reihe von Kompetenzmodellen aufbaut: Kompetenzen sind „*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. 27f.).

In den letzten Jahren hat die vom Wissenschaftstheoretiker John Erpenbeck und dem Psychologen Lutz von Rosenstiel verwendete Definition in der Erwachsenen- und Weiterbildung an Gewicht gewonnen (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. XI). Sie interpretiert Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, die auf Handlungsfähigkeit in neuen Situationen abzielen. Kompetenzen seien in

erster Linie an Personen gebunden und hängen vom Kontext ab. Eine Disposition ist in diesem Fall eine psychische Eigenschaft, die in die Lage versetzt, über etwas frei verfügen zu können. Dazu müsse man sie sich aber zuerst aneignen, d.h. lernen, was aus konstruktivistischer Sicht selbstorganisiert erfolgt. Ob dann aber eine Person tatsächlich über eine Kompetenz (bzw. eine Disposition) verfüge, hänge von der jeweiligen Situation ab (vgl. ebd.).

Weitere Merkmale von Kompetenzen:

- Von Kompetenz kann nur dann gesprochen werden, wenn sich jemand Wissen und Können über einen längeren Zeitraum und unter Erwerb von Erfahrungen aneignet.
- Aus systemischer Sicht können nicht nur Einzelpersonen, sondern auch Gruppen und Institutionen Kompetenz besitzen (vgl. Schmidt 2005, S. 185ff.).
- Kompetenzen sind entwicklungs- und ausbaufähig.
- Kompetenzorientierung erweitert den Blick von Lernprozessen in formalen Bildungszusammenhängen auf die Arbeit, Freizeit und das soziale Umfeld, wodurch informell erworbene Kompetenzen in den Fokus rücken.
- Das praktische Wissen, die Handlung, wird gegenüber deklarativem Wissen aufgewertet. Nachdem Können und Erfahrung wesentliche Elemente des Kompetenzbegriffs sind, legen kompetenzorientierte Kurse großen Wert auf das Tun in den verschiedensten Arbeitszusammenhängen, sie setzen also situatives und problemorientiertes Lernen um.
- Kompetenzorientierung intendiert Problemlösung, wobei unterschiedliche Strategien zum Einsatz kommen. Sind die Probleme klar definiert und ist die Strategie zu ihrer Lösung bekannt, dominieren fachlich-methodische Kompetenzen. Handelt es sich um schwach definierte Wissensdomänen, die eine Suchbewegung unter Einbeziehung aller Beteiligten erfordern, sind

personale, aktivitätsbezogene und kommunikative Kompetenzen gefragt (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. XIII-XV).

- Kompetenzorientierung erfordert alternative Erfassungsmethoden. Da der Kompetenzerwerb über einen reinen Wissenserwerb hinausgeht, ändert sich auch die Validierung beziehungsweise Prüfung der Lernergebnisse. Neue Formen wie Portfolio-Assessment oder Kompetenzpässe kommen dazu.
- Der Kompetenzbegriff ist normativ offen, indem er zwar als von Werten konstituiert angesehen wird, ihm aber im Vergleich zum Bildungsbegriff der „*übergeordnete kulturelle und gesellschaftliche Anspruch*“ (Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 16) fehlt. Insbesondere werden Macht- und Legitimationsaspekte häufig übersehen (vgl. Schmidt 2005, S. 178). Damit fehlt der Kompetenz gewissermaßen ein intrinsisches Beurteilungsmaß, ihre Bewertung muss über ein externes Koordinatensystem erfolgen.
- Kompetenzorientierung wird gelegentlich auch mit Lernergebnisorientierung in Verbindung gebracht (obwohl diese nicht notwendigerweise daraus folgt). Das hat damit zu tun, dass Kompetenz ohne Performanz, also ohne die Demonstration der behaupteten Kenntnisse und Fähigkeiten, hypothetisch bleibt. Mit der Orientierung am Lernergebnis erweitert sich die Zahl der Wege, auf denen dieses erreicht wird.²

Differenzierung

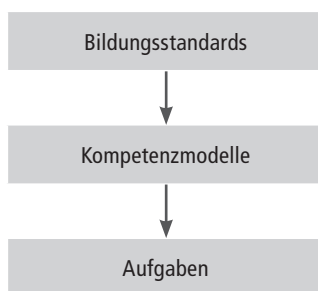
Kompetenzen werden als Konstrukte gedacht, deren Bildung die Komponenten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten voraussetzt. Meist werden sie noch um motivationale Komponenten wie Motive und emotionale Dispositionen erweitert (vgl. Kaufhold 2006, S. 106). Auf dieser allgemeinen Ebene können aber Kompetenzen noch nicht operationalisiert und damit entwickelt und gemessen werden, dazu sind detaillierte Substrukturen erforderlich.

2 Ein Punkt wird jedoch meist unterschlagen: Implizit wird bei der Orientierung am Lernergebnis vorausgesetzt, dass dieses unabhängig vom Lernweg sei. Dies gilt jedoch bestenfalls für den verengten Blick auf die in der Prüfung nachgewiesenen Kenntnisse und Fertigkeiten, nicht aber für den Lernprozess insgesamt, der von der jeweiligen Situation abhängt und in dessen Verlauf manche zusätzlichen Dinge gelernt werden.

Im Prinzip sind zwei Arten von Teilkompetenzen denkbar:

- Eine Teilkompetenz (z.B. Beurteilungsvermögen) enthält – in eingeschränktem Ausmaß – alle oben genannten Komponenten und die Summe der Teilkompetenzen ergibt die Gesamtkompetenz.
- Eine Teilkompetenz besteht jeweils aus nur einer Komponente (z.B. aus einer Kenntnis wie die der Verarbeitung eines Produkts oder aus einer Fertigkeit wie die der Betätigung einer Maschine) und die Summe der Kenntnisse, Fertigkeiten usw. ergibt die Gesamtkompetenz.³

Neben dieser Zusammensetzung aus Komponenten findet vor allem im Schulsystem eine drei Ebenen umfassende Differenzierung statt, in der Kompetenzmodelle zum Einsatz kommen. Sie verbinden die Bildungsziele oder Bildungsstandards mit den konkreten Aufgabenstellungen eines Fachs oder Berufs:



Über die Bildungsstandards werden jene Kompetenzen definiert, über welche SchülerInnen verfügen müssen, wenn sie eine bestimmte Schulstufe erreichen wollen. Die Kompetenzmodelle sind entweder Kompetenzniveaumodelle oder Kompetenzstrukturmodelle (vgl. Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 11-13). Erstere befassen sich damit, welche spezifischen Anforderungen Menschen bewältigen können, während bei den zweiten im Mittelpunkt steht, wie die Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen zusammenhängt und wie die Unterschiede beschrieben werden können.

Eine zeitliche Komponente kommt bei den Kompetenzentwicklungsmodellen ins Spiel. Sie explizieren den Weg „vom Anfänger zum Experten“ (z.B. nach

der fünfstufigen Leiter von Hubert L. Dreyfus und Stuart E. Dreyfus; siehe Dreyfus/Dreyfus 1987; Kaufhold 2006) und drücken damit den Grad der Beherrschung einer (Teil-)Kompetenz bzw. der Beherrschung zunehmender Komplexität aus. Der geplante österreichische Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) mit seinen acht Niveaus ist ein Niveaumodell, er ist aber auch ein Entwicklungsmodell, da er das Bildungssystem von der Hauptschule bis zu universitären Abschlüssen sowie einige im Berufsleben erworbene Qualifikationen abbildet.

Eine hierarchische Differenzierung der Kompetenz verläuft über Kompetenzklassen (z.B. fachliche, methodische, personale und soziale Kompetenzen), wobei diese wiederum durch mehr oder weniger ausführliche Listen von Teilkompetenzen beschrieben werden. Ähnlich verhält es sich mit John Erpenbecks Einteilung in fachlich-methodische, personale und soziale Kompetenzen, wobei die (berufliche) Handlungskompetenz den Überbau bildet.

Innerhalb der Disziplinen existieren zahlreiche weitere Differenzierungen (z.B. Politische Bildung: Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Handlungskompetenz, Urteilskompetenz; vgl. Windischbauer 2009, S. 30). Diese Unterteilungen sind häufig eine Kombination von Kompetenzklassen und jenen Dimensionen, die für die Disziplin besonders wichtig sind. Dies gilt in verstärktem Maß für berufs-spezifische Kompetenzen, deren Wichtigkeit durch Umfragen erhoben wird. Ein Beispiel für strategisches Denken im Management sind die vier Kompetenzdimensionen: Strategisches Denken – Führung – Zielstrebigkeit – Kooperation (siehe Egger-Subotitsch/Kreiml 2009).

An Stelle der sukzessiven Differenzierung von Kompetenzen gibt es auch den gegengerichteten Versuch, sie in einer übergeordneten und im Gegensatz zu den relativen Kompetenzklassen als universal gesetzten Metakompetenz zu integrieren. Sie ist „die Fähigkeit, mit jedwedem Problem fertig zu werden. [...] Ein metakompetenter Akteur verfügt über systemische Denk- und Handlungsfähigkeit gepaart mit einem großen Ausmaß an Empathie und Selbstdisziplin“ (Bergmann 2008, S. 6). Zur Metakompetenz

³ In der Praxis wird häufig der zweite Weg gewählt, obwohl eine einzelne Fertigkeit oder Kenntnis im Grunde noch keiner echten Kompetenz entspricht. Man behilft sich mit dem Begriff des Kompetenzbereichs, dem alle Kenntnisse, Fertigkeiten usw. zugeordnet werden.

sind verschiedene Zugänge möglich (vgl. ebd., S. 6-10). Einer besteht darin, sie als „Weisheit“ zu modellieren. Der Eindruck drängt sich auf, dass über die Metakompetenz wieder der Bildungsbegriff durch die systemische Hintertür ins Spiel kommt, allerdings ohne dass dessen politischer und emanzipatorischer Anspruch explizit formuliert wird.

Standardisierung

Standards sind ein Steuerungsinstrument, welches das Bildungssystem gleichsam vom anzustrebenden Ergebnis her normiert.

Sloane/Dilger 2005, S. 4

Standardisierung entspricht einer Gratwanderung zwischen Freiheit und Ordnung, zwischen Individualisierung und Verallgemeinerung, zwischen System und Mensch. Standardisierung bedeutet Formalisierung, sie erweitert Inhalte und Rahmenbedingungen als Vorgabe für alle. Standardisierung bedeutet aber auch Einschränkung und Normierung: Aus einer Vielzahl von Merkmalen und Parametern werden einige wenige ausgewählt und vorgeschrieben.

Auf bildungspolitischer Ebene lässt sich die Standardisierung abgrenzen sowohl von der Vereinheitlichung (die auch manchmal mit euphemistischem Anstrich als Harmonisierung bezeichnet wird, vgl. Egger 2009, S. 17-19) als auch von der so genannten „gegenseitigen Anerkennung“. Während die Vereinheitlichung für alle die gleichen Vorgaben und Rahmenbedingungen setzt, sind bei der gegenseitigen Anerkennung zahlreiche Wege innerhalb eines vereinbarten Spektrums offen. Die Standardisierung liegt dazwischen, ihre Nähe zum jeweiligen Pol hängt davon ab, wie rigoros die Standards gesetzt sind.

Da sich Kompetenzen nicht auf einfache Weise beschreiben, entwickeln und feststellen lassen, ist die Bestrebung nachvollziehbar, Ordnung in diese Prozesse zu bringen. Außerdem verspricht die Standardisierung eine bessere internationale Vergleichbarkeit der Bildungssysteme, eine Erhöhung ihrer Durchlässigkeit, transparentere Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt, eine Erleichterung der vergleichenden Bildungsforschung, eine Grundlage zur

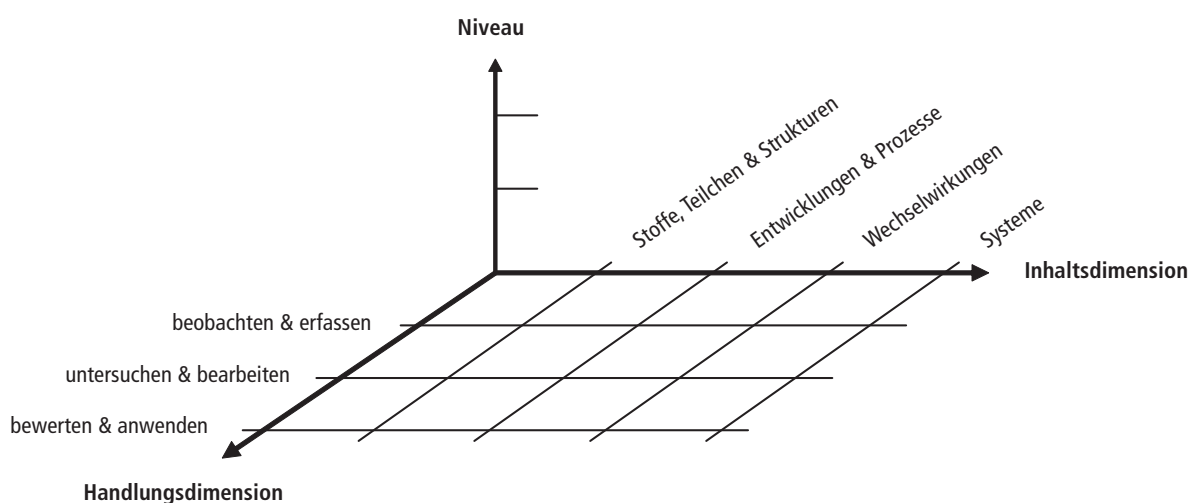
Systemevaluation sowie zur Selbstevaluation der Lehrenden und Lernenden.

Der Abwechslung halber wird auf ein Beispiel aus dem Schulbereich zurückgegriffen, zumal sich bekanntlich Erwachsenenbildung und Schule gerne gegenseitig ausblenden. Die Bildungsstandards (die im Grunde Lehr-Lern-Standards bzw. schulische Qualitätsstandards sind) wurden im Jahr 2001 in Angriff genommen. Sie sind in Österreich und Deutschland Regelstandards (keine Minimalstandards) und drücken jene Kompetenzen aus, die „durchschnittliche“ SchülerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt der Schullaufbahn erreichen sollen. Die Vermittlung zwischen den Bildungsstandards und den konkreten Aufgaben leistet, wie bereits erwähnt, ein Kompetenzmodell. Seine drei Dimensionen beschreiben die Inhaltsebene, die Handlungsebene und das Kompetenzniveau, wie im folgenden Beispiel für den naturwissenschaftlichen Unterricht der 12. Schulstufe Berufsbildender Höherer Schulen (siehe Abb. 1). Im Detail werden die Anforderungen für jede Handlungsdimension durch Deskriptoren beschrieben. Im Gegensatz zu den drei Anforderungsniveaus des AHS/HS-Modells sieht das BHS-Modell nur deren zwei vor.

Auch der geplante Nationale Qualifikationsrahmen, in dessen acht Niveaustufen mit der Dreigliederung in Kenntnisse – Fertigkeiten – Kompetenz die Qualifikationen und Teilqualifikationen Platz finden sollen, ist standardisiert (siehe Markowitsch 2009). Der Rahmen ist kompetenzorientiert angelegt, allerdings deckt sich seine Abgrenzung der Kompetenz von den Kenntnissen und Fertigkeiten nicht mit jener im Abschnitt „Differenzierung“ dargestellten Kompetenzstruktur.

Kompetenzstandards finden sich in der Zwischenzeit in vielen nationalen und europäischen Bildungsgängen. Beispielsweise wurde vom CEDEFOP (siehe CEDEFOP 2009), dem European Centre for Vocational Training, ein umfassendes Kompetenzprofil für Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen erarbeitet. Da dieses auf Individuen ausgerichtet ist, haben Christiane Schiersmann und Peter Weber (siehe Schiersmann/Weber 2009) ein „Kompetenzprofil für das Beratungspersonal“ vorgelegt, das eine Erweiterung auf betriebs- bzw. organisationsbezogene Bereiche vorsieht.

Abb. 1: Kompetenzmodell für Naturwissenschaften der 12. Schulstufe BHS



Quelle: Weigelhofer 2007, S. 6.

Bilanzierung

Zur Erfassung bzw. Diagnose von Kompetenzen stehen heute mehrere qualitative und quantitative Verfahren zur Verfügung. Sie basieren auf Beobachtung, mündlicher/schriftlicher Befragung, Materialanalyse (z.B. Portfolio, Bilder, Arbeitsprodukte) sowie auf Mischverfahren wie Kompetenzbilanzen/Kompetenzpässe und Assessment-Center (vgl. Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 40).

Eines dieser Verfahren, die Kompetenz(en)bilanz, soll abschließend noch hervorgehoben werden, da dieses Instrument sowohl bei der Kompetenzfeststellung als auch beim Kompetenzmanagement und damit in Beratungssituationen nützliche Dienste leisten kann. Sie tritt in ähnlicher Form auch als Kompetenzportfolio oder Kompetenzenpass auf. Eine Kompetenzenbilanz ist eine standardisierte Form des Nachdenkens über die im bisherigen Lebenslauf erworbenen Fähigkeiten.⁴ In verschiedenen Abschnitten wird der bisherige Bildungs- und Berufsweg sowie die Tätigkeit in der Familie und in der Freizeit nachvollzogen, anschließend werden die wichtigsten Kompetenzen dokumentiert. Daraus ergeben sich weitere Lernbedarfe oder auch

Bewerbungsmöglichkeiten. Auf diese Weise kommen insbesondere informell erworbene Kompetenzen ans Tageslicht, die bei formalen Prüfungen meist unberücksichtigt bleiben. Die Kompetenzenbilanz ist ein qualitatives Instrument, das im Prinzip eigenständig verwendet werden kann. In der Praxis stehen BeraterInnen zur Seite und verschiedene Institutionen bieten Kurse zum Umgang mit dem Instrument an.

Eine gewisse Schwierigkeit liegt darin, dass zwischen Kompetenzbilanz, Kompetenzpass, Kompetenzportfolio und Kompetenzbiografie nicht deutlicher unterschieden wird (siehe Box). In all diesen Instrumenten geht es um die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, um die Erkundung, Bewertung und Darstellung der bisher erworbenen Kompetenzen, auf deren Basis dann Ziele für die Zukunft abgeleitet werden (siehe z.B. Kellner 2007). Unterschiede gibt es in Hinblick auf die Eingrenzung auf bestimmte Gruppen wie Ehrenamtliche, MigrantInnen oder Jugendliche. Unterschiede gibt es auch bezüglich der Begleitung, die in Einzelcoachings oder in Gruppen erfolgen kann.

Die nicht zu unterschätzende Wirkung dieser Instrumente liegt darin, dass sie die Einsicht in die

⁴ Verschiedene Verfahren der Kompetenzbilanzierung und -anerkennung werden in den Artikeln von Kurt Seipel (Zukunftszentrum Tirol), Elke Schildberger (VHS Linz), Eva Fleischer (MCI), Gabriella Kovacs (migrare) und Petra Steiner (Weiterbildungsakademie Österreich) in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at vorgestellt und diskutiert. Siehe dazu <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Kompetenzerfassung: einige Begriffe

Die **Bilanz** (nach *lat.* bi-lanx „zwei Waagschalen habend“) hat ihre ursprünglich kaufmännische Bedeutung als vergleichende Gegenüberstellung von Gewinn und Verlust zum Ergebnis eines Prozesses, z.B. eines Lernprozesses, erweitert. Im Vergleich zu einer Evaluation steht bei einer Bilanz nicht die systematische Bewertung in Hinblick auf ursprünglich gesetzte Ziele im Mittelpunkt.

Der **Pass** (nach *lat.* passus, Schritt bzw. patere, sich erstrecken, offen stehen) nahm Anfang des 15. Jahrhunderts neben „Berg-/Engpass“ als zweite Bedeutung „Personalausweis“ an. Im übertragenen Sinn kann ein (Studien-)Pass heute auch als Ausweis erreichter Abschlüsse fungieren.

Das **Portfolio** (nach *lat.* folium, Blatt bzw. portare, tragen) ist eine Sammlung von Blättern. Der früher als „Portefeuille“ für die Brieftasche verwendete Begriff bedeutet heute je nach Kontext ein Bündel von Investitionen, eine Sammlung von Produkten oder Dienstleistungen, eine Mappe mit Kunstblättern oder eine Dokumentation des Lernprozesses bzw. -ergebnisses.

Die **Kompetenzbiografie** wurde durch John Erpenbeck und Volker Heyse (1999) bekannt. Sie *„untersucht mit qualitativen Methoden die Lebensgeschichte, die Lernstile, die Biografie und die Kompetenzentwicklung von Aktanten“* (Schmidt 2005, S. 180/Fußnote 85).

eigenen Fähigkeiten und den Selbstwert von Personen erhöhen. Ein gewisser Mangel liegt häufig im fehlenden theoretischen Fundament sowie darin, dass die Genauigkeit der Kompetenzerfassung stark von der jeweiligen Person abhängt.

Die Bilanzen sind nur begrenzt vergleichbar, was ihre Brauchbarkeit am Arbeitsmarkt einschränkt. Für manche Verwendungskontexte sind sie zu umfangreich, daher arbeiten PraktikerInnen häufig nur mit einzelnen Elementen. Für manche Gruppen sind die Bilanzen wieder zu allgemein, und nahezu alle sind text- und listenbasiert. Die weiteren Entwicklungen setzen daher auf den Einsatz von Kompetenzbilanzen für spezifische Tätigkeiten (z.B. für die Beratung von MigrantInnen und Personen mit Basisbildungsbedarf, siehe Zukunftszentrum Tirol 2009), auf kleinere Kompetenzbilanzen für spezifische Gruppen (z.B. für Menschen mit besonderen Bedürfnissen) oder auf eine Erweiterung als digitales Instrument. Wünschenswert wären auch zusätzliche „Codes“ wie Bilder und Objekte, die manchen Personen die Verwendung des Instruments erleichtern würden. Eine Herausforderung für die Forschung läge darin, an Stelle der hierarchischen Kompetenzenlisten Karten zu entwickeln, da diese die Potenzialfelder besser abbilden können.

Zusammenfassung

Als Bilanz der bisherigen Ausführungen lässt sich festhalten, dass der Kompetenzdiskurs zumindest zwei massive Auseinandersetzungen in Gang gebracht hat: Die erste betrifft die Debatte, was Bildung in neoliberalen Zeiten (noch) bedeuten kann. Es wird kaum jemand bestreiten, dass Bildung über den Erwerb von Kompetenzen hinausgeht und die bloße Gegenüberstellung beider Begriffe nichts bringt. Definitionen von Bildung weisen allerdings gewisse Überschneidungen mit Kompetenzkonzepten auf: *„Allgemeine Bildung ist zweckfrei, aber nicht zwecklos. Sie dient dazu, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortlichkeit, Friedfertigkeit und Handlungsfähigkeit herauszubilden. Bildung dient also der Menschwerdung des Menschen“* (Krautz 2009, S. 89; Hervorh.i. Orig.). Die eigentliche Frage ist also: In welche Bildungskonzeption ist das jeweilige Kompetenzkonzept eingebunden?

Die zweite Auseinandersetzung bezieht sich auf die (wieder) zunehmende Normierung und Standardisierung von Bildungsgängen und -systemen. In diesem Zusammenhang ist ein Blick nach England aufschlussreich, wo bereits Anfang der 1990er Jahre das kompetenzbasierte National Vocational

Qualification System eingeführt und in der Folge versucht wurde, die Bildungsgänge bis ins Detail kompetenzbasiert zu beschreiben, was in eine nicht mehr zu bewältigende Menge von Materialien und Handbüchern ausuferte (siehe Wolf 1994). Hier ist also Pragmatismus angebracht. Unter gewissen Umständen ist auch Widerstand eine Option, wenn die Normierung inhuman zu werden droht (siehe Gunzenhauser 2007).

Eine andere Frage ist, was der Standardisierung durchs Netz geht. Der sozialisierten Neigung zu quantitativer Datenerfassung fallen manche personalen und sozialen Kompetenzen, die sich nur ungern in Raster spannen lassen, zum Opfer. Ob allerdings Peter Faulstichs Feststellung: „*Entfaltung der Persönlichkeit entzieht sich der Messbarkeit*“ (Faulstich 2004, S. 8) in vollem Umfang gilt, wird wohl nicht auf allgemeine Zustimmung treffen. Als Richtlinie ist man bei der Kompetenzerfassung gut beraten, sich die Frage zu stellen: „*Wer misst was auf welche Art und Weise aus welchem Grund und zu welchem Zweck?*“ (Schmidt 2005, S. 195). Die Antwort verweist darauf, in welchem Interesse die Erfassung liegt.

Bezüglich der Entwicklung von Kompetenzen ist keineswegs gesichert, dass sich über kompetenzbasiertes Training die Fähigkeiten eines Menschen am besten entfalten: „*competence-based training is just one from the broad range of approaches, which may potentially provide equally if not more valid routes into the profession*“ (Sultana 2009, S. 29). Ebenfalls ist offensichtlich eine ausschließliche Orientierung an Lernergebnissen zu einseitig,

da Lernergebnisse vom Lernprozess abhängen und auch bei Curricula, deren Lernergebnisse als Kompetenzen formuliert sind, Rückwirkungen auf die Input-Seite auftreten.

Dem Stellenwert der Werte schließlich wird, ähnlich wie der Machtfrage, im Kompetenzdiskurs gerne ausgewichen. In der Kompetenzdefinition der Europäischen Kommission wird die „ethische Kompetenz“ neben der kognitiven, funktionalen und sozialen Kompetenz explizit als konstituierendes Element genannt (vgl. Europäische Kommission 2005, S. 13).⁵ John Erpenbeck und andere wiederum vertreten die Ansicht, dass Werte die Grundlage aller menschlichen Kompetenzen bilden, dass sie das Handeln ordnen (vgl. Schmidt 2005, S. 162). Unberücksichtigt bleibt, dass nicht nur Werte das menschliche Handeln steuern, sondern auch Triebe, und – da das Ich bekanntlich nicht „Herr im eigenen Haus“ ist – dass das Unbewusste die Werteordnung beträchtlich derangieren kann.⁶

Im vorliegenden Beitrag wurden wichtige Teilgebiete wie die Kompetenzbeschreibung und Kompetenzentwicklung, die Validierung von Kompetenzen und ihr internationaler Vergleich, weitere Methoden der Kompetenzerfassung sowie die gegenwärtige Praxis der Kompetenzorientierung nur am Rande oder überhaupt nicht ausgeführt. Insgesamt verweist die Vielfalt der Aspekte des Kompetenzdiskurses darauf, dass unter diesem Titel nicht nur eines von mehreren Gebäuden, sondern das Fundament des Bildungssystems verhandelt wird. Es lohnt sich also, sich zum Kompetenzdiskurs einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten.

5 In diese Richtung geht auch die Forderung von Wolfgang Kellner (vgl. 2009, These 3), die Kompetenzorientierung durch eine ethisch-politische Dimension zu erweitern.

6 Davon abgesehen wird unter „ethischer Kompetenz“ im Grunde stets moralische Handlungsfähigkeit verstanden. Ethik hingegen würde sich auf die Dimension der absoluten Werturteile (z.B. Staunen über die Existenz der Welt; vgl. Wittgenstein 1989, S. 9-19) beziehen.

Literatur

Verwendete Literatur

- Baltes, Paul B. (2004):** Wisdom as Orchestration of Mind and Virtue (in Vorbereitung). Berlin. Auch online im Internet: http://library.mpib-berlin.mpg.de/ft/pb/PB_Wisdom_2004.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Bergmann, Gustav (2008):** 8 mal Kompetenz – Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz. Online im Internet: http://www.econbiz.de/archiv/si/usi/marketing/8_mal_kompetenz.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Dallmann, Hans-Ulrich (2009):** Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen. In: Ethik und Gesellschaft 1: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz. Online im Internet: http://www.ethik-und-gesellschaft.de/pdf-aufsaezte/EuG-1-2009_Dallmann.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Egger, Rudolf (2009):** Die Bedeutung und die Konsequenzen des Europäischen und des Nationalen Qualifikationsrahmens für die Volkshochschule. Berlin/Münster/Wien/Zürich/London: LIT-Verlag.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2003):** Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX-XL.
- Europäische Kommission (2005):** Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 8. 7. Online im Internet: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/EQF_de_final-version.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Faulstich, Peter (2004):** Bildungsstandards, Kompetenz und Bildung. In: Gesellschaft für Politdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.): Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards. Schwalbach/Taunus, S. 94-107. Auch online im Internet: http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/faulstich.bildungsstandards_kompetenz_bildung.doc [Stand: 2010-01-07].
- Handke, Peter (1982):** Die Geschichte des Bleistifts. Salzburg/Wien: Residenz Verlag.
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2009):** Kompetenzen – eine begriffliche Klärung. Regensburg/Berlin: Audit – Coaching – Training (ACT), S. 1-7. Online im Internet: http://www.competenzia.de/index.php?option=com_content&task=view&id=104&Itemid=118 [Stand: 2010-09-10].
- Kaufhold, Marisa (2006):** Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kellner, Wolfgang (2009):** Drei Thesen zur Kompetenzorientierung. (= AMS info. 131). Online im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo131_2009_kellner.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Klieme, Eckhard/Maag-Merki, Katharina/Hartig, Johannes (2007):** Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik, S. 5-15. Bonn/Berlin: BMBF. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/band_zwanzig_bildungsforschung.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006):** Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel, 5. 9. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Krautz, Jochen (2009):** Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Fromm Forum 13, S. 87-100. Online im Internet: http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/krautz_-_bildung_als_anpassung_satz.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Lang-von Wins, Thomas (2003):** Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 585-618.
- Schmidt, Siegfried J. (2005):** Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Sloane, Peter F. E./Dilger, Bernadette (2005):** The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung (= bwp@. 8). Online im Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml [Stand: 2010-01-07].
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewalina (2009):** Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Sultana, Ronald G. (2009):** Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *Int. J. Educ. Voc. Guidance* 9, S. 15-30. Online im Internet: http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0015/60414/Competence_IJEVG.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Weiglhofer, Hubert (2007):** Wissenskonstruktion und Standardbildung. Vortrag bei der IMST-Tagung von 23.-26. September an der Universität Innsbruck. Online im Internet: http://imst.uni-klu.ac.at/tagung2007/nachlese/_files/sym_HV_Weiglhofer.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Weinert, Franz E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17-31.
- Windischbauer, Elfriede (2009):** Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Neuer Lehrplan für die Sekundarstufe I. *Historische Sozialkunde* 1, S. 29-33.
- Wittgenstein, Ludwig (1989):** Vortrag über Ethik. Hrsg. u. übers. v. Joachim Schulte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weiterführende Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.) (2003):** Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. (= QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung. 82). Berlin. Auch online im Internet: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-82.pdf> [Stand: 2010-01-07].
- Bohlinger, Sandra/Münk, Dieter (2008):** Verschiedene Blickwinkel: Kompetenz, competence, compétence – ein Begriff, drei Auffassungen. In: *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* 19, Heft 1, S. 36-39.
- CEDEFOP (2009):** Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe. CEDEFOP Panorama Series 164, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/531/5193_en.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987):** Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Durch Kompetenzen steuern (2009):** *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, Heft 2/2009.
- Egger-Subotitsch, Andrea/Kreiml, Thomas (2009):** Kompetent für's Management – Das Leonardo-Projekt „Strategical Individual Competencies“. In: Egger-Subotitsch, Andrea/Sturm, René (Hrsg.): *Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung*. Wien: AMS Österreich, S. 38-49.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999):** Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster/New York/Berlin: Waxmann.
- Gunzenhauser, Michael G. (2007):** Resistance as a Component of Educator Professionalism. *Philosophical Studies in Education* vol. 38. S. 23-36. Online im Internet: <http://www.ovpes.org/2007/Gunzenhauser.pdf> [Stand: 2010-01-07].
- Kellner, Wolfgang (2007):** Informelles Lernen erkennen und anerkennen: vier Modelle in Österreich. *Tools* Nr. 1, S. 8-11. Online im Internet: http://msplhs15.bon.at/~admin87/ring/informelles_lernen.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Linten, Markus/Prüstel, Sabine (2009):** Auswahlbibliografie „Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung“. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Online im Internet: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-kompetenz-in-der-beruflichen-bildung.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Markowitsch, Jörg (Hrsg.) (2009):** Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich: Beiträge zur Entwicklung. Berlin/Münster/Wien/Zürich/London: Lit-Verlag.
- Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.) (2002):** Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? In: Report, Nr. 49. Auch online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Preißer, Rüdiger (2007):** Methoden und Verfahren der Kompetenzbilanzierung im deutschsprachigen Raum. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. Online im Internet: http://www.oeibf.at/index.php?class=Calimero_Webpage&id=12256 [Stand: 2010-01-07].
- Reichenbach, Roland (2007):** Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse, S. 64-81. Online im Internet: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf> [Stand: 2010-01-07].
- Schiersmann, Christiane/Weber, Peter (2009):** Professionalität als Herausforderung: Ein Kompetenzprofil für das Beratungspersonal im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 38, Heft 4, S. 9-13.

Schneider, Käthe (2009): Zur Architektur der Bildung im Lebenslauf. In: Pädagogische Rundschau, 1/2009, S. 57-66.

Wolf, Alison (1994): „Kompetenzmessung“: Erfahrungen im Vereinigten Königreich. In: Berufsbildung 1/1994, S. 33-39.

Zukunftszentrum Tirol (2009): KOMBI Handbuch – Kompetenzorientierte Beratung für MigrantInnen und Personen mit Basisbildung. Innsbruck: Zukunftszentrum Tirol.

Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Wien: bm:ukk (= Materialien zur Erwachsenenbildung. 2). Online im Internet: <http://pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=200> [Stand: 2010-01-07].



Foto: Sulzer

Dr. Reinhard Zürcher

reinhard.zuercher@phwien.ac.at
<http://www.phwien.ac.at>
+43 (0)1 60118-3310

Reinhard Zürcher studierte Physik an der Universität Wien und war sechs Jahre lang Vertragsassistent am Institut. Nach diversen Tätigkeiten im Bildungsbereich (u.a. an der VHS, am bfi) war er pädagogischer Mitarbeiter in der Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für das Burgenland in Eisenstadt, später wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pädagogischen Institut des Bundes in Wien. Derzeit ist er Mitarbeiter des Instituts für Forschung, Innovation und Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Wien als Assistent der Institutsleitung. Er ist auch für die Abteilung Erwachsenenbildung des bm:ukk tätig, seine Schwerpunkte liegen hier in den Bereichen: informelles Lernen, Nationaler Qualifikationsrahmen, kompetenzorientierte Curricula und neue Lernformen.

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projektträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783839153802

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5350 Strobl

HerausgeberInnen der Ausgabe 9, 2010

Mag.^a Marika Hammerer (Gastherausgeberin)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des MAGAZIN erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das MAGAZIN der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das MAGAZIN erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „MAGAZIN erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

MAGAZIN erwachsenenbildung.at
p.A. Institut EDUCON,
Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>