TRANSVERSAL BILDEN: LEBEN, BETEILIGUNG, ARBEITSWELT

Ein praxisorientierter Einstieg für Bildner*innen

DIGITAL LEARNING TOOLBOX

www.competendo.net

politisch bilden.de

Zentrum polis Politik Lernen in der Schule

dare Democracy and Human Rights Education in Europe

Über diese Veröffentlichung:
Dieser Leitfaden möchte Bildner*innen dabei unterstützen, übergreifende Kompetenzen, die in unterschiedlichen Bildungs- und Berufskontexten und in verschiedenen Lernbereichen wichtig sind, pädagogisch anzusprechen. Insbesondere zielt er darauf ab, das Potenzial der im Rahmen handlungsorientierter politischer Bildung, von Demokratie-, Menschenrechtsbildung oder im Engagement erworbenen Kompetenzen für die berufliche Entwicklung hervorzuheben. Kapitel 1 erläutert die Idee und den allgemeinen Ansatz kompetenzorientierter Bildung. Kapitel 2 befasst sich mit den Besonderheiten non-formaler Lernprozesse und dem Lernen als Prozess. Kapitel 3 bietet eine Einführung in das Denken über und den Umgang mit sozialer Vielfalt, die in pluralistischen Gesellschaften ein Querschnittsthema ist. Abschließend stellen wir kurz einige pädagogische Ansätze zur Stärkung transversaler kompetenzorientierter Bildung und zum Empowerment vor.

Herausgeber: DARE Democracy and Human Rights Education in Europe vzw., Brüssel 2024
Autor*innen: Nils-Eyk Zimmermann (Herausgeber), Georg Pirker, Elisa Rapetti
Anpassung der Übersetzung: Nils-Eyk Zimmermann
Kooperationspartner: Competendo – Digital Learning Toolbox
Download: https://competendo.net/en/Guide_for_Educators
Projektpartner: Association EDIAS (FR, coordinator), Bogazici Universitesi (TR), Comitato Promotore S-NODI Gabriele Nigro (IT), Democracy and Human Rights Education in Europe (BE), Forum des Régions Européennes pour la Recherche l'Éducation et la Formation (FR), France Travail Auvergne-Rhône-Alpes (FR), Istituto Internazionale Di Diritto Umanitario (IT), Learning Designers (ES), Wiener Forum für Demokratie und Menschenrechte/Zentrum *polis* (AT).

Inhalt
Beteiligung, Demokratie, Beschäftigungsfähigkeit zusammendenken....3
1. Non-formales Lernen als lebenslange Perspektive....10
2. Facilitation in der Erwachsenenbildung....20
3. Diversität, Integration, Inklusion....27
4. Ansätze der Praxis....34

LICEAL Linking Citizenship and Employability
dare Democracy and Human Rights Education in Europe
DIGITAL LEARNING TOOLBOX www.competendo.net
Zentrum polis Politik Lernen in der Schule
politisch bilden.de

LICEAL Linking Citizenship and Employability Perspectives in Adult Learning, koordiniert von EDIAS, wird von der Europäischen Union finanziert. Die Ansichten und Meinungen sind jedoch ausschließlich die der Autor*innen und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Europäischen Exekutivagentur für Bildung und Kultur (EACEA) wider. Weder die Europäische Union noch die EACEA können für sie verantwortlich gemacht werden. Wenn nicht anders unter einem Artikel oder Element vermerkt, wird der Inhalt dieser Publikation unter einer Creative Commons Attribution Share Alike 4.0 International Licence veröffentlicht.

Kofinanziert von der Europäischen Union

Beteiligung, Demokratie, Beschäftigungsfähigkeit zusammendenken

Für viele Menschen ist es nicht einfach, in Zeiten herausfordernder ökonomischer, ökologischer, sozialer und politischer Veränderungen ein auskömmliches Leben zu führen. Dies gilt insbesondere für Menschen, die außerhalb oder am Rande des Arbeitsmarktes stehen (z. B. die wachsende Zahl von Menschen in irregulären Arbeitsverhältnissen), für Menschen mit Qualifizierungsbedarf und für Menschen, die in den Arbeitsmarkt eintreten, deren Kompetenzen aber nicht oder nur unzureichend in Validierungs- und Anerkennungssystemen erfasst werden.

In Anbetracht der anspruchsvollen und sich schnell verändernden Arbeitsmarkt- und Arbeitsanforderungen gewinnen Anpassungsfähigkeit und Überlegungen zur Übertragbarkeit von Kompetenzen aus einem Bereich in einen anderen Kontext (z. B. vom sozialen in den beruflichen Bereich) immer mehr an Bedeutung. Das fordert auch die Validierungs- und Anerkennungssysteme selbst auf systemischer Ebene heraus, die an die sich verändernden gesellschaftlichen Realitäten angepasst werden müssen.

Die Herausforderungen gelten für alle, besonders aber für diejenigen, die Schwierigkeiten beim Zugang haben, z. B. Geringqualifizierte, Personen mit Qualifikationsdefiziten, Personen, die aufgrund von Veränderungen in ihrem Arbeitsbereich eine Umschulung benötigen, oder Personen mit verschiedenen Hindernissen beim Zugang zum Arbeitsmarkt. Eine wichtige Entwicklung ist die Jobpolarisierung, d. h. der Rückgang von Arbeitsplätzen mit mittlerer Qualifikation infolge einer höheren Nachfrage nach hoch- und niedrigqualifizierter Arbeit. Die OECD prognostiziert, dass 14 % der Arbeitsplätze in Zukunft höchstwahrscheinlich hochautomatisiert sein werden und weitere 32 % radikal umgestaltet werden. Sie geht von 50-70 % Wahrscheinlichkeit aus, dass dies so eintritt (Nedelkoska & Quintini 2018, S. 47). Vor allem strukturelle Barrieren hindern Personen daran, „unfreiwillige Teilzeitbeschäftigung“ in den unteren Rängen des Dienstleistungssektors zu verlassen (Peugny, 2019). Gleiches gilt für Settings der „irregulären Arbeit“ (z. B. Scheinselbstständigkeit, Plattformarbeit).

Infolgedessen können immer weniger Menschen auf das Integrationsmodell der Nachkriegszeit zählen – den internen Aufstieg in einem Unternehmen oder den Ausstieg aus der irregulären Arbeit ohne gesonderte externe Unterstützung. Wenn der Zugang zum Arbeitsmarkt die eine Herausforderung ist, so besteht die andere darin, entsprechend den eigenen Fähigkeiten und Potenzialen oder unter Inanspruchnahme der vollen sozialen und arbeitsrechtlichen Rechte beschäftigt zu werden.

Bildung hat hier die wichtige Aufgabe, strukturelle Probleme abzumildern. Ein moderner Ansatz dazu ist, Menschen nicht nur entlang ihrer beruflichen Anforderungen auszubilden, sondern die Lernenden in die Lage zu versetzen, die Breite ihrer Kompetenzen zu erkennen, zu entwickeln und zu nutzen. Eine erfolgreiche Anwendung einer

solchen Ausbildung bedeutet jedoch, diese Kompetenzen unter den zuvor beschriebenen einschränkenden Bedingungen anzuwenden.

Wenn ein behinderter Mensch merkt, dass seine Fähigkeiten über das hinausgehen, was unter den prekären Bedingungen in seiner Behindertenwerkstatt gefordert wird – was dann? Wenn eine Migrantin mit höherer Bildung gezwungen ist, als Gig-Workerin im Lieferdienst zu arbeiten – was hilft ihr, sich zu verändern? Die Beispiele sollen verdeutlichen, dass Bildung zum einen dazu beitragen soll, dass die Lernenden sich der konkreten Barrieren und Hürden und deren Ursachen bewusst werden und auch lernen, wer in Zivilgesellschaft, Staat und Wirtschaft diese adressiert. Andererseits soll Bildung dazu befähigen, diese Hürden zu überwinden – individuelle oder (nur) politisch veränderbare Hürden. Aus pädagogischer Sicht erfordert dies die Kombination von individuellem Lernen, demokratiebezogenem Lernen und der Förderung von sozialem Engagement/zivilgesellschaftlicher Teilhabe. Darüber hinaus führt dieser Befund zu der Forderung, dass die Berufsbildung mit ihrem verbreiteten Denken in klar definierten Bahnen von einer pädagogischen Offenheit für die Ressourcen und Bedürfnisse der Lernenden begleitet werden muss. Insbesondere könnte sie den Kompetenzen und Fertigkeiten, die sie in verschiedenen sozialen Kontexten außerhalb der Arbeit erworben haben oder entwickeln könnten, mehr Aufmerksamkeit schenken.

> „Das Wort ‚Pfad' hat in der Tat die Fertigkeiten (Skills), die in den letzten Jahren oft im Mittelpunkt des pädagogischen Denkens standen, in den Hintergrund gedrängt. Denn der Schlüssel zur Struktur und auch zum Erfolg eines jeden Projekts dieser Art ist ein klar definierter Pfad, entlang dessen man benachteiligte Gruppen auf ihren Schritten begleitet und gleichzeitig mit ihrem oft unterschiedlichen Potenzial umgeht. Dies sind Realitäten, die bei Evaluationen, die ausschließlich auf die traditionellen Lehrmethoden und Erfolgsquoten setzen, oft übersehen werden, um den Preis, dass Offenheit oder Geselligkeit und auch die in einem Programm geschaffenen ganzheitlichen, humanistischen Inhalte nicht erfasst werden" (Labrot, 2024).

Wenn Bürger*innenkompetenz die Fähigkeit ist, aktiv und erfolgreich am sozialen, politischen und kulturellen Leben teilzunehmen und die demokratischen und grundlegenden Rechte zu genießen, dann beinhaltet sie die Fähigkeit, am öffentlichen Leben teilzunehmen und den öffentlichen Raum allein oder mit anderen mitzugestalten, einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten und gehört zu werden. Dabei erwirbt man Fähigkeiten, Probleme zu lösen, mit anderen umzugehen, sich selbst als fähig zu Initiative zu erleben oder gesellschaftliche Strukturen für die eigenen Ziele zu schaffen und zu nutzen. Sicherlich unterstützt diese Fähigkeit Menschen auch im Arbeitskontext und wirkt sich ebenfalls positiv auf den persönlichen/familiären Bereich aus.

In den von LICEAL untersuchten Fallbeispielen war ein Zusammenhang zwischen dem Erwerb von unternehmerischen Kompetenzen/Beschäftigungsfähigkeit und gesellschaftspolitischen/sozialen Kompetenzen sichtbar, die überraschenderweise einen ähnlichen Stellenwert haben und sich überschneiden. Die Analyse kommt zum Schluss, dass nicht so sehr ein einzelner Schritt in einem bestimmten Kompetenzbereich für den Erfolg entscheidend ist, sondern die Entscheidung, diesen Weg einzuschlagen und wie das Lernen begleitet wird. Hier spielt die Erwachsenenbildung eine entscheidende Rolle. In den „**Transformative Competences** 2030" der OECD (OECD, NA) werden drei Bereiche genannt, die im gesellschaftlichen Wandel entscheidend seien: Schaffung neuer Werte,

SCHLÜSSELKOMPETENZEN: DEFINITION

Kompetenzen, die jede*r für die persönliche Entfaltung und Entwicklung, Beschäftigungsfähigkeit, soziale Eingliederung, nachhaltige Lebensweise, erfolgreiches Leben in einer friedlichen Gesellschaft, gesundheitsbewusstes Leben und aktives Handeln als Bürger*in benötigt. Sie werden in einem Kontext des lebenslangen Lernens entwickelt, von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter und durch formales, non-formales und informelles Lernen in allen Kontexten, einschließlich Familie, Schule, Arbeitsplatz, Nachbarschaft und andere Gruppen/Communities.

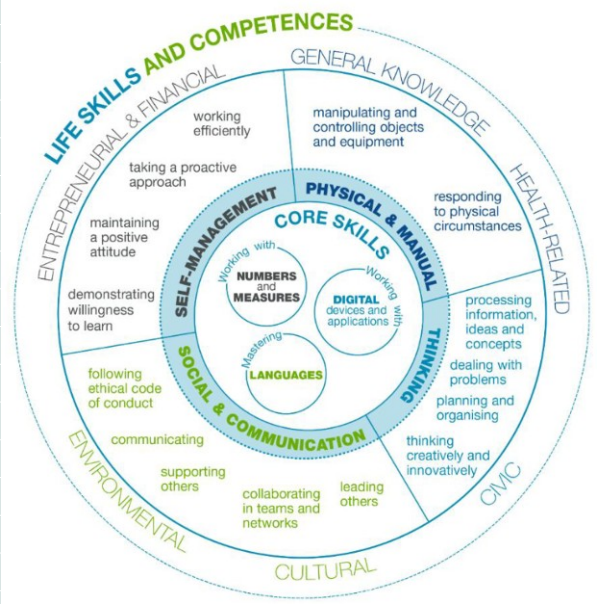
Europäische Union (2018)

Überwindung von Spannungen und Dilemmata sowie Übernahme von Verantwortung. Es liegt auf der Hand, dass bei der Erkundung und dem Erschließen dieser Kompetenzfelder Anleitung und Begleitung erforderlich sind.

TRANSVERSALE KOMPETENZEN

Kompetenzen gewinnen umso mehr an Bedeutung, je mehr sie sich in sehr unterschiedlichen Kontexten als relevant erweisen. **Querschnittsfähigkeiten und -kompetenzen** sind erlernte und nachgewiesene Fähigkeiten, die allgemein als notwendig oder wertvoll für effektives Handeln in praktisch jeder Art von Arbeit, Lernen oder Lebensaktivität angesehen werden. Sie sind „bereichsübergreifend", weil sie nicht ausschließlich an einen bestimmten Kontext gebunden sind (Cedefop 2021). Dem Vorschlag des Cedefop folgend, könnte man sie sich als Cluster vorstellen:

- Die zentralen **Kernkompetenzen** bilden eine Mindestgrundlage für das individuelle Lernen und die Interaktion mit anderen: die „Fähigkeit, Sprachen zu verstehen, zu sprechen, zu lesen und zu schreiben, mit Zahlen und Maßen zu arbeiten und digitale Geräte und Anwendungen zu nutzen".
- In einem zweiten Kreis um die Kernkompetenzen: **Selbstmanagement, soziale und kommunikative, körperliche und manuelle sowie kognitive Fähigkeiten** und Kompetenzen.



-->

| 5 |

- Den Außenring bilden verschiedene **Lebenskompetenzen**: Allgemeinwissen, Gesundheitskompetenz, Bürgerkompetenz, Umweltkompetenz, Entrepreneurshipkompetenz und Finanzkompetenz.

→ Das Beispiel veranschaulicht den transversalen Charakter einiger Kompetenzcluster und wie sie mit anderen zusammenhängen.

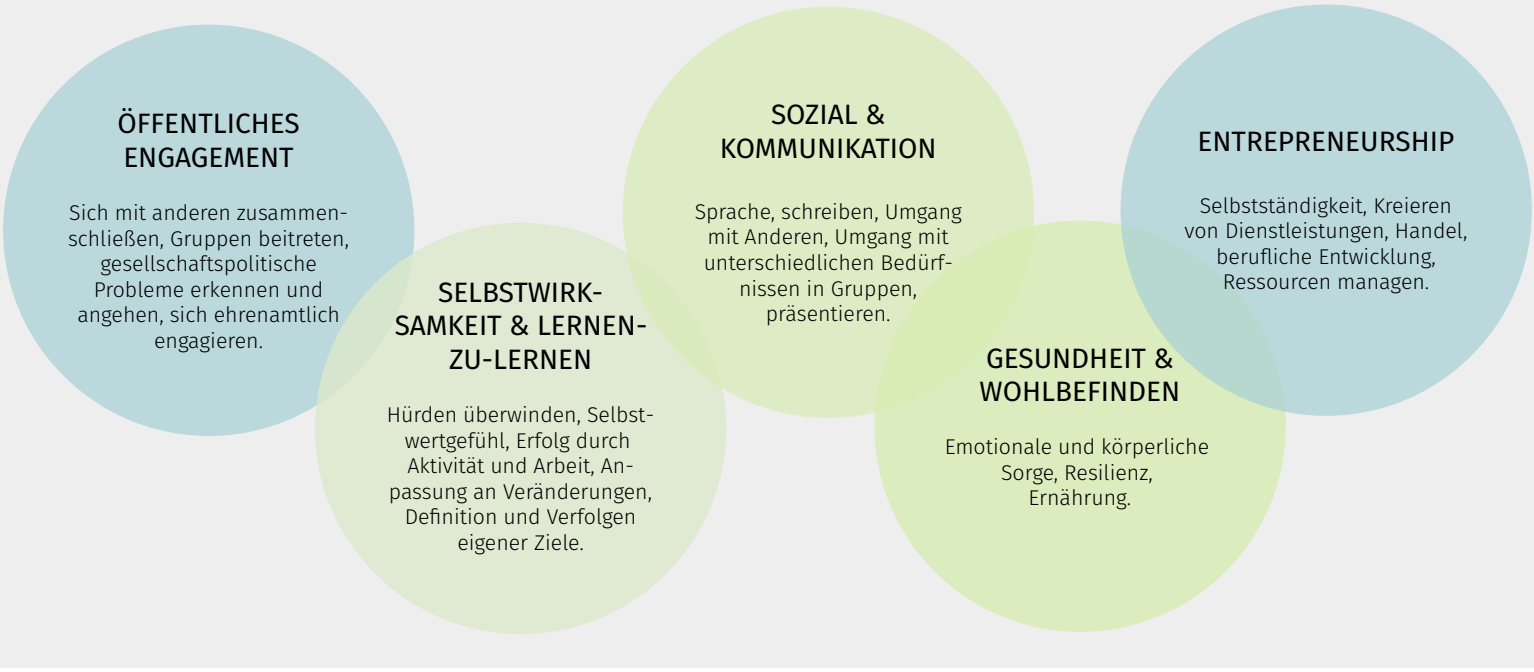
→ Verschiedene Kompetenzrahmen und Bildungsansätze **geben bestimmten Aspekten unterschiedliches Gewicht**. So würde z. B. eine aktive politische Bildung demokratiebezogene Aspekte sorgfältiger im Kern verankern, während eine Bildung für nachhaltige Entwicklung ein Kompetenzpaket für ein Programm aufbauen würde, das sich mehr auf Ressourcen und Nachhaltigkeit bezieht.

→ Solche Modelle sind ein **Orientierungs- und Navigationsinstrument für Lehrende und Lernende**, keine konsistenten „Catch-All"-Modelle für alle Bildungszwecke. Die Idee ist, dass Lernangebote (mehr) Erfahrungs- und Reflexionsmomente bieten sollten, um die transversalen Dimensionen zu adressieren.

Hier kommen Erwachsenenbildung und berufliche Bildung, aber auch (Berufs-)Beratung und Mentoring ins Spiel. Sie begleiten und unterstützen Menschen, Chancen zu erkennen, vorhandene Fähigkeiten unter veränderten Bedingungen anzupassen und zu übertragen, Selbstwertgefühl zu entwickeln, aber auch Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Vertrauen zu machen.

Während unserer Untersuchungen im Rahmen des LICEAL-Projekts waren wir besonders an Kompetenzclustern interessiert, für die die Schnittstelle zwischen „bürgerschaftlich" und „beschäftigungsfähig" in der Bildung von besonderer Bedeutung sind.

Die im LICEAL-Projekt untersuchten Praktiken bestätigen im Großen und Ganzen die Systematik des auf der vorherigen Seite vorgestellten Modells, in das sie sich gut einfügen. Sie geben auch Aufschluss darüber, inwieweit transversale Dimensionen in moder-



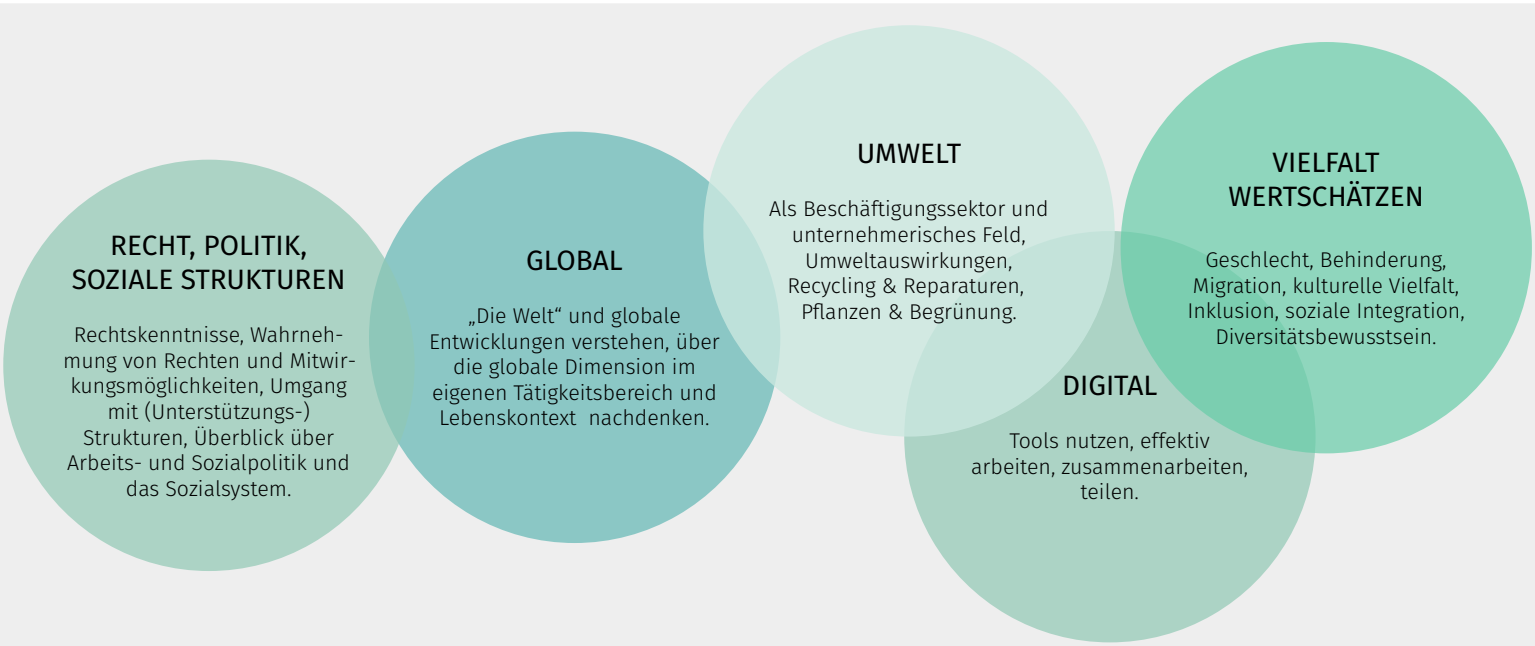
nen Bildungskonzepten enthalten sind. Weitere und vertiefte Überlegungen zu transversal orientierten Kompetenzmodellen und zur politischen Bildung können dazu beitragen, Programme auf dieser Basis systematischer weiterzuentwickeln.

Von der Meta-Perspektive zu konkreter Praxis

Um diese Prozesse angemessen zu begleiten und zu gestalten, müssen die Professionen der Erwachsenenbildung über den Erwerb spezifischer Fertigkeiten oder spezifischer Kenntnisse hinausweisen und auch auf das **größere Bild** der persönlichen und sozialen Transformation abzielen, in mehr auf Beschäftigungsfähigkeit ausgerichteten Trainings wie in Ansätzen der politischen Bildung. Das Lernen über die strukturellen Bedingungen des Arbeitsmarktes, der Arbeits- und Sozialpolitik und des Unterstützungssystems sowie über Arbeitnehmerrechte und Selbstorganisation wird in Zeiten, in denen diese strukturellen Rahmenbedingungen brüchig werden, immer wichtiger. Eine Herausforderung sind die strukturellen Barrieren zwischen Berufsbildung und politischer Bildung, wie der Europarat feststellt: Letztere wird nicht unbedingt nur zögerlich in die Berufsbildung integriert, „weil das Thema hier als weniger relevant wahrgenommen wird, sondern aufgrund der Komplexität und Vielfalt der Berufsbildung aus europäischer und oft auch aus nationaler Perspektive“ (Europarat, 2024, S. 55).

Erstens können Bildner*innen diese strukturellen Hindernisse umgehen, indem sie **die soziopolitischen Entwicklungen in der Gesellschaft und im Arbeitskontext** in ihre Workshops **einbeziehen** – und mit den Realitäten der Menschen, die sie ausbilden, Schritt halten.

Zweitens bedeutet die Arbeit an den Einstellungen und der persönlichen Entwicklung, dass man weiß, wie man das **Vertrauen der Lernenden in ihre Fähigkeiten**, die sich schnell verändernden Bedingungen (Arbeitsmarkt, Gesellschaft) anzunehmen und zu bewältigen, fördern kann, während man gleichzeitig Lerngelegenheiten schafft, in denen das Vertrauen der Lernenden erneuert wird, dass unsere demokratischen Gesellschaften diese Veränderungen angemessen bewältigen können.



Drittens hat diese Art des Lernens den Charakter einer **kooperativen Reise,** bei der oft ein*e Lernende*r entscheidet, wohin sie führen soll. Die Bildner*innen müssen ihre Rolle und ihre Haltung entsprechend horizontal anpassen.

Viertens: Systemischeres, lernendenzentriertes und kooperatives Lernen stützt sich auf eine **Vielzahl von Ansätzen und Methoden** an der Schnittstelle zwischen formalem und non-formalem Lernen. Im Folgenden verwenden wir den Begriff "Facilitation" für diese neuere Perspektive auf unseren Beruf.

An Schlüsselkompetenzen orientierte Bildung als Verknüpfung von berufs- und gesellschaftsbezogenen Bildungskonzepten ist eine Herausforderung für Bildner*innen, weil sie sich dadurch einer größeren Komplexität aussetzen: Flexibilität, Wissen, wie sich verschiedene Kompetenzbereiche zueinander verhalten, ihre eigenen Bildungsziele mit den Zielen der Lernenden in Einklang bringen, Zusammenarbeit mit formalen und non-formalen Bildungsakteur*innen und anderen kontextrelevanten „Dritten". Dieser Leitfaden und die ergänzenden Materialien sollen sie bei dieser gesellschaftlich wichtigen Aufgabe unterstützen.

GRUNDRECHTE IM ARBEITSKONTEXT

Die Grundrechte gelten in allen Lebensbereichen, im Privatleben, im sozialen Leben, als Bürger*in oder Arbeitnehmer*in. Ausgehend von den Grundlagendokumenten zu den Menschen- und Grundrechten werden diese in spezifischeren Dokumenten auf den bürgerlichen und arbeitsrechtlichen Kontext bezogen.

- Europarat: Die Europäische Sozialcharta
- Vereinte Nationen:
  Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ICESCR)
  Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte (ICCPR)
- Europäische Union: Vertrag der EU (Paragraph 151)

Ergänzende Materialien zu diesem Leitfaden:

Interaktiver Competence Explorer

Der LICEAL Competence Explorer vergleicht verschiedene Kompetenzrahmen, die sich mit transversalen Kompetenzen befassen. Er gibt Bildner*innen einen groben Einblick in diese verschiedenen Rahmenwerke und informiert sie, wie diese bestimmte transversale Kompetenzen definieren, die in vielen Aktivitäten und Kontexten wichtig sind.

https://competendo.net/en/Competence_Explorer

Policy Guide & Toolkit for Learners

Der Leitfaden informiert über die relevanten politisch-rechtlichen Grundlagen, und hilft so, Brücken zu relevanten Akteur*innen zu schlagen und die Relevanz der politischen Bildung zu erhöhen. Das Toolkit für erwachsene Lernende in verschiedenen Sprachen stellt Ressourcen aus verschiedenen Ländern vor, die sich direkt an Lernende richten.

https://competendo.net/en/LICEAL

Training Design Schritt für Schritt

Dieses handliche Tool unterstützt Bildner*innen bei der Planung kompetenzorientierter Lernprozesse mit dem Schwerpunkt auf transversalen Kompetenzen, die in vielen Lebensbereichen und sozialen Rollen relevant sind.

https://competendo.net/en/Training_Design_Step-by-Step

REFERENZEN

Council of Europe (2024). Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC). Guidance document for vocational education and training. Council of Europe; Strasbourg, August 2024.

European Union (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. ST/9009/2018/INIT; OJ C 189, 4.6.2018, p. 1-13.

Hart, J.; Noack, M.; Plaimauer, C. & Bjørnåvold, J. (Cedefop 2021). Towards a structured and consistent terminology on transversal skills and competences. 3rd report to ESCO Member States Working Group on a terminology for transversal skills and competences (TSCs). 02 June 2021 Cedefop, European Centre for Vocational Education and Training, Thessaloniki.

Labrot, L. & Pirker, G. (2024). Linking Citizenship and Employability. Analytical Review of Practices and Initial Conclusions. Project LICEAL – Linking Citizenship and Employability. DARE Blue Lines, Democracy and Human Rights Education in Europe (DARE network), Brussels. https://dare-network.eu/publications/

Nedelkoska, L. & Quintini G. (2018). Automation, skills use and training. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 202, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/2e2f4eea-en

Peugny, C. (2019). The decline in middle-skilled employment in 12 European countries: New evidence for job polarisation. Research & Politics, 6(1). https://doi.org/10.1177/2053168018823131

OECD (NA). Transformative Competences

1. Non-formales Lernen als lebenslange Perspektive

In einer Welt, in der Einzelne zunehmend gefordert werden, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen, werden pädagogische Ansätze wichtig, die sie ermutigen und Selbstwirksamkeit fördern. Non-formales Lernen und politische Bildung/Menschenrechtsbildung (Education for democratic Citizenship/Human Rights Education, EDC/HRE) unterstützen Lernende, sich gesellschaftlich zu engagieren, und betonen die aktiven Komponenten des Lernens: Entdeckungsfreude, reflektierende Beobachtung, Versuch und Irrtum, Wachsen an Herausforderungen oder Zusammenarbeit. Die Fähigkeit, als autonome, verantwortungsbewusste Individuen zu handeln, wird in breit gefächerten, heterogenen Lernumgebungen gefördert, in der eine Vielzahl von Lernerfahrungen zusammenkommen, die wiederum durch einen bewusst gestalteten Lernprozess miteinander verknüpft werden müssen.

INFORMELLE BILDUNG

„Formen des Lernens, die absichtlich oder absichtsvoll erfolgen, aber nicht institutionalisiert sind. Sie sind weniger organisiert und strukturiert als die formale oder nicht formale Bildung. Informelles Lernen kann Lernaktivitäten umfassen, die in der Familie, am Arbeitsplatz, in der lokalen Gemeinschaft und im täglichen Leben auf einer selbstgesteuerten, familiengesteuerten oder gesellschaftlich gesteuerten Basis stattfinden“ (UNESCO-UNEVOC).

Projektgruppen sind ein Beispiel für einen Lernraum für autodidaktisches Lernen. Im Gegensatz zu den langfristigen Lehrplänen einer Universität handelt es sich bei einem Projekt um eine zeitlich begrenzte Gruppe, die gemeinsam an (wenigen) konkret beschriebenen, realistischen und messbaren Zielen arbeitet. Ein Projekt kann sogar ohne jeden institutionellen Hintergrund durchgeführt werden. Es ist auch nicht ungewöhnlich, dass Projektteams etwas anderes lernen als das, was beabsichtigt war.

NON-FORMALES LERNEN

„Lernen, das in geplante Aktivitäten eingebettet ist, die nicht ausdrücklich als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernunterstützung). Non-formales Lernen ist vom Standpunkt des Lernenden aus gesehen intentional“ (Cedefop, 2008).

Während beim informellen Lernen das Lernziel weniger bewusst geplant wird, ändert sich der Charakter des Lernsettings in dem Moment, in dem ein Moderator, Coach oder Mentor an einer Aktivität beteiligt ist. Ein Coach könnte beispielsweise einem Projektteam helfen, seine Lernziele zu identifizieren oder Alternativen in einer schwierigen Situation zu finden. Der Prozess wird dann bewusst gestaltet. Der Begriff non-formale Bildung umfasst alle Lernumgebungen, die andere Aktivitäten als die Schule oder die Hochschulbildung einbeziehen, um Menschen bei der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse zu unterstützen.

Je mehr diese „verschiedenen Lernmöglichkeiten sich gegenseitig ergänzen, desto effizienter und nachhaltiger wird der Lernprozess". Solche Prozesse kombinieren Gruppeninteraktionen und Erfahrungslernen, kognitives Lernen, Gelegenheiten zum informellen Lernen und Reflexion (DARE Network, 2016).

Verbindung zu Kompetenzen

Erfolgreich und relevant wird Lernen, wenn Einzelne ihr Wissen, ihre Einstellungen und Fertigkeiten in einer bestimmten Situation aktivieren und anwenden. Dies kann als Kompetenz bezeichnet werden. Aus der Perspektive des lebenslangen Lernens verbringen die Menschen nur eine kurze Zeit in Bildungseinrichtungen. Außerhalb formaler Lernumgebungen entwickeln sie sich weiter, gewinnen neue Erkenntnisse und formen ihre Persönlichkeit. Diese Sichtweise des Lernens als eines kontinuierlichen, transformativen und vielfältigen Prozesses wird für Gesellschaften, die sich im Umbruch befinden, immer wichtiger.

KOMPETENZORIENTIERTES LERNEN...

...berücksichtigt alle Erfahrungen der Lernenden in unterschiedlichen Situationen, Rollen und Lebensabschnitten als relevant.

...geht über das wissensorientierte Lernen hinaus und befasst sich auch mit Einstellungen, Werten und Fähigkeiten und reflektiert, wie diese zusammenspielen.

...nimmt die einzelnen Lernenden ernst und stimmt die Lernaktivitäten auf ihre Bedürfnisse ab.

...versteht Lernen als einen kooperativen und sozialen Prozess - zwischen Klassenzimmer und realem Leben, formalem, non-formalem und informellem Lernen – verbunden mit verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen.

...stärkt die Eigenverantwortung Einzelner für ihr*sein Lernen, fördert die Arbeit an der personalen Kompetenz und des Lernens zu lernen.

Mehrere pädagogische Ansätze leiten von diesem sehr universellen Ansatz eine spezifische Zielformulierung ab, die ebenfalls kompetenzbasiert ist, aber ihre eigenen Ziele in den Vordergrund stellt. Mit anderen Worten, sie betrachten das Konzept des kompetenzbasierten Lernens durch eine spezielle Linse. Dabei kann es sich um Ansätze handeln, die einen sehr spezifischen Schwerpunkt haben, wie z. B. die Ausbildung von Menschen für einen bestimmten Beruf, das Lernen in einem bestimmten Themenbereich usw. Ein Beispiel für einen breiteren Ansatz ist die politische Bildung/Menschenrechtsbildung, da diese in sehr vielen Bereichen des Lernens und der Gesellschaft relevant ist. Ein weiteres Beispiel ist das Lernen zum Digitalen, das in der sich digitalisierenden Gesell-

schaft in fast allen Lebensbereichen wesentlich ist. Auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung oder das Globale Lernen erheben den Anspruch, einerseits eine transversale Komponente in allen möglichen Bildungsansätzen und -programmen zu sein und andererseits notwendige Verknüpfungen mit Bildung in „anderen“ Bereichen herzustellen.

KOMPETENZEN

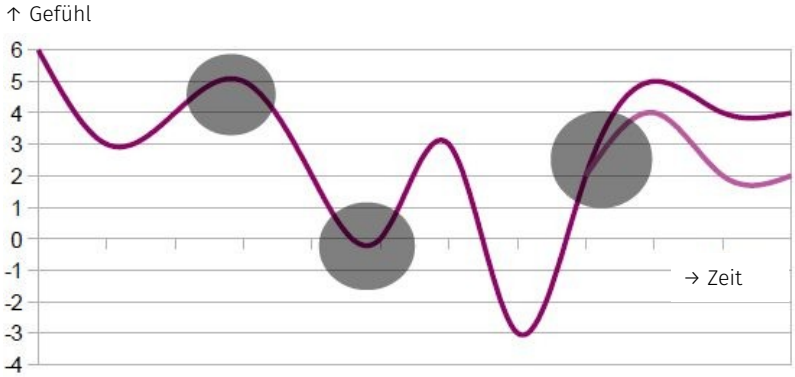
Eine Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, wobei:

- Wissen aus Fakten und Zahlen, Konzepten, Ideen und Theorien, die bereits etabliert sind und das Verständnis eines bestimmten Bereichs oder Themas unterstützen, besteht;
- Fertigkeiten als die Fähigkeit und das Vermögen, Prozesse durchzuführen und das vorhandene Wissen zu nutzen, um Ergebnisse zu erzielen, definiert sind;
- Einstellungen die Disposition und Denkweise, um auf Ideen, Personen oder Situationen zu reagieren, beschreiben (EU-Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen).

Über Bildungsziele, -ansätze und -möglichkeiten in einer sektorübergreifenden interdisziplinären Weise nachzusinnen, ist bezogen auf „transversale Kompetenzen“ auch herausfordernd. Insbesondere die Flexibilität von außerschulischen und non-formalen Lernangeboten, ihre Fähigkeit, einen spezifischen Ausbildungsbereich mit dem „größeren Ganzen“ der Gesellschaft zu verknüpfen, ihr Ansatz, übergeordnete Ziele (wie Autonomie des Lernenden, Partizipation und Selbstentfaltung) nicht als Hintergrund, sondern als Vordergrund von Bildung zu betrachten, sprechen dafür, dieses Zusammendenken des non-formalen Bildungsansatzes mit der beruflichen Qualifizierung zu versuchen.

EIN NICHT-LINEARER PROZESS

Lernen ist situativ, adaptiv, manchmal zufällig. Es findet in Phasen der Orientierung, der Beschäftigungsanforderungen oder der Arbeitslosigkeit statt. Einzelne können also nicht ständig alle ihre Ressourcen und Energien einsetzen, da ihre Energie in vielen Bereichen gleichzeitig gebraucht wird, insbesondere in Zeiten des Wandels. In diesem Sinne ist Lernen ein ständiger nicht-linearer Prozess. Im Folgenden ist ein typisches Lernsetting dargestellt. Die horizontale Achse beschreibt die Zeit, die vertikale Achse beschreibt das Gefühl, das mit einem Lernprozess oder persönlichen Fortschritt verbunden ist.



Aus einer Evaluationsperspektive sind die linearen Abschnitte vielleicht weniger interessant. Die wertvollsten Anlässe für die Reflexion sind die **Wendepunkte** der Kurve und die **mehrdeutigen Bereiche** (Verwirrungen, Erlebnisse). Die Verwirrungen, die durch die Wendepunkte in der Kurve dargestellt werden, konfrontieren uns mit Unsicherheit und Mehrdeutigkeit. Erfahrungslernen, zum Beispiel in den vom LICEAL-Projekt (Labrot & Pirker, 2024) untersuchten Praxisbeispielen, stärkt die Fähigkeit, durch Reflexion aus Herausforderungen zu lernen.

Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass der Lernprozess selbst aus **verschiedenen zirkulären Mikroprozessen** besteht. In diesem Sinne ist Lernen eine Spirale aus Handeln/Erfahrungen sammeln, reflektieren, abschließen, weitermachen (Kolb & Kolb, 2005). Pädagogik sollte den entsprechend notwendigen Raum für Erfahrung und regelmäßige Metareflexion einbeziehen.

LERNEN ZU LERNEN

Die Fähigkeit zu lernen, wie man lernt, ist für selbstgesteuertes Lernen und persönliche Weiterentwicklung zentral, besonders unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens. Sie ist eine der besonders wichtigen Querschnittskompetenzen.

Um Verantwortung für sich und andere übernehmen zu können und sich einer neuen Situation oder Herausforderung stellen zu können, brauchen Menschen Selbstvertrauen und Motivation. Eine metakognitive Fähigkeit hilft ihnen zu überprüfen, ob der eingeschlagene Weg (noch) der richtige ist, oder zu entscheiden, welcher der vielen sich eröffnenden Wege eingeschlagen werden soll. Hensge, Lorig und Schreiber (2006) bezeichnen diese Aspekte als **personale** Kompetenzdimension (in Abgrenzung zur methodischen, sozialen und fachlichen Dimension). Andere Autor*innen kommen zu ähnlichen Schlussfolgerungen, einige sprechen von Selbstkompetenz, andere vom Lernen des Lernens, wobei sie unterschiedliche Akzente setzen.

Selbstorganisiertes lebenslanges Lernen unterstützt diese Entwicklung der persönlichen Fähigkeiten. Personale Kompetenz muss trainiert werden und kann nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Ein Seminarraum ist das perfekte Trainingsfeld für diese Aufgabe, und personale Kompetenz sollte als transversale Kompetenz angesprochen werden – explizit oder implizit durch Methoden, die die Fähigkeit zum Selbstlernen, zur unabhängigen Problemlösung oder zur Selbstorganisation ansprechen.

Bereits die Entscheidung für ein Lernarrangement beeinflusst, wie sehr ein Prozess später auf Autonomie und Selbstorganisation eingehen kann.

TRANSVERSALE KOMPETENZEN

Erlernte und bewährte Fähigkeiten, die allgemein als notwendig oder wertvoll für effektives Handeln in praktisch jeder Art von Arbeit, Lernen oder Aktivität des Lebens angesehen werden. Sie sind „transversal", weil sie nicht ausschließlich an einen bestimmten Kontext gebunden sind (wie Arbeit, Beruf, akademische Disziplin, soziales oder gesellschaftliches Engagement, Berufsbereich, Gruppe von Berufsbereichen usw.). Lifelong Learning Glossary

LERNARRANGEMENTS

	Autodidaktisch	Extern kontrolliert
Lernorientierung	Fokus auf Lernende	Foukus auf Lehrende
Aktivität	Lernen durch Handeln	Lernen durch Aufnahme
Zeit und Raumbe-schränkungen	Flexibel	Feste Zeit und Räume
Ziele/Inhalt	Von Lernenden definiert	Für Lernende definiert

Nach Siebert (2006)

Infolgedessen müssen Erwachsenenbildner*innen Strategien finden, Lernorientierung, Aktivitäten, zeitliche und räumliche Bedingungen und Inhalte aufeinander abzustimmen. Zum Beispiel, um ihren Wunsch nach erwarteten Ergebnissen und nach Kontrolle mit dem Ziel der Stärkung der Autonomie der Lernenden in Einklang zu bringen.

ZUM SELBSTGESTEUERTEN LERNEN MOTIVIEREN

- Die Lernenden reflektieren über ihre Lernstile, Bedürfnisse und Vorlieben. Sie werden mit Planungsansätzen und -fertigkeiten vertraut gemacht: Lernpläne, Bewertung, Checklistenarbeit...
- Ausbildung von Chancen- und Lösungsorientierung
- Einübung von Methoden zur Zielsetzung
- Verwendung von Lerntagebüchern oder Portfolios zur Selbstdokumentation
- Einsatz von Selbstbewertungsinstrumenten
- Training für den Umgang mit **Unsicherheiten** und unerwarteten Situationen

WEITERLESEN: LIFECOMP

LifeComp ist der Vorschlag der EU-Kommission, wie Lernkompetenz und selbstorganisiertes lebenslanges Lernen als Schlüsselkompetenz zu verstehen sind. Er wurde 2020 veröffentlicht und beschreibt Lernkompetenz als eine „positive Einstellung zum persönlichen, sozialen und physischen Wohlbefinden und zum lebenslangen Lernen“ (S. 12) und konkreter als die „Fähigkeit, das Lernen fortzusetzen und durchzuhalten und das eigene Lernen zu organisieren“ (S. 57). Der LifeComp-Rahmen umfasst drei Dimensionen:

- Persönliche Dimension: Dieser Bereich befasst sich mit Fragen der Selbstregulierung, der Erlangung von Flexibilität sowie des physischen und psychischen Wohlbefindens.
- Soziale Dimension: Dieser Bereich bezieht sich auf die Fähigkeit, anderen gegenüber empathisch zu sein, zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten.
- Lernen zu lernen Dimension: Positive Einstellung zum kontinuierlichen Lernen, kritisches Denken und Management der eigenen Lernschritte.

→ https://doi.org/10.2760/302967

BEURTEILEN UND EVALUATION

Um begründete Urteile zu fällen und Pläne begründet umzusetzen oder zu ändern, sind erlebnisbasierte Bildungsprozesse abhängig von einer guten und im Prozess entstehenden Datenbasis. Anstelle der traditionellen Evaluationsformen (prüfungsähnliche Tests oder ähnliches) verwendet die non-formale Bildung meistens eine Vielzahl anderer Formen.

EVALUATION

Strukturierte Interpretation und Bedeutungszuweisung für vorhergesagte oder tatsächliche Auswirkungen von Vorschlägen oder Ergebnissen. Sie befasst sich mit den ursprünglichen Zielen und mit dem, was entweder vorhergesagt oder erreicht wurde und wie es erreicht wurde. Die Evaluierung kann **formativ** sein, d. h. während des Prozesses oder eines Workshops, oder **summativ**, d. h. es werden Lehren aus einer abgeschlossenen Aktion oder einem Prozess gezogen.

Ein beliebter Ansatz ist die dokumentierte **Selbstbeobachtung**, zum Beispiel in Form eines Tagebuchs. Ein Tagebuch hilft dabei, Schlüsselmomente festzuhalten und wie die Lernenden damit umgegangen sind (erfolgreich oder nicht). Es bewahrt die flüchtigen Eindrücke oder Äußerungen auf, die man nur allzu schnell vergisst, wenn man voll in einen Erfahrungsprozess eingebunden ist.

Die von den Lernenden durchgeführte Evaluation gibt den Bildner*innen auch die Möglichkeit, auf diese Informationen zuzugreifen. Darüber hinaus stärkt sie die Einstellung der Lernenden und die Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess. Eine wirksame, **regelmäßige formative Evaluation** hilft den Lehrenden, ihre Pläne an die Bedürfnisse anzupassen, die sich im Laufe des Prozesses heraus-

WEITERLESEN

EVALUATION
Competendo Digital Toolbox. → LINK

ASSESSMENT AND RECOGNITION IN FORMAL AND NON-FORMAL LEARNING IN ENTREPRENEURSHIP EDUCATION
Israel, H. mit Jónsdóttir, S.; Martínez, R.; Zimmermann, N. Erstellt im Projekt EntreComp 360. → LINK

stellen. Manchmal in expliziten Bewertungsrunden, manchmal in eher informellen oder von den Lernenden selbst durchgeführten Formen.

MEHR
Evaluation

Was für den Lernprozess und die Lernenden gilt, ist auch für die Bildner*innen relevant. Wie beim Prozess für die Lernenden müssen auch sie regelmäßig überprüfen, ob sich ihre persönlichen Pläne oder Prioritäten ändern, wo ihre Stärken oder Lernpunkte liegen oder wie sie ihren Ansatz und ihre Pläne neu ausrichten können.

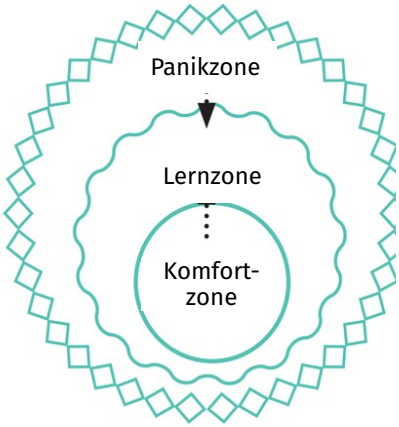
FLEXIBILITÄT ZWISCHEN ZIELEN UND DEM PROZESS

Ein gesundes Gleichgewicht zwischen zielorientiertem und prozessorientiertem Vorgehen macht eine ganzheitliche Lernerfahrung erst komplett. Das bedeutet, dass wir uns immer bewusst sein müssen, dass es notwendig sein kann, Pläne zu ändern, und dass man sich nicht vollständig an den Seminarplan halten kann, den man vorher erstellt hat. Wenn Bildner*innen und Lernende sich auf regelmäßige Anpassungen ihrer Pläne und Ziele einigen, bedeutet dies, dass die Bildner*innen die Lernenden konsultieren und die Pläne transparent diskutieren müssen. Dies könnte beispielsweise dadurch erreicht werden, dass das Programm und die Ziele in regelmäßigen morgendlichen Sitzungen besprochen werden, dass eine anonyme Feedback-Box angeboten wird, die vor jedem Tagesprogramm überprüft wird, oder dass die Teilnehmer*innen eingeladen werden, den Prozess zu beeinflussen und die Fähigkeit der Ausbilder zu demonstrieren, Pläne anzupassen.

LERNZONE

Lernen ist ein intensiver emotionaler Prozess. Einerseits ist es spielerisch und inspirierend, andererseits auch mit Unsicherheit, Angst, Enttäuschung und manchmal Frustration verbunden.

Wenn Lernende etwas zum ersten Mal erleben, stellen sie sich Fragen wie: Kann ich das tun? Weiß ich genug? Was soll ich tun? Diese Unsicherheit ist ein Zeichen dafür, dass sie ihre **Komfortzone** verlassen und die **Lernzone** betreten.



Aus manchen Situationen lernen wir, dass es gut sein kann, unsicher zu sein. Wenn sich ein*e Lernende*r jedoch hilflos und panisch fühlt, könnte das bedeuten, dass sie*er sich bereits in der **Panikzone** befindet und der Lernprozess dadurch blockiert wird. Menschen in ihrer Lernzone zu halten, bedeutet, ein gesundes Gleichgewicht zwischen Unsicherheit und Kontrolle zu wahren. Menschen, die in Panik geraten, brauchen Struktur und Einfachheit, um in ihre Lernzone zurückkehren zu können. Diejenigen, die weniger leidenschaftlich oder zu entspannt sind, müssen herausgefordert werden (Gawinek-Dagargulia et al., 2016).

Das Modell geht auf L. Vygodsky zurück. Er beschrieb den Raum an der Grenze zwischen Bequemlichkeit und Unbekanntem als „Zone der proximalen Entwicklung“ und wie Facilitation und Anleitung die Lernenden dabei unterstützen können, sich in diese

Zone hineinzubewegen bzw. wie man sie erweitern kann, z. B. durch bewusstes Stellen von Herausforderungen (Vigotsky, 1978). Ein verwandter Ansatz ist das **Scaffolding**. Beide legen den Schwerpunkt auf die anleitende Rolle der Lehrkraft, die Herausforderungen schafft und verringert und die Lernenden in der Lernzone hält.

KOMPETENZRAHMEN ALS TOOLS

Die Vermittlung transversaler Kompetenzen zusätzlich zur Vermittlung eines Themas erfordert ein systematisches Verständnis dieser Kompetenzen zusätzlich zum inhaltlichen Plan für ein Training oder einen Workshop. Wo in ihrem Leben können die Lernenden diese Kompetenzen entwickeln, was sind die relevanten Teilkompetenzen? Dies kann schnell sehr komplex werden. Kompetenzrahmen versuchen, Orientierung zu geben (Bacigalupo, 2022).

- Statt strenge thematische Leitlinien vorzugeben, erinnern Kompetenzrahmen die Lehrkräfte daran, **sich auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten zu konzentrieren**. Anstatt darüber nachzudenken, „Welche Elemente muss ich unterrichten?", lautet die Frage eher: „Was sollten die Lernenden danach können?" Am deutlichsten wird dies in der Art und Weise, wie die Kompetenzrahmen Ziele beschreiben. „Die Lernenden werden in der Lage sein, …".
- Eine kompetenzbezogene Beschreibung von Lernzielen und -ergebnissen hilft sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden bei der **(Selbst-)Evaluation, Anerkennung und Beschreibung von** Kompetenzniveaus und beim Erfassen von Fortschritten während des Lernprozesses, da sie zu einer genauen Betrachtung der individuellen Stärken und entwicklungsbedürftigen Bereiche einlädt. Kompetenzrahmen können eine Orientierungshilfe bei der (Selbst-)Beschreibung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen bieten und müssen nicht unbedingt zur formalen Validierung verwendet werden.
- Kompetenzen sind transversal, das heißt, sie sind **in verschiedenen Situationen nützlich**. Es gibt keinen einzigen Kompetenzrahmen, der alle übergreifenden Kompetenzen umfasst, so dass Bildner*innen und Moderator*innen unter Umständen Lernaktivitäten konzipieren müssen, die **Elemente verschiedener Kompetenzrahmen** zusammenführen, um die spezifischen Lernziele ihrer Organisation oder Bildungseinrichtung zu erreichen und ein sinnvolles Ganzes zu schaffen.
- Dies erfordert einen systemischen Denkansatz, bei dem wir lernen, **wie die Dinge zusammenhängen und sich beeinflussen**, und der uns hilft, das Wesen einer Kompetenz besser zu verstehen. In diesem Sinne können Kompetenzrahmen auch als **systematische Kataloge** betrachtet werden.
- Und schließlich **ergänzen** sie **andere Formen der Beschreibung** von Lernprozessen in Form von Seminarplänen, Konzeptnotizen usw. Bildner*innen haben die Freiheit, die Form zu wählen, die am besten zu den Bedürfnissen der Lernenden passt.

EMPOWERMENT

Mit Blick auf das Ideal der Partizipation lautet die entscheidende Frage für Bildner*innen, wie sie die Menschen dabei unterstützen können, die obersten Sprossen der Partizipationsleiter zu erreichen, effektiv zu führen und zu befähigten Individuen in ihren sozialen Gruppen, Communities und Gesellschaften zu werden. Da die Möglichkeiten der Partizipation durch Macht begrenzt oder ermöglicht werden, ist der grundlegende pädagogische Ansatz das Empowerment. Als ein Ansatz, der auf dem Verständnis von Macht und Machtbeziehungen basiert, befasst er sich mit Fragen wie: Wie erlangt und nutzt man Macht? Wie kann man Machtverhältnisse gestalten? Wie kann man Einfluss gewinnen?

EMPOWERMENT

Ein Prozess der Förderung von Kompetenzen für öffentliches soziales Handeln, kooperative Organisation und Beteiligung an öffentlichen Entscheidungen.

SELF-EMPOWERMENT

Selbstorganisierter, oft informeller oder non-formaler Prozess des Erwerbs dieser Kompetenzen.

Auf individueller Ebene bedeutet Empowerment, die eigene Macht zu spüren, zu akzeptieren und im Sinne eines selbstverantwortlichen, unabhängigen Handelns einzusetzen. In der Bildung und Ausbildung kann es als ein Prozess der Kompetenzentwicklung für öffentliches soziales Handeln, kooperative Selbstorganisation und Beteiligung an öffentlichen Entscheidungen verstanden werden.

WEITERLESEN

EMPOWERMENT: THE HISTORY OF A KEY CONCEPT IN CONTEMPORARY DEVELOPMENT DISCOURSE
Calvès, Anne-Emmanuèle (2009). Revue Tiers Monde 200→ LINK

In diesem Sinne ist nicht jedes Empowerment eine politische Bildung. Viele Aktivitäten sind das Ergebnis von Selbstlernprozessen und Selbstorganisation. Aber ein Verständnis von Empowerment als **Lernen** und von gesellschaftspolitischem Handeln als **aktivem Lernen** kann diese Prozesse unterstützen. Im Kontext der kompetenzzentrierten politischen Bildung ist Empowerment eine Voraussetzung und ein Ziel für partizipative Lernprozesse und Trainings.

...UND DEMOKRATIE?

Die oben genannten Aspekte beschreiben einen auf den Lernenden ausgerichteten Ansatz und, wie das nächste Kapitel zeigen wird, eine Bildung, die sich eher an einem horizontalen als an einem vertikalen Stil orientiert. Als solcher trägt er zweifellos zu einem demokratischen Bildungsverständnis bei, das ein emanzipatorisches Ziel verfolgt und auf eine größere Autonomie der Lernenden abzielt.

In diesem Sinne könnten auch Organisationen, die sich für Inklusion, Autonomie, demokratische Teilhabe oder Selbstorganisation einsetzen (z. B. Gewerkschaften),

prüfen, wie sie Bildungszweck und Methodik in Einklang bringen können. Der horizontale, lernendenzentrierte, kompetenz- und prozessorientierte Ansatz – insbesondere im non-formalen Bereich etabliert – könnte eine Quelle der Inspiration sein. Die Anwendung einiger Grundsätze des non-formalen Lernens zielt jedoch nicht per se auf demokratische Kompetenzen ab. Hier kommt die non-formale politische Bildung ins Spiel, mit einer spezifischen Pädagogik, die gesellschaftspolitische Entwicklungen, kritisches und systemisches Denken oder die aktive Beteiligung als demokratische Bürger*innen und für eine demokratische Kultur und Zukunft anspricht.

REFERENZEN

Bacigalupo, M. (2022). Competence frameworks as orienteering tools. RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, (12), S. 20–33.

Caena, F. (2019). Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp). Literature Review & Analysis of Frameworks, Punie, Y. (ed), EUR 29855 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, JRC117987.

DARE network (2016). DARE on the joint report on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in Education and Training (ET 2020) - a non- formal Education for Democratic Citizenship perspective.

European Centre for the Development of Vocational Training, Cedefop (2008). Terminology of European education and training policy ISBN 92-896-0472-7.

European Union (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. ST/9009/2018/INIT; OJ C 189, 4.6.2018, S. 1–13.

Hensge, K; Lorig, B.; Schreiber, D. (2006). Kompetenzstandards in der Berufsausbildung; Abschlussbericht Forschungsprojekt 4.3.201 (JFP 2006) Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB), Bonn.

Kolb, Alice Y.; Kolb David (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. Academy of Management Learning & Education; Vol. 4, No. 2 (Jun., 2005), pp. 193-212.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. (2020). European Commission, Joint Research Centre. LifeComp: the European Framework for personal, social and learning to learn key competence, Publications Office of the European Union.

Siebert, H. (2006). Selbstgesteuertes Lernen und Lernbegleitung – Konstruktivistische Perspektiven, Augsburg.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups, Psychological Bulletin, 1965, 63, S. 384-399.

UNESCO-UNEVOC Centre for technical and vocational education and training TVETipedia Glossary

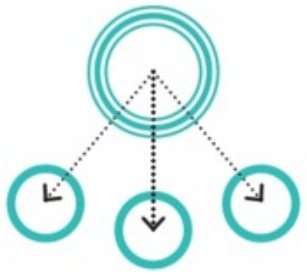
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

2. Facilitation in der Erwachsenenbildung

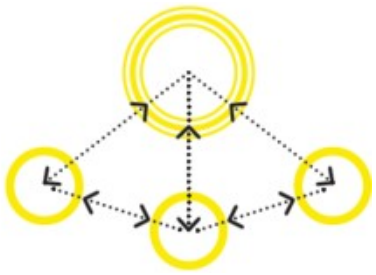
Ergänzend zu wissenszentrierten Fortbildungen verlangt ein transversale Kompetenzen in den Blick nehmender Ansatz von den Bildner*innen deutlich mehr. Er spricht Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen an und kombiniert emotionales, praktisches und theoretisches Lernen. Darüber hinaus spielen die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden eine wesentliche Rolle. Da der Lernprozess **die Autonomie und Selbststeuerung der Lernenden** als Schlüssel zum Erfolg ansieht, konzentriert er sich auf die **Fähigkeit** des Lernenden, das Gelernte nicht nur in einem bestimmten Kontext, sondern in vielen Bereichen ihres Lebens **anzuwenden**. Speziell im Bereich der Arbeit/Beschäftigungsfähigkeit ist ein Selbstverständnis von Erwachsenenbildner*innen als Vermittler*innen einer ganzheitlicheren Bildung mit methodischer Flexibilität zwischen Beratung, Anleitung, Begleitung und Reflexion von großem Wert.

Um angemessen und flexibel auf die Bedürfnisse und Situationen der Lernenden reagieren zu können erfordert dies **Variabilität und Breite.** Bildner*innen sind so mehr als nur simple Begleiter*innen der Lernenden in einem Prozess, in dem das Lernen vor echten Herausforderungen stattfindet. In der Pädagogik hat sich der Begriff Facilitation eingebürgert, um diese veränderte Perspektive auf das Anleiten zu beschreiben.

Eine Schulung oder einen Workshop so zu leiten, kann sich stark von der Art des Unterrichts in Schulen oder Kursen unterscheiden. Traditionell gibt eine Lehrperson in erster Linie Wissen weiter. Bei Facilitation hingegen geht es darum, Menschen in einem auf Kompetenzentwicklung abzielenden Lernprozess zu begleiten. Bildner*innen schaffen die richtigen Voraussetzungen dafür, dass der Einzelne sich Wissen und Fähigkeiten selbstgesteuert und entsprechend seinen Bedürfnissen aneignen kann. Dies ist ein Aspekt des Empowerments. Unser Berufsverständnis verändert sich vom Lehren zum Ermöglichen, **Moderieren** und **Ermutigen**.



Lehren: einseitige Wissensvermittlung durch eine*n Lehrer*in



Facilitation: einen Lernprozess gemeinsam begleiten und gestalten

EINBEZIEHEN VON VORHANDENEM WISSEN

Facilitation baut auf den bereits **vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Möglichkeiten** und dem Potenzial der Einzelnen auf. Haben Sie Vertrauen in die Fähigkeit der Lernenden, erfolgreich zu handeln? Dies wird als **Ressourcenorientierung** bezeichnet**.**

MEHR
Resource Orientation

Facilitation ist mehr, als nur jedem zu erlauben, das zu tun, was er will. Bildner*innen nutzen nach wie vor spezifisches Wissen und leiten die Lernenden an. Facilitation möchte den **Erfahrungen und dem Wissen der Teilnehmer*innen** mehr Bedeutung beimessen, als dies im traditionellen ‚Unterricht' der Fall ist. In diesem Sinne ist Facilitation ein Schritt hin zum Austausch von Fachwissen und Wertschätzung, vom vertikalen zum horizontalen Wissenserwerb.

SITUATIVE UND GETEILTE FÜHRUNG

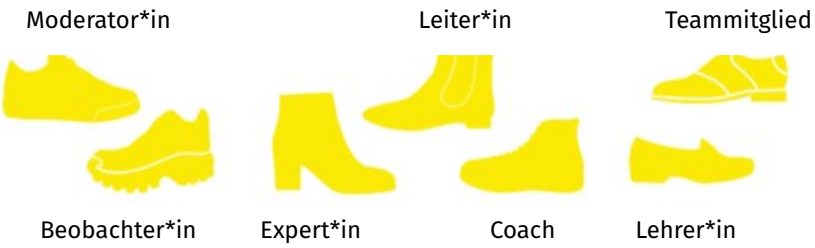
Der Unterschied zwischen moderierendem Empowerment und traditionellem Unterricht liegt in der Haltung gegenüber den Lernenden. Eine fördernde Haltung versucht aktiv, Erfahrungen in einer Seminarsituation auf kooperative Weise mit den Ressourcen der Teilnehmer*innen (Lebenserfahrungen, Wissen, Kompetenzen ...) zu verknüpfen.

Weil Teilnehmer*innen oder Lernende unterschiedliche Lernvorlieben und -erwartungen haben, helfen die methodischen Fähigkeiten der Erwachsenenbildner*innen einer Gruppe, ihre Motivation und Interessen ins Spiel zu bringen. Die Moderation hilft den Lernenden, Motivation zu finden, Ziele zu identifizieren, Handlungsstrategien zu entwickeln, über ihre vorhandenen Fähigkeiten zu reflektieren und Herausforderungen zu erkennen.

Moderation zielt hier auch darauf, die **Gruppe zu befähigen, Verantwortung** zu übernehmen. Dies hat Konsequenzen für die Position der*des BIldner*in innerhalb der Lernendengruppe.

Die Herausforderung besteht darin, die Position zu finden, die für den Lernprozess als Ganzes am besten geeignet ist. In Bezug auf Ihre Rolle könnten Sie mit spezifischen Fragen konfrontiert werden, wie zum Beispiel: Muss ich hier etwas (frontal) erklären oder sollte ich mich auf die aktive Gruppenarbeit konzentrieren? Welcher Teil der Erklärung, die ich vorbereitet habe, ist wirklich nützlich?

IN VERSCHIEDENE SCHUHE SCHLÜPFEN



BEZIEHUNGEN

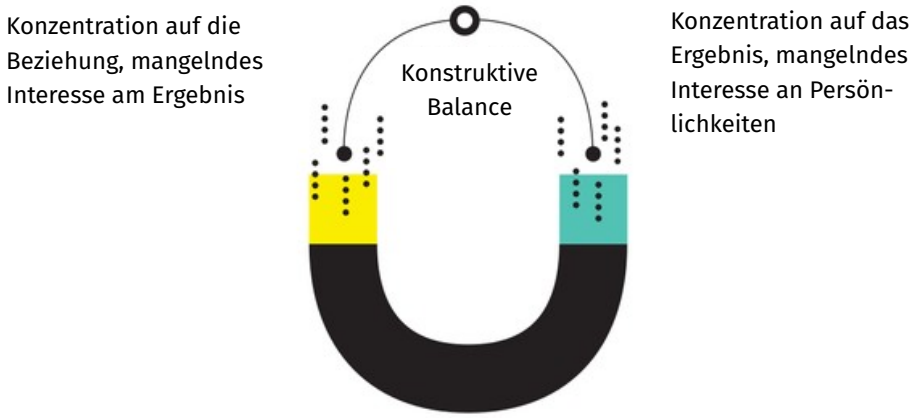
Wenn die Grenzen zwischen Bildner*innen und Teilnehmer*innen fließender werden, kann dies herausfordernd für Bildner*innen sein. Eine gemeinsame Vorstellung davon, wie Kommunikation und Zusammenarbeit ablaufen sollten, und eine gemeinsame Basis für eine demokratische Lernkultur sind Voraussetzung für eine vertrauensvolle Atmo-

sphäre, in der sich die Teilnehmer*innen öffnen können. In diesem Sinne sind Teilnehmer*innen und Bildner*innen gleichberechtigt.

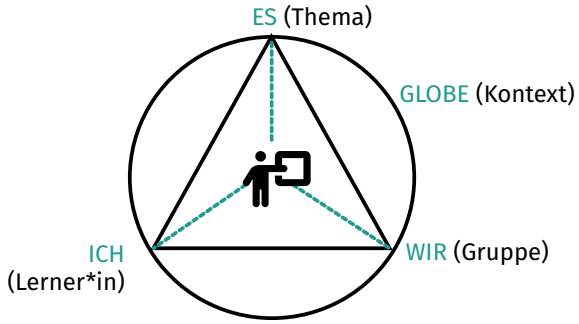
Andererseits gibt es immer wieder Situationen, in denen Bildner*innen Orientierung geben, als Vorbild dienen oder andere durch ihre Erfahrung oder ihr Fachwissen inspirieren müssen.

MEHR
Constructive Relation

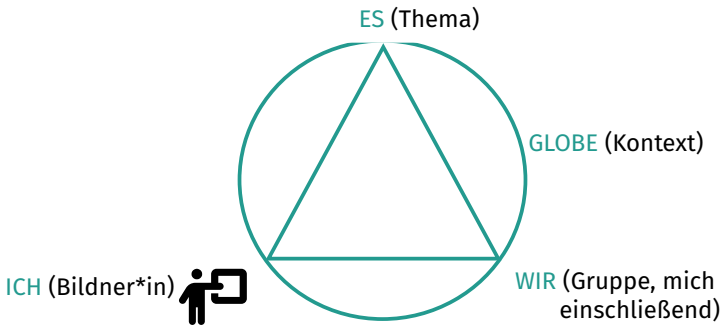
In einem gemeinsamen und ganzheitlichen Lernumfeld sind auch die Bildner*innen in den Prozess einbezogen, und zwar auf kognitiver, erfahrungsbezogener und emotionaler Ebene. Ihre Beziehung zu den Teilnehmer*innen hat einen direkten Einfluss auf den Lernprozess. Die Herausforderung besteht darin, eine **vertrauensvolle und konstruktive Beziehung** zu den Teilnehmer*innen aufzubauen und gleichzeitig die mit der Rolle als Ausbilder verbundene Verantwortung im Auge zu behalten. Mit anderen Worten: Bildner*innen sind Teil des Spiels, aber sie sind auch Partner mit einer größeren Verantwortung für das Ganze.



In verschiedenen Phasen eines Prozesses sind Bildner*innen in unterschiedlicher Form und mit unterschiedlichem Fokus beteiligt. Der Ansatz der **Themenzentrierten Interaktion (TZI)** des sozialen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung (entwickelt von Ruth Cohn und anderen; Schneider-Landolf et al., 2017) kann Orientierung bieten. TZI betont die Verflechtung von individueller, sozialer und thematischer Dimension innerhalb des Lernkontexts (der auch die breiteren gesellschaftlichen Bedingungen einschließt). Bildner*innen streben in diesem Sinne danach, Lernprozesse zu implementieren, die für all diese Dimensionen sensibel sind.



Weil Bildner*innen auch als Personen im sozialen Prozess involviert sind, kann dieses Modell auch helfen, die Spannung zu reflektieren, die in ihnen entsteht, weil sie Teil des gemeinsamen Prozesses sind und gleichzeitig besondere Verantwortung tragen.



Daraus lässt sich schließen, dass Bildner*innen den folgenden Bedürfnissen gerecht werden müssen:

- den Bedürfnissen der Lernendengruppe (WIR-Dimension) und einzelner Lernender (ICH-Dimension)
- dem Kontext, der von Programmen oder Bildungsanbieter*innen und von den konkreten sozialen Bedingungen (mit)bestimmt wird (GLOBE-Dimension)
- den Bedürfnissen der*des Bildner*in (ICH-Dimension) einschließlich professioneller Selbstreflexion und Selbstbeschränkung
- den Anforderungen, die sich aus dem Thema (ES-Dimension) ergeben
- Sicherstellung, dass der Lernprozess alle diese Dimensionen berücksichtigt

Bildung mit Menschen in Veränderungsprozessen kann die Berechtigung und die Grenzen ihres Auftrags aus der **Sozialarbeit** ableiten, wie sie im sogenannten **dreifachen Mandat** (Staub-Bernasconi, 2017) beschrieben ist:

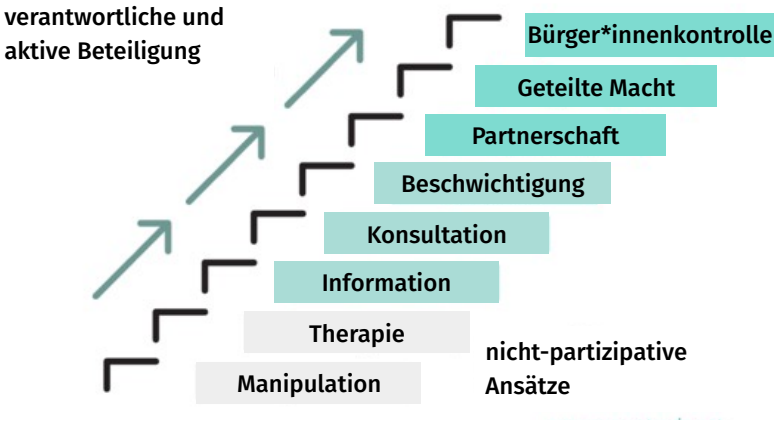
1. Beauftragung durch Klient*innen/Lernende: Hilfe und Unterstützung anbieten und sich für ihre Interessen einsetzen;
2. Von den Regeln/dem rechtlichen Umfeld/der Organisation vorgeschrieben: In Übereinstimmung mit den Zielen und Absichten zu handeln. Bildner*innen haben bis zu einem gewissen Grad eine normative und kontrollierende/ausgleichende Funktion.
3. Gebunden an das eigene Berufsverständnis: Handeln nach ethischen Normen wie soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte, grundlegende Rechte.

PARTIZIPATION

Geteilte Leitung möchte Partizipation fördern, d. h. die verschiedenen Mechanismen, die Menschen nutzen, um ihre Meinung zu äußern und Einfluss auf gesellschaftliche Entscheidungsprozesse zu nehmen. Echte Partizipation im Bildungsprozess findet durch Partnerschaft statt, in der ein Aushandlungsprozess zur Verteilung der Macht zwischen Bildner*innen und Lernenden integriert ist (im gesellschaftlichen Engagement geschieht dies zwischen Bürger*innen und Machthaber*innen). Zum Beispiel, ein*e Pädagog*in

- ...würde nicht nur zwei Alternativen vorschlagen, sondern offene Fragen dazu stellen, was die Teilnehmer*innen lernen wollen.
- ...würde den Teilnehmer*innen die Möglichkeit geben, über Inhalt und Methoden mitzuentscheiden.

EBENEN DER BETEILIGUNG



MEHR
Cooperative Learning, Participation

Nach dieser Logik besteht die höchste Stufe der Beteiligung darin, dass die Menschen selbständig handeln und Entscheidungen über ihre Situation treffen. In der Praxis sollte man auch erkennen, dass es Gründe dafür gibt, dass das Ziel von Führung nicht darin bestehen kann, Führung überflüssig zu machen: Bildner*innen sind zum Beispiel verantwortlich, sie haben einen Lehrauftrag, die Lernenden wollen kompetent durch einen Lernprozess geführt werden.

- Bildner*innen delegieren Macht an die Teilnehmer*innen und beziehen sie als Expert*innen ein.
- Die Teilnehmer*innen können ein Peer-Learning organisieren.
- Bildner*innen verhandeln über Methodik, Ziele und Inhalte. Sie stellen ihre Bedürfnisse und Ziele als Facilitator*innen denjenigen der Teilnehmer*innen gegenüber, um zu fairen gemeinsamen Entscheidungen zu kommen.

DIVERSITÄTSBEWUSSTSEIN

Der Fokus auf die individuellen Bedürfnisse impliziert die Einsicht, dass jeder Mensch anders ist. Lernende haben unterschiedliche Stile, Einstellungen, Erfahrungen oder kulturelle und soziale Hintergründe, sie genießen Privilegien oder erleben in unterschiedlichem Maße Diskriminierung und Ausgrenzung. In vielen Alltagssituationen wird diese Vielfalt tendenziell homogenisiert. Facilitation bedeutet einerseits, die Verschiedenheit(en) zu respektieren und als Ressource zu schätzen, andererseits, aktiv auf Ausgrenzung oder Diskriminierung zu reagieren. Im besten Fall profitieren alle von der Erkenntnis, dass unterschiedliche Wege zu ähnlichen Zielen führen können und dass es oft die andere Strategie ist, die ihnen helfen kann.

MEHR
Diversity as a Learning Culture, The Iceberg Model, Diversity Consciousness

In einer heterogenen Gesellschaft ist das Bewusstsein für Vielfalt Teil eines transversalen Kompetenz- und Lernfeldes. Wenn wir dies ernst nehmen, muss die Facilitation dies unter realen Bedingungen integrieren, z. B. unter begrenzten Zeitressourcen oder in heterogenen, nicht immer konsensorientierten Gruppen. Wenn Einzelne oder Gruppen gegen gewaltfreie und demokratische Prinzipien verstoßen, müssen diese (wieder) hergestellt werden.

VERSCHIEDENE MEINUNGEN & KONFLIKTE

MEHR
Social Skills

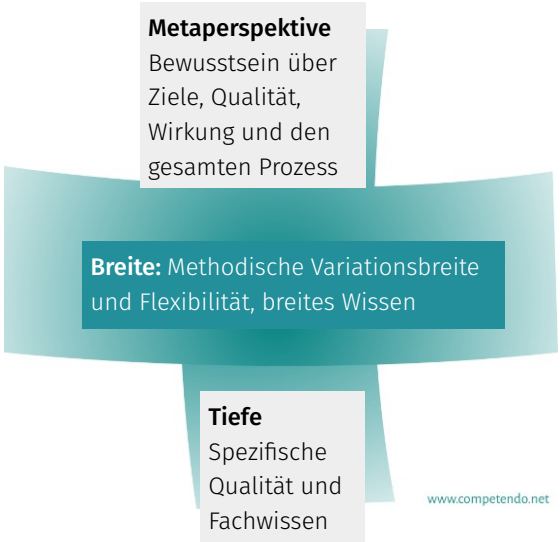
Wie lassen sich Spannungen, Konflikte und Dilemmata bewältigen? Wie kann eine Gruppe die Polarisierung überwinden, die Rassismus, Krieg, jede Art von Diskriminierung und andere Formen von Gewalt in unserer Gesellschaft und in unseren Köpfen erzeugen? Bildner*innen erkennen an, dass Konflikte und Gewalt in der Welt existieren und daher auch in ihren Lernräumen präsent sind. Sie fördern die Fähigkeit, mit Dilemmata, Meinungsverschiedenheiten und Konflikten leben zu lernen.

Durch ein gutes Konfliktmanagement verbessern Bildner*innen auch die Qualität und Effizienz der Kommunikation in einer Gruppe und vermitteln den Teilnehmer*innen soziale und konfliktbezogene Kompetenzen.

OFFENHEIT FÜR DIE EIGENE ENTWICKLUNG

Bildner*innen sollten die Lernprozesse Anderer anregen. Dies setzt die Verwendung verschiedener ‚Linsen' voraus, um individuelle und Gruppenprozesse zu beobachten, Bedürfnisse und Motivationen vorherzusehen und den Prozess entsprechend mitzugestalten.

Die Durchführung eines Workshops ist auch ein Lernraum für Bildner*innen, Teil ihrer kontinuierlichen beruflichen Entwicklung. Mit anderen Worten: Facilitator*in zu sein bedeutet, selbst das **lebenslange Lernen** vorzuleben: Mit einer allgemein positiven Einstellung zur Weiterentwicklung und der Fähigkeit und Bereitschaft, Wissen zu erweitern und zu vertiefen sowie neue Methoden, Ansätze und Technologien anzuwenden.



Eine notwendige Kompetenz ist hierbei die Fähigkeit zu **metakognitivem Denken**, einschließlich einer reflektierten Sicht auf die eigene Rolle und Leistung.

Wenn kompetenzorientiertes Lernen ein flexibler Ansatz sein soll, der die Bedürfnisse der Lernenden ernst nimmt, dann erfordert dies ein gewisses Maß an **Flexibilität und Breite**. Bildner*innen müssen in der Lage sein, zwischen verschiedenen Ansätzen und Methoden zu wählen und ihre Unterstützung anzuwenden und anzupassen.

Spezialisierung hingegen ist ein Zeichen dafür, dass Bildner*innen sich entwickeln. Das bedeutet insbesondere, dass Erfahrungsbereiche nicht nur auf etwa gleichem Niveau erweitert, sondern auch **vertieft werden.**

> „Die Qualität von Bildner*innen, also ihre fachliche Kompetenz in Verbindung mit ihrer Fähigkeit, innerhalb eines pädagogischen Rahmens zu arbeiten, hat einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität der von ihnen durchgeführten Bildungsaktivitäten" (ETS, 2018, S. 15).

WEITERLESEN

FACILITATION STEP-BY-STEP. Learning companion for facilitators. A self-learning portfolio tool for professional development of educators. Competendo. LINK

COMPETENCES FOR TRAINERS WORKING AT INTERNATIONAL LEVEL. SALTO Training & Cooperation Resource Centre in the context of the European Training Strategy (ETS). Overview over the competence model, tools to get started and a self-assessment tool. LINK

APPRAISER. Self-assessment tool for the ETS Competence Model for Trainers. LINK

YOUTH WORK PORTFOLIO TOOL
Council of Europe. LINK

REFERENZEN

Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. Journal of the American Institute of Planners.

Schneider-Landolf, M.; Spielmann, J.; Zitterbarth, W. (editors) (2017). Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI). Translated by J. Smith. Göttingen, 1st edition. https://doi.org/10.13109/9783666451904

Markovic, G. (ETS 2018). Jugend für Europa/SALTO Training and Cooperation: (ed.): European Training Strategy. A competence model for trainers working at international level; Bonn.

SALTO Training and Cooperation (2018). European Training Strategy. A competence model for trainers working at international level. Tools to get started. JUGEND für Europa/SALTO Training and Cooperation Resource Centre, Bonn.

Staub-Bernasconi, S. (2007). Vom beruflichen Doppel – zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. In: SiO – Sozialarbeit in Österreich. 02/07, S. 8–17.

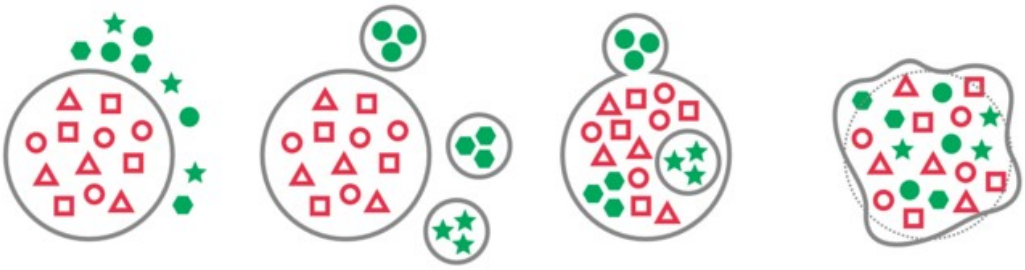
3. Diversität, Integration, Inklusion

Demokratische Gesellschaften durchlaufen einen Wandel, der teilweise durch Migration, den Wunsch nach interner Demokratisierung und einer qualitativ besseren Bürger*innenbeteiligung beeinflusst wird. Mehr Gruppen verlangen nach Repräsentation in gesellschaftlichen Diskursen und Strukturen und in der Folge diversifiziert sich die zivilgesellschaftliche Kultur. Unter dem Stichwort Diversität wird von Politik und Gesellschaft zunehmend gefordert, diese Vielfalt anzuerkennen und auch zu fördern. Bisherige Politiken und Praktiken werden dadurch in Frage gestellt. Insbesondere das Paradigma der „Integration“ wird in Frage gestellt und als Mechanismus zur Assimilierung von Minderheiten an die Mehrheitsnorm kritisiert, der diese bei freier Teilhabe behindere.

Bildung und Ausbildung, die benachteiligte oder in mehrfacher Hinsicht ausgegrenzte Minderheiten unterstützen wollen, müssen diese Kritik aufgreifen und Konzepte so anpassen, dass sie auch einer kritischen Überprüfung unter dem Gesichtspunkt der sozialen Vielfalt standhalten. Mit anderen Worten: Die Entwicklung von Diversitätsbewusstsein und diversitätssensiblen Trainings wird zu einem Kernelement kompetenzorientierter Trainingsgestaltung und -moderation.

INKLUSIVITÄT

Ein wesentlicher Bestandteil einer diversitätsbewussten Lernkultur ist die Inklusion. Inklusion wurde weltweit als universelles Menschenrecht anerkannt (durch die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2006) und gilt heute als Grundprinzip der demokratischen Selbstorganisation in heterogenen Gesellschaften.



Exklusion Separation Integration Inklusion

Die Begriffe Integration und Inklusion werden von vielen immer noch synonym verwendet. Integration war ein Begriff, der aus der Sicht einer Mehrheit Maßnahmen beschrieb, die Minderheiten den Weg zu dieser Mehrheit ebnen sollten. Er wurde oft kritisiert, weil er eine einseitige Anpassung voraussetzt. Inklusion hingegen bezeichnet jene Situationen, in denen es keine als „normal“ angesehenen Mehrheitsstrukturen mehr gibt. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass Systeme und Rahmenbedingungen so

gestaltet werden müssen, dass sich jeder mit seinen einzigartigen Fähigkeiten einbringen kann, ohne sich anpassen zu müssen.

Herausforderung und Auftrag

Das Bewusstsein für Vielfalt ist ein Schlüsselthema, vor allem bei einem Moderationsansatz. Ein in vielen Sprachen bekanntes Sprichwort besagt, dass der Fisch von oben zu riechen beginne. Wer also etwas verändern oder verbessern will, muss an der Spitze beginnen. Viele Studien zum Diversity Management zeigen, dass die Einstellung der Führungskräfte eine entscheidende Rolle für die erfolgreiche Umsetzung einer Kultur der Vielfalt in ihrem Arbeitsumfeld spielt, was auch für Bildner*innen in einem Seminar gilt. Die Herausforderungen, diese Rolle verantwortungsvoll zu erfüllen, liegen auf verschiedenen Ebenen:

Bildner*innen oder Aktivist*innen können eine Sensibilität für Vielfalt entwickeln, Bedingungen für die Einbeziehung in Organisationen oder konkrete Workshops schaffen, Diskriminierung und Marginalisierung ansprechen und das Lernen im Zusammenhang mit Vielfalt als transversales Thema und unverzichtbare Perspektive einbeziehen.

Die Wirkung einer Lehr-, Lern- oder Moderationsmethode liegt vor allem in der Einstellung der Moderator*innen und nicht in einer Methode, die sich mit der Vielfalt selbst befasst. Daher sollten wir die Barrieren für Gleichstellung und Teilhabe auf verschiedenen Ebenen verstehen und hinterfragen:

- die eigenen Gewohnheiten und die eigene Kultur,
- die Gewohnheiten und Kulturen eines Teams sowie die der Teilnehmer*innen,
- wie auch die gesellschaftlichen Strukturen.

Auf dem Weg zur Diversitätskompetenz

Auch die Bewusstseinsentwicklung für Vielfalt sowie die Fähigkeit, sie anzunehmen ist ein Kompetenzentwicklungsprozess. Vielleicht ist das Erlernen hier auch eine etwas größere Herausforderung, da unsere Gewohnheiten, Werte und unsere Persönlichkeiten direkt betroffen sind und ggf. in Frage gestellt werden. Am Anfang steht die Einsicht, dass Bildner*innen wie auch Lernende in exklusive und diversitätsunbewusste Strukturen verstrickt sind – sie haben Privilegien, sind nicht frei von diskriminierenden Ansichten oder nicht sensibel genug. Auf der anderen Seite steht die klare Perspektive, dass Diversity-Kompetenz erlernt werden kann, Gewohnheiten verändert werden können und Maßnahmen zum Abbau von Ausgrenzung, zur Bekämpfung von Diskriminierung oder zur Erhöhung der Repräsentation umgesetzt werden können.

INTERSEKTIONALITÄT

Dieser Begriff beschreibt die Überschneidung verschiedener Formen der Diskriminierung einer Person und wie sie sich überschneiden. Er wurde zu einem entscheidenden Konzept für die Analyse komplexer Barrieren und Diskriminierungen, die nicht nur durch das Angehen eines einzelnen Aspekts gelöst werden können, sondern vielmehr durch das systematische Angehen von Ausgrenzung und Diskriminierung.

Zusammenspiel mehrerer sozialer Kategorien

Intersektionalität ist eine kritische Analyseperspektive, die zeigt, wie soziale Kategorisierungen die Identitäten und Mehrfachzugehörigkeiten von Menschen prägen (z. B. Geschlecht, ethnische Herkunft, sozioökonomische Benachteiligung, Behinderung). Mehrfache Diskriminierungen, Barrieren und Unterdrückungen haben „qualitativ" andere Auswirkungen als solche, die nur aus einem Grund erfahren werden. Strukturen, politische Agenden und Darstellungen überschneiden sich. Einige spezifische Erfahrungen bezüglich des Zugangs zu Rechten und Chancen sind sichtbarer und andere unsichtbar: Zum Beispiel die Erfahrungen von Mädchen, Migrant*innen, Menschen mit Behinderungen oder die Zugangsungleichgewichte in der MINT-Bildung (Wissenschaft, Technologie, Ingenieurwesen und Mathematik).

Relevanz für die allgemeine und berufliche Bildung

Für Facilitation ist Intersektionalität eine hilfreiche Perspektive, um ein Bewusstsein für Vielfalt zu entwickeln und Lernprozesse in einer inklusiven und nicht-diskriminierenden Weise zu planen und zu gestalten. Das Ziel ist es, alle beteiligten Lernenden in die Lage zu versetzen, sich entsprechend ihrer Bedürfnisse und in einem möglichst freien und sicheren Raum voll zu beteiligen. Insbesondere hilft die intersektionale Perspektive den Lehrenden, die Zugänglichkeit ihrer Lernprozesse, die eingebauten inklusiven und exklusiven Mechanismen und Gewohnheiten und auch ihr eigenes Handeln als Moderator*innen und Lehrende während des Prozesses zu bewerten und zu reflektieren.

BEDÜRFNISORIENTIERUNG

Bei der sozialen Zersplitterung unserer heutigen Gesellschaften und versuchend, die sich daraus ergebende Komplexität als Ganzes zu betrachten, wird es immer wichtiger, den Trend im letzten Jahrhundert zur Spezialisierung (Trennung) als Grundlage der sozialen Organisation umzukehren. Wir erkennen zunehmend die Notwendigkeit, Prozesse ganzheitlich zu betrachten, um Steuerungsversuche zu unternehmen (z. B. der „One-Health-Ansatz") und systemische Antworten auf gegensätzliche und immer schneller werdende Dynamiken zu finden (z. B. Verbesserung der Lebensbedingungen bei gleichzeitiger Zunahme der sozioökonomischen Ungleichheit in den Ländern usw.). Die Zusammenführung verschiedener Berufszweige (insbesondere Gesundheits-, Sozial- und Bildungsarbeit) ist unerlässlich, um das psycho-physische Wohlbefinden zu fördern und die Menschen auf ihrem lebenslangen Wachstumspfad zu begleiten. Aus diesem Grund schlagen wir eine Reflexion über die Verbindung zwischen der besonderen Bildungsdimension der Sozialarbeit und dem Inklusionsziel in Bildungsaktivitäten vor.

Ein genauerer Blick auf die Zielgruppen zeigt, dass Teilnehmer*innen an den Schulungen und Programmen häufig aus vulnerablen Gruppen stammen. Neben ihrem Bedürfnis, in den Arbeitsmarkt einzutreten oder ihre Jobaussichten zu verbessern, haben sie auch mit anderen schwierigen Lebensbedingungen zu kämpfen. Abgesehen davon, dass die Programme in erster Linie zur Verwirklichung ihrer jeweiligen Ziele beitragen, scheinen sie auch grundlegende soziale und individuelle Bedürfnisse zu erfüllen – wie etwa die regelmäßige Teilnahme an einer Gruppe, das Kennenlernen von Alltagsabläufen, die Möglichkeit der Begleitung und des Nachdenkens, Unterstützung beim grundlegenden Zugang zu Hilfe und Dienstleistungen oder die Stärkung des

Selbstbewusstseins und Vertrauens. Es ist notwendig, ein Verständnis von Lernen zu entwickeln, das die Erfahrungen und Fähigkeiten der Sozialarbeit aufgreift.

Um die verschiedenen Motivationen und Bedürfnisse der Menschen zu verstehen, kann es nützlich sein, sich mit der Maslowschen Bedürfnishierarchie vertraut zu machen (Maslow, 1943). Das Modell unterscheidet zwischen Grundbedürfnissen (physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse), psychologischen Bedürfnissen (Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnisse, Wertschätzungsbedürfnisse) und Selbstverwirklichungsbedürfnissen (Selbstverwirklichung). Natürlich kann das Konzept in Bezug auf seinen hierarchischen Aufbau in Frage gestellt werden. Es verweist jedoch auf die spezifischen Dimensionen, die für die Entwicklung von Beschäftigungs- und Bürgerkompetenzen relevant sind und sich von den Grundbedürfnissen ziemlich weit entfernen. Sie überschneiden sich teilweise mit den psychologischen Bedürfnissen und passen weitgehend zur Dimension der Selbstverwirklichungsbedürfnisse.

S: Androidmarsexpress/Wikipedia

Vulnerable Gruppen sind mit vielen Hindernissen beim Zugang zu Bildung, den Unterstützungsstrukturen oder der sozialen und kulturellen Teilhabe konfrontiert. Die Aufgabe von Bildner*innen und Bildungseinrichtungen besteht darin, spezifische Unterstützungs- und Schutzmaßnahmen vorzusehen. Gleichzeitig sollten sie jedoch nicht in die Falle tappen, ihre Lernenden als „gefährdet“ zu kategorisieren und falsche Schlüsse über ihre Fähigkeiten zu ziehen.

MEHR
Social Work

BEISPIELE FÜR VULNERABILITÄT

Menschen,

- die aufgrund verschiedener Faktoren wie sozialer, wirtschaftlicher, geografischer oder physischer Umstände Schaden, Diskriminierung oder Benachteiligung erfahren.
- die mit erhöhten Risiken konfrontiert sind,
- sowie mit begrenztem Zugang zu Ressourcen oder Möglichkeiten
- und die für ihr Wohlergehen und ihre gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft besondere Unterstützung oder besonderen Schutz benötigen.

Vulnerable Gruppen sind in verschiedenen Kontexten unterschiedlich, aber einige Beispiele sind Kinder, ältere Menschen, Menschen mit Behinderungen, Frauen und Mädchen, ethnische und rassische Minderheiten, LGBTQIA+ Personen, Menschen mit Migrationsbiografie, Geflüchtete und Vertriebene usw.

S: UNESCO-UNEVOC TVETipedia Glossary

Die konzeptionelle Nähe zur Sozialen Arbeit zeigt sich vor allem in den Bildungsangeboten, die diese Ebenen stark ansprechen. Dies führt über die Grundlagen des allgemeinen non-formalen Lernens hinaus in Richtung einer spezialisierten Sozialen Arbeit (Busche et al., 2012).

ARTEN DER UNTERSTÜTZUNG

In Anbetracht dieser Perspektive ist es wichtig, dass Bildner*innen über Kompetenzen und Instrumente verfügen, die spezifischen Bedürfnisse für die persönliche Entwicklung der Lernenden – unter ihren spezifischen Bedingungen – zu erfassen. Sie sollten auch darauf achten, welche Art von Unterstützung sie im Rahmen der durchgeführten Ausbildung anbieten müssen – in Bezug auf die Festlegung von Zielen und Themen oder die Anpassung der Aktivität an den Bildungskontext usw.:

Sozial-emotionale Unterstützung ist wichtig, um die Motivation zum Lernen und zur persönlichen Entwicklung zu fördern.

Metakognitive Unterstützung, Unterstützung des Lernprozesses umfasst: Klärung von Konzepten bezogen auf das Lernziel; Abstraktion dieser Konzepte, um ein breiteres Verständnis der Konzepte zu fördern, und ihre Kontextualisierung. Förderung der Reflexion über den Lernprozess und des Bewusstseins über die persönliche Entwicklung.

Unterstützung bei der Konsolidierung grundlegender Kompetenzen, die für die Teilnahme an einem Lernprozess erforderlich sind: Lese- und Schreibkompetenzen, Zweitsprachenkompetenzen, digitale Kompetenzen – Kernkompetenzen sind in einem Lernprozess immer vorhanden und es wäre wichtig, sie zu erfassen, um einen lerner*innenzentrierten Prozess zu gestalten.

Berufsberatung hilft Lernenden, über ihre berufliche Entwicklung und die Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt nachzudenken und die notwendigen Schritte Richtung Beschäftigung zu gehen.

Soziale Unterstützung und Unterstützung beim Engagement fördert aktives Handeln und Beteiligung der Lernenden in ihrer Community und in der Gesellschaft im Allgemeinen. Sie beinhaltet auch die Unterstützung der Reflexion und des Bewusstseins über die Rolle, die jede*r in der Gesellschaft hat. Z. B. Kann dies bedeuten:

- Verschaffen Sie sich einen Überblick über die Möglichkeiten zur Teilnahme an Freiwilligentätigkeiten und darüber, wie Sie diese nutzen können.
- Erläutern Sie, wie man soziale/kulturelle Dienste nutzen kann (Bibliotheken, Kinos, Informationsbüros, soziale und kulturelle Initiativen von Vereinen/NGOs, Sportaktivitäten usw.).
- Schaffen Sie Möglichkeiten, die die Beteiligung in der Gemeinschaft fördern und die Lernenden befähigen, sich als Ressource für ihre Gemeinschaft zu erleben und auch ihre Rechte einzufordern.

ERFASSEN UND ÜBERPRÜFEN DES UNTERSTÜTZUNGSBEDARFS

Ein Workshop oder ein Ausbildungsprozess ist ein einzelnes Element im Lernprozess einer Person: Die Gründe, die eine Person dazu bringen, einen Lernpfad in einem formalen oder non-formalen Kontext einzuschlagen, sind unterschiedlich und hängen auch von speziellen psychologischen, familiären, beruflichen [usw.] Bedingungen ab, vor allem bei erwachsenen Menschen. Sie haben Erfahrungen mit Bildungsangeboten aus der Vergangenheit, die positiv oder negativ sein können, und sie haben auch unterschiedliche soziale Kontexte, in denen die Aufnahme einer Weiterbildung als etwas Relevantes für die persönliche Entwicklung oder als ein Misserfolg im Leben einer Person angesehen werden kann. Um alle Elemente zu berücksichtigen, die sich auf den Ausbildungs- und Lernprozess auswirken, können Bildner*innen während des gesamten Lernprozesses verschiedene, sich ergänzende Maßnahmen ergreifen, um den Unterstützungsbedarf zu erfassen bzw. ihre Unterstützung anzupassen: Beobachtung, Dialog (Interview und Peer-Diskussion), Förderung der Selbstreflexion durch den Lernenden.

Dialog und Beratung

Im ersten Schritt kann man sich zu Beginn des Trainings Zeit nehmen, um die Erwartungen, Wahrnehmungen und Überzeugungen in Bezug auf das Training zu erfassen, zweitens früheren Erfahrungen nachzuspüren – z. B. in der Ausbildung, am Arbeitsplatz, bei der Freiwilligenarbeit usw., je nach Thema des Trainings – und drittens sich über Sorgen der Lernenden auszutauschen: Sorgen im Allgemeinen und auch speziell in Bezug auf das aktuelle Training, wie Überlegungen zu Hindernissen, die die erfolgreiche Teilnahme am Lernpfad verhindern, wie familiäre, berufliche Verpflichtungen usw.

Dialog ist die wichtigste Aktivität dabei: private Gespräche zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen den Lernenden, die so ihre Ausgangspunkte, Wahrnehmungen und Bedingungen mitteilen können.

Hierbei ergeben sich auch Informationen über die sozial-emotionalen Bedingungen der Menschen und ihre Bedürfnisse. Dies könnte auch für arbeitsbezogene und soziale Unterstützung/Unterstützung im Engagement nützlich sein.

Aktives Zuhören und weitere Beobachtungsfähigkeiten ermöglichen es Bildner*innen auch, einige Elemente zu erfassen und zu notieren, um die Perspektive der Lernenden zu ergänzen. Im Falle eines intensiven und/oder langen Trainings ist es möglich, eine Beobachtungscheckliste zu verwenden (Klocker, 2021).

Selbstreflexion

Darüber hinaus können Bildner*innen Lernenden Instrumente und Aktivitäten vorschlagen, die die Selbstreflexion fördern, z. B. über seine Bedingungen und seine Entwicklung als Mensch/Arbeitnehmer*in/Bürger*in. Diese Metareflexion sollte sich auch auf den Lernprozess erstrecken, d. h. auf die Ziele, die sie dank der Ausbildung erreichen wollen, oder auf die Stärken, Schwächen und Kompetenzen, die die Lernenden zu haben glauben oder nicht.

Praxisvorschlag: Needs
auf Competendo
ONLINE

Beobachtung

Aktives Zuhören und Beobachten sind zwei Aktivitäten, die den gesamten Lernprozess begleiten. Die Kompetenzen, die Einstellung und das Verhalten des einzelnen Lernenden als Person und die Dynamik in den Peer-Gruppen zu verstehen, sind für Bildner*innen in empowerment-/transformationsorientierten Trainings sehr wichtig. Verschiedene Tools sind dabei nützlich: Tools für Bildner*innen (Beobachtungs-Checklisten, Feedback-Tools), Tools, die die Lernenden gemeinsam als Peers verwenden (Peer-Feedback) oder Tools für die individuelle Selbsteinschätzung durch jede*n Lernende*n (Selbsteinschätzung).

REFERENZEN

Busche, M.; Scambor, E.; Stuve, O. (2012). An Intersectional Perspective in Social Work and Education [Eine intersektionale Perspektive in Sozialarbeit und Bildung]. ERIS web journal, 1/2012, S. 2-14. LINK

Collins, P. H. & Sirma B. (2016) Intersectionality. Cambridge: Polity Press.

Bello G. B. & Mancini L., (2016). Talking about Intersectionality. Interview with Kimberlé W. Crenshaw. Sociologia del diritto, S. 2: 11-21.

Crenshaw, Kimberlé W., (2011), Post Scriptum. In Lutz, H.; Herrera Vivar, M. T.; Supik L. (editors), Framing Intersectionality. Debate on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies. Farnham, Surrey: Ashgate.

Crenshaw, Kimberlé W., 1991. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and ViolenceAgainst Women of Color. Stanford Law Review, 43: S. 1241-1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Klocker S. (2021). T-Kit 6 Training essentials. Second edition, Council of Europe and European Commission, Council of Europe Publishing, Strasbourg. LINK

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review. 50 (4): 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

UNPRPR and UN Women (2022). Intersectionality Resource Guide and Toolkit. An Intersectional Approach to Leave No One Behind. LINK

4. Ansätze der Praxis

Während in den vorangegangenen Abschnitten allgemeine Fragen zur Vermittlung von Kompetenzen behandelt wurden, konzentrieren sich die nächsten Abschnitte auf Planungsschritte und Ansätze, die ein besonderes Potenzial für die Vermittlung berufsbezogener und gesellschaftlich relevanter Kompetenzen und für die Förderung eines aktiven, befähigenden und auf die persönliche Zukunft ausgerichteten Lernens haben.

PÄDAGOGISCH PLANEN

MEHR
Planning

Planung meint hier die Gestaltung eines Lernprozesses entlang der Bedürfnisse und Ressourcen der Lernenden und nach pädagogischen Kriterien und Prinzipien.

Bildung, die transversale Kompetenzen anspricht, hat immer eine universelle Dimension. So hilft beispielsweise die Förderung „kritischen Denkens“ den Lernenden in vielen verschiedenen sozialen Situationen und Aktivitäten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Aneignung **transversale Kompetenzen ein allgemeines Ziel** des kompetenzorientierten Lernens sein sollte. Folglich müssen die zu planenden Aktivitäten Raum für diese Art des Lernens bieten.

Wenn kompetenzorientiertes Lernen den Menschen helfen soll, ihre Fähigkeiten im Leben anzuwenden, werden die **sozioökonomisch-kulturellen Kontexte** wichtig. Kompetenzorientiertes Lernen hat eine Metadimension, die das Verständnis für und die Auseinandersetzung mit diesen verschiedenen Rollen und Kontexten fördert: Berufliche Bildung kann mit den Erfahrungen der Lernenden außerhalb des Arbeitsplatzes verknüpft werden. Politische Bildung könnte sich auf die beruflichen Kontexte der Lernenden beziehen.

Insbesondere die politische Bildung/Menschenrechtsbildung bringt einen transversalen Bereich in das Lernen ein: Folglich sollten **Demokratie und Rechte** als eine Zieldimension transversalen Lernens in Demokratien verstanden werden.

Diese Aspekte legen nahe, dass man, bevor man über ganz konkrete Ziele eines Bildungsangebotes nachdenkt, die soziale und politische Ebene betrachten sollte – die allgemeine gesellschaftliche Wirkung.

Nach der Formulierung klarer Ziele und Teilziele folgt in einem zweiten Schritt ein kompetenzsensitiver Blick. Hier werden die abstrakten Ziele aus der Perspektive der Lernenden und ihrer Fähigkeiten nach dem Training neu formuliert: „Nach dem Workshop sollten die Teilnehmer*innen in der Lage sein, (zu tun, zu handeln, zu nutzen, anders zu denken…)“. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kompetenzrahmen und anderen kompetenzorientierten Lernkonzepten, zum Beispiel mit dem Competence Explorer.

Der dritte Schritt ist die Anordnung der Blöcke und Einheiten in einer Agenda. Seminarkonzepte werden normalerweise Einheit für Einheit in einer **Tabellenmatrix** geplant:

Zielsetzung(en)	Inhalt	Methode	Wer führt sie durch?	Material/ Bemerkungen	Angesprochene Kompetenzen
…	…	…	…	…	…

WEITERLESEN

T-KIT 6: TRAININGS-ABC
The training toolkit (Council of Europe/European Union Youth Partnership) aims to equip youth workers and youth trainers with the essentials of non-formal education training. Languages: CZ, EE, DE, FR, HU, IT, LT, PL, PT, RS → LINK

HOLISTIC LEARNING
Planning experiential, inspirational and participatory learning processes. Competendo Handbook for Facilitators. → LINK

PLANNING COMPETENCE-CENTRED WORKSHOPS
Articles and tools in the Competendo Digital Toolbox. → LINK

Folge den Schritten:

Training Design Schritt für Schritt

Zusätzlich zu diesem Material entwickelte das LICEAL-Projekt ein Planungstool, das die Gestaltung eines Lernprozesses oder eines Workshop-Formats in einer die transversalen Kompetenzen adressierenden Form erklärt.
DOWNLOAD

MENTORING

Mentoring ist eine Beziehung zwischen Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungsständen. Sein Hauptziel ist es, Lernen und Wachstum zu ermöglichen, oft verstanden als non-formales praktisches Lernen. Eine*e erfahrenere Mentor*in begleitet eine*n Mentee für eine bestimmte Zeit. Im Allgemeinen ist Mentoring ein Ansatz für die persönliche und berufliche Entwicklung. Seine Besonderheit ergibt sich aus der Erschließung der intrinsischen Motivation als den Lernprozess tragende Quelle, der praktischen Unterstützung und des geteilten Verständnisses der Problemlage bzw. Ausgangslage. Es beruht auf einer persönlichen Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee.

Heutzutage gibt es zahlreiche Programme als Rahmen für Mentor*in-Mentee-Beziehungen, in Unternehmen, Institutionen, Universitäten, Schulen oder in der Sozialarbeit. Sie formalisieren die traditionell informelle Mentoring-Beziehung und nutzen auf diese Weise Mentoring als expliziten Ansatz für kompetenzbasiertes Lernen.

MENTORING: DEFINITION

Mentoring ist eine informelle Beziehung zwischen zwei Personen. Ein*e (oft ältere*r) Mentor*in unterstützt eine*n (weniger erfahrenen) Mentee, indem sie*er persönliche Erfahrungen und Fachwissen weitergibt, motiviert und ermutigt, berät und betreut.

Organisationen oder Unternehmen organisieren Mentoring-Programme zum einen, um Personen für Führungspositionen zu qualifizieren. Andererseits wird dieses Ziel oft mit einem sozialen Zweck verknüpft, da viele Programme das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern bekämpfen oder die Vielfalt unter den Mitarbeitern erhöhen sollen.

Internes Mentoring bedeutet, dass ein*e Mentor*in eine höhere Position in einer Einrichtung innehat, während **Cross-Mentoring** bedeutet, dass ein*e Mentor*in von einer externen Einrichtung kommt. **Reverse Mentoring** ist ein eher ungewöhnlicher Ansatz. Hier wird, wer normalerweise Mentor*in wäre (älter, in höherer Position), zur lernenden Person.

Soziales und Peer-Mentoring verbinden oft einen sozialen und kompetenzentwickelnden Aspekt: Beim Peer-Mentoring (Mentor*in und Mentee teilen Merkmale) unter Studierenden ist die persönliche Beziehung nicht ein Mittel, sondern ein Ziel. Dies ermöglicht gegenseitiges Lernen, insbesondere das Teilen von implizitem und informellem Wissen. Soziales Mentoring kann auch Peer-Mentoring sein, aber Mentor*in kann eine erfahrenere oder privilegierte Person sein (z. B. Integration von Geflüchteten).

Nähe zur Praxis

Seinem Wesen nach ist Mentoring die Begleitung von Mentees über einen bestimmten, in der Regel vorher festgelegten Zeitraum. Daher ist Mentoring eine Mischung aus Wissenstransfer und Erfahrungsaustausch, Motivation und Ermutigung, Beratung und Coaching.

Mit Ausnahme des Peer-Mentoring geht der Ansatz von einer **Asymmetrie** der Erfahrungen aus, was Mentoring zu einem effizienten, aber in manchen Kontexten auch problematischen Konzept macht (z. B. wenn ein Mentor nicht die Chance nutzt, auch von den Erfahrungen des Mentees zu lernen, wenn das allgemeine Ziel für beide darin besteht, die Asymmetrie zu überwinden).

Die **persönliche Beziehung** trägt den Lernprozess stärker als bei anderen Lernansätzen. Das ist das Besondere am Mentoring. Die Notwendigkeit, den Mentoring-Prozess so zu gestalten, dass die persönliche Beziehung und das eigene Engagement für die Mentoring-Beziehung geschätzt und unterstützt werden und gleichzeitig die Autonomie der Mentees gestärkt wird, ist eine der wichtigsten Grundlagen für gutes Mentoring.

WEITERLESEN

ONE 2 ONE
Kėžaitė–Jakniūnienė, M.; Taylor. M. E. (2018). One 2 One. Supporting learning face-to-face. Jugend für Europa, SALTO Training & Cooperation, Bonn. Verfügbare Sprachen: EN, EE, LT → LINK

PROJEKTE & FREIWILLIGENARBEIT

Freiwilliges Engagement und Projekte sind eine Form des Erfahrungslernens, in dem das in Workshops oder aus Büchern Gelernte unter realen Bedingungen anzuwenden. Sie fördern den Gedanken der Eigeninitiative und helfen den beteiligten Personen, viele Kompetenzen „by doing“ zu erwerben. Bildung in diesem Bereich kann:

- Workshops anbieten, in denen Teilnehmende Projekte von Grund auf entwerfen, indem sie das Problem, das sie angehen möchten, erkunden, das Ziel, das sie errei-

chen wollen, definieren und ihre Ressourcen und Ideen zur Umsetzung von Aktivitäten zur Erreichung des Ziels einsetzen.

- Personen in einem (Projekt)-Team bei der Bewältigung von Herausforderungen begleiten und so unterstützen, sie auf Kurs halten, sie mit interessiertem Publikum oder Stakeholdern in Kontakt bringen oder das eigene gesellschaftliche Engagement als Kompetenzen stärkenden Lernprozess, zu reflektieren.
- Ein Programm zur Entwicklung von Projekten anbieten, für alle Phasen des Projektzyklus (Entwurf, Planung, Durchführung und Nachbereitung).
- Aktiven Lernenden helfen, ihre Kompetenzentwicklung zu reflektieren und zu beschreiben oder diese informell und nicht formal erworbenen Kompetenzen zu validieren.

WEITERLESEN

INITIATIVENKOCHBUCH
Engagement selbstgemacht (2015). Eine Einführung ins Projektmanagement.
Fahrun, H.; Zimmermann, N.; Skowron, E.
MitOst, Berlin
→ EN → DE → RU → UA → AR

PROJEKTINSPIRATION
Competendo Digital toolbox → LINK

UMWELT & NACHHALTIGKEIT

MEHR
ESD Learning Objectives

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) befähigt die Lernenden mit Wissen, Fähigkeiten, Werten und Einstellungen, um fundierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusstes Handeln für eine intakte Umwelt, wirtschaftliche Tragfähigkeit und eine gerechte Gesellschaft zu ermöglichen (UNESCO). Eine detaillierte Beschreibung der Lernziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung finden Sie in der Broschüre: ESD Learning Objectives

Das Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird durch den Begriff „Nachhaltigkeit“ definiert, der von der UN-Kommission „Our Common Future“ geprägt wurde. Obwohl Umweltfragen bei diesem Bildungsansatz im Mittelpunkt stehen, zeigt diese Definition, dass sie nicht der einzige Kern sind. Nachhaltigkeit bezieht sich hier auf die Umwelt, das Soziale und die Wirtschaft. Darüber hinaus verweist der Begriff „Entwicklung“ auf die Tatsache, dass BNE ein transformativer Ansatz für Bildung ist – hin zu einer nachhaltigeren Welt.

Dies zeigt die starke Verbindung von BNE mit aktiver politischer Bildung, dem Engagement für eine demokratische und nachhaltige Gesellschaft und mit globalem Lernen.

BNE und Umweltkompetenz

Seit der Entwicklung der BNE ist das Bewusstsein für die Bedrohung unserer natürlichen Lebensgrundlagen durch Umweltkatastrophen, Krisen und den Klimawandel gewachsen. Das Engagement vor allem der jüngeren Generation in Europa hat zur raschen Entwicklung eines europäischen Kompetenzrahmens (GreenComp) geführt. Er unterstreicht die Verantwortung der Bildung, Lernende dabei zu unterstützen, eine aktive Rolle als Verbraucher*innen, aber vor allem auch als Bürger*innen zu übernehmen und sich für eine umweltfreundlichere Lebensweise einzusetzen.

GREENCOMP

Der europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit wurde 2022 von der Europäischen Kommission und ihrer Gemeinsamen Forschungsstelle entwickelt.

GreenComp legt eine Reihe von Nachhaltigkeitskompetenzen fest, die in Bildungsprogramme einfließen sollen, um Lernenden zu helfen, Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die das Denken, Planen und Handeln mit Empathie, Verantwortung und Sorge für unseren Planeten und die öffentliche Gesundheit fördern.

MEHR
European Commission: Joint Research Centre (2022). GreenComp, the European sustainability competence framework, Publ. Office of the EU. https://doi.org/10.2760/13286

Umweltbezogenes Lernen und Beschäftigungsfähigkeit

Umweltfragen und Umweltwissen gewannen in dem Maße an Bedeutung, wie die Gesellschaft erkannte, dass Produktion, Arbeitsweisen, Konsum und wirtschaftliche oder politische Entwicklungen mehr Aufmerksamkeit bekommen sollten. Diese neuere Prioritätensetzung ließ BNE und umweltbezogene Bildung von einer spezifischen Nische zu einem transversalen Wissens- und Kompetenzfeld wachsen.

Umwelt- und Nachhaltigkeitskompetenz spielt auch im Beschäftigungsbereich eine immer wichtigere Rolle. Umweltbezogene Berufe und Branchen werden zunehmend in beschäftigungsbezogene Ausbildungen und Maßnahmen zur Integration von Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt einbezogen.

Der GreenComp-Kompetenzrahmen zeigt darüber hinaus, dass bürgerschaftliche und gesellschaftspolitische Kompetenz die "grüne Kompetenz" ergänzen. Das Feld bringt vor allem Methodik und Erfahrung in das umweltbezogene Lernen ein, wie alltägliches Handeln und die gesellschaftliche Ebene zusammenhängen, wie komplexe gesellschaftspolitische Themen Dilemmata und unterschiedliche politische Ziele angesprochen und im Sinne der Förderung systemischen Denkens vermittelt werden können.

ENTREPRENEURSHIPBILDUNG

Entrepreneurshipbildung unterstützt Menschen und Gruppen dabei, proaktiv zu werden, selbständig zu handeln und Chancen zu ergreifen. Mit Aktivitäten, die wirtschaftliches Denken oder Handeln mobilisieren, sollten die Lernenden dazu ermutigt werden, „Intrapreneur*innen“ (innerhalb von Gruppen, Unternehmen oder Organisationen) oder „Unternehmer*innen“ (in ihren eigenen oder mitbesessenen Unternehmen) zu werden.

MEHR
European Commission: Joint Research Centre, Bacigalupo et al.(2016). EntreComp: the entrepreneurship competence framework, Publ. Office of the EU. https://doi.org/10.2791/160811

ENTREPRENEURSHIP (EU DEFINITION)

„Entrepreneurship ist, wenn man Chancen und Ideen nutzt und sie in einen Wert für andere umwandelt. Der Wert, der geschaffen wird, kann finanziell, kulturell oder sozial sein.“ (FFE-YE, 2012, S. 11; Bacigalupo et al. 2016, S. 12)

Die Idee der Entrepreneurship ist eng mit Selbstbestimmung und Eigeninitiative verbunden. Es geht aber eindeutig um Wertschöpfung, oft durch die Umsetzung einer

Geschäftsidee in die Praxis. Im weiteren Sinne kann Entrepreneurship, als „unternehmen“ verstanden, als jede Aktivität mit einem sozialen, kulturellen oder wirtschaftlichen „Wert“ oder einer Auswirkung gesehen werden.

Begriff für verschiedene Ansätze zu Agency, unternehmen und Unternehmen

Im engeren Sinne dient Entrepreneurshipbildung zur Beschreibung so unterschiedlicher Ansätze wie Börsensimulationsspiele, Schüler*innenfirmen, die Vermittlung wirtschaftlicher Fähigkeiten oder soziales Unternehmertum. Letzteres ist ein hybrider Bereich innerhalb des gemeinnützigen Sektors und vielleicht die natürlichste Verbindung des Gedankens des bürgerschaftlichen Engagements mit der Entwicklung zum wirtschaftlichen Unternehmer und der Arbeit für einen sozialen Zweck als Marktteilnehmer*in in Form eines Unternehmens (ob mit oder ohne Gewinnabsicht).

Umgekehrt können auch Non-Profit-Organisationen, die sich nicht in erster Linie als Marktteilnehmer*innen verstehen, Aktivitäten für Unternehmen oder Mitarbeiter*innen in Unternehmen oder selbst als aktive Marktteilnehmer*innen entfalten.

ENTRECOMP

Der Rahmen für Entrepreneurshipkompetenz besteht aus drei miteinander verbundenen Kompetenzbereichen: „Ideen und Chancen“, „Ressourcen“ und „In Aktion treten“. Jeder der Bereiche besteht aus 5 Kompetenzen. Der Rahmen entwickelt die 15 Kompetenzen entlang eines achtstufigen Progressionsmodells und schlägt eine umfassende Liste von 442 Lernergebnissen vor.

Verbindung zu politischer Bildung und Beschäftigungsfähigkeit

Der Ansatz knüpft in vielerlei Hinsicht an Active Citizenship Education an, gerade weil er das Handeln für ein gesellschaftliches im kulturellen oder bürgerschaftlichen Engagement einschließt. Es gibt viele Berührungspunkte, vor allem wenn es um die Entwicklung handlungsorientierter Trainingskonzepte und die Wahl von entsprechenden Methoden geht. Ob Community Organizer, Jugendarbeiter*innen, Aktivist*innen, Arbeit Suchende oder Unternehmer*innen, all diese Menschen benötigen die Fähigkeit, Initiative zu ergreifen, Pläne in die Tat umzusetzen und die methodische Fähigkeit, dies in ihrem Kontext zu tun. Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass viele der Fähigkeiten, Einstellungen und Kenntnisse, die in der Entrepreneurshipbildung vermittelt werden, auch in einigen Ansätzen der aktiven politischen Bildung oder im gesellschaftlichen Engagement in zivilgesellschaftlichen Gruppen vermittelt werden.

WEITERLESEN

ENTRECOMP PLAYBOOK
Entrepreneurial learning beyond the classroom. Bacigalupo, M., Weikert García, L., Mansoori, Y., O'Keeffe, W. (2020). Publications Office of the European Union → LINK

ENTRECOMP IN JUGENDARBEIT UND AUßERSCHULISCHER BILDUNG
Veröffentlicht im Project EntreComp 360 (2021). → LINK

GUIDE FOR EDUCATORS
Bringing cooperative entrepreneurial education into the classroom (2021). Created in the YOUCOOPE Project → LINK

ENTRECOMP COMMUNITY
Platform for Practitioners: https://entrecomp.com/

ENTRECOMP SELF-ASSESSMENT TOOL
For educators. Created by Proyecto SEFED. → LINK

REFERENZEN

European Commission: Joint Research Centre, Bacigalupo, M.; Kampylis, P.; Punie, Y.; Brande, G. (2016). EntreComp: the entrepreneurship competence framework. Publications Office of the European Union, Brussels. https://doi.org/10.2791/160811

Vestergaard, L.; Moberg, K.; Jørgensen, C. (Hg.) FFE-YE. (2012). Impact of Entrepreneurship Education in Denmark 2011. The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise, Odense.

DIGITALE BILDUNG

Die Digitalisierung ist ein wesentlicher Bestandteil unseres Lebens in allen Dimensionen und lässt sich nur schwer von unseren sozialen Aktivitäten trennen. Wenn wir online einkaufen, sind wir dann online oder kaufen wir ein? Wenn wir Computerspiele spielen, spielen wir dann oder sitzen wir am Computer? Und wenn wir in den sozialen Medien aktiv sind, sind wir sowohl sozial als auch in einem elektronischen Medium aktiv. Darüber hinaus ist unser Gesundheitssystem bereits digitalisiert, die Verschmutzung unseres Planeten wird in zunehmendem Maße durch digitale Technologien verursacht. Tätigkeiten wie das Steuern eines Autos oder die Arbeit in der Zivilgesellschaft werden zunehmend durch digitale Technologien erleichtert. Hier beginnt es, für die Bildung interessant zu werden.

- Wenn die Dinge sich ändern, wie wollen wir den Wandel als Arbeitnehmer*innen, Bürger*innen, Teil der Zivilgesellschaft oder in anderen sozialen Rollen gestalten?
- Darüber hinaus zeigen die Beispiele, dass Digitalisierung nicht in erster Linie als technische Frage, sondern als sozialer, kultureller oder wirtschaftlicher Prozess verstanden werden muss. Wir sollten auch die Auswirkungen verstehen, die bestimmte Ansätze und Digitalisierungsprojekte anstreben und haben.

Mit der fortschreitenden Transformation wird die Nutzung und Anwendung digitaler Infrastrukturen, Werkzeuge oder Prozesse Teil der Kernkompetenzen und muss allen zur Verfügung gestellt werden.

DIGITALE TRANSFORMATION

Sozialer, kultureller oder wirtschaftlicher Prozess, in dem Dinge scheinbar anders gemacht werden, ermöglicht durch Informations- und Kommunikationstechnologie. Er beschreibt die Umgestaltung von Kommunikation, Infrastrukturen oder Dienstleistungen, wirtschaftlichen oder kulturellen Praktiken und des Staates. Die Digitalisierung wird zum Teil von gesellschaftlichen Veränderungen angetrieben, zum Teil treibt sie diese voran.

Datafizierung: Computer (von Desktops bis zu intelligenten Glühbirnen) und die mit ihnen verbundenen Dienste werden in unserem Alltag allgegenwärtig. Das digitale Selbst weist über eine bloße Abbildung analoger Identitäten hinaus.

--->

MEHR
Digitalisation

Plattformisierung: Zusammenarbeit, Austausch, Kultur oder Arbeit werden durch digitale Infrastrukturen (Plattformen) vermittelt. Die Teilnahme an Plattformen wird in vielen Lebensbereichen notwendig. Ein bestimmtes digitales Wirtschaftsmodell von Plattformen will sich dominant im Markt durchsetzen.

Globalisierung: Computerhardware wird in Europa erschwinglich und zum Konsumgut. Wertschöpfungs- und Produktionsketten werden internationalisiert.

Ausbau der Netze: Der Bedarf an Netzstrukturen und die für deren Erhalt und Ausbau erforderlichen Ressourcen nehmen zu.

Verbindung zu politischer Bildung und Beschäftigungsfähigkeit

Unsere Vorstellungen von digitaler Kompetenz müssen den tiefen Wurzeln der digitalen Transformation in unserer heutigen Gesellschaft Rechnung tragen. Wir brauchen eine Pädagogik des „Digitalen", die sich nicht nur auf die Vermittlung technischer Fertigkeiten konzentriert, damit die Bürger*innen auf die gesellschaftlichen Debatten über die Digitalisierung vorbereitet werden, sich aktiv an ihnen beteiligen können und ihre eigene informierte Einstellung zu den Möglichkeiten entwickeln, die der digitale Wandel eröffnet.

Bürger*innen müssen im Sinne der Idee der Partizipation die Auswirkungen der Technologie verstehen und mitbestimmen können, in welche Richtung der digitale Wandel gehen soll. Ein solches Lernen trägt zu einer **demokratischen, bürger*innenzentrierten digitalen Transformation** und zur Demokratie in digitalisierten Gesellschaften und digitalisierten sozialen Diskursen bei.

Es zielt auch darauf ab, Lernende zu unterstützen, ihre **digitalen Umgebungen und Tools zu nutzen und mitzugestalten** und diese für ihre persönlichen, sozialen, kulturellen oder Bedürfnisse als Bürger*innen einzusetzen (z. B. gesellschaftlicher Zusammenarbeit, soziale, kulturelle und politische Teilhabe, Zugang zu Beschäftigung, Lernen, Selbstentfaltung usw.). Dazu gehören digitale Fähigkeiten im engeren Sinne (wie Programmier- oder User*innenkenntnisse), aber nicht ausschließlich – die Erweiterung der User*innenkompetenz hin zu einer **aktiven Rolle** (d. h. Entscheidungsfindung, Wahl zwischen Optionen, Anwendung bestehender Lösungen oder sogar deren Schaffung) und einer verantwortungsvollen Rolle (d. h. ethische und menschenrechtliche Aspekte sind Teil der Lösung und keine lästigen Hindernisse).

MEHR
Council of Europe. Digital Citizenship Education: The DCE Concept

European Commission: Joint Research Centre, Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens : with new examples of knowledge, skills and attitudes, Publ. Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

DIGITAL CITIZENSHIP EDUCATION

„Befähigung von Lernenden aller Altersgruppen durch Bildung oder den Erwerb von Kompetenzen für das Lernen und die aktive Teilnahme an der digitalen Gesellschaft, um ihre demokratischen Rechte und Pflichten online auszuüben und zu verteidigen und die Menschenrechte, die Demokratie und die Rechtsstaatlichkeit im Cyberspace zu fördern und zu schützen." (Europarat)

DIGCOMP

Der Rahmen für die digitale Kompetenz der Bürger*innen der Europäischen Union. Digitale Kompetenz wurde als eine Schlüsselkompetenz der Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen definiert. Aktuelle Version: 2.2

Sowohl bei der Beschäftigung als auch bei der gesellschaftlichen Beteiligung stellt die bestehende digitale Kluft eine strukturelle Herausforderung dar. Obwohl die Digitalisierung das Potenzial für mehr Integration und Teilhabe hat, schafft sie neue Zugangs- und Nutzungsbarrieren. Dies sollte man bei der Planung und Durchführung von Workshops und Schulungen berücksichtigen, insbesondere bei Angeboten für Gruppen, die mit diesen Barrieren konfrontiert sind. Es sollte diese Probleme ansprechen und seine Teilnehmer*innen bei der Überwindung dieser Hürden konkret unterstützen. Drittens sollte es sich mit den strukturellen Dimensionen befassen.

DIGITALE KLUFT

Lücke zwischen Einzelpersonen, Haushalten, Unternehmen und geografischen Gebieten auf unterschiedlichen sozioökonomischen Ebenen sowohl hinsichtlich ihrer Zugangsmöglichkeiten zu Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) als auch hinsichtlich ihrer Nutzung des Internets für eine Vielzahl von Aktivitäten, insbesondere in Bezug auf

- Zugänglichkeit der Infrastruktur (Kommunikationsinfrastrukturen, Verfügbarkeit von Computern und Internetzugang);
- Lebensstandard (Einkommen) und das Bildungsniveau;
- andere Faktoren wie Alter, Geschlecht, Ausschluss durch Rassismus, sprachlicher Hintergrund und Standort der Haushalte. (OECD, 2001)

Die Digitalisierung findet in unterschiedlicher Weise im **Arbeitsleben/Beschäftigungskontext** statt. Insbesondere Tätigkeiten, die geringe Qualifikationen erfordern (aber nicht ausschließlich diese), werden zunehmend **datenbasiert** (also digital überwacht) und teilweise automatisiert. Dies hat Auswirkungen sowohl auf die Rolle des Arbeitnehmers und die Arbeitnehmerrechte als auch auf das Ausmaß, in dem digitale Fähigkeiten auf höheren Qualifikationsstufen durch Arbeit erlernt werden können. Darüber hinaus wird **Job-Polarisierung** von Arbeitsplätzen in unserer Gesellschaft durch die Digitalisierung beschleunigt – die Zunahme von hoch- und niedrig qualifizierten Arbeitsplätzen auf Kosten von Arbeitsplätzen mit mittleren Qualifikationen. Dadurch wird es für Menschen, die gerade erst in eine niedrig qualifizierte Arbeit eingestiegen sind, schwieriger, ohne weitere Unterstützung in die mittlere Ebene aufzusteigen.

REFERENZEN

Competendo: Digitalisation

Council of Europe (CM/Rec(2019)10). Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on developing and promoting digital citizenship education. (Adopted by the Committee of Ministers on 21 November 2019 at the 1361st (Budget) meeting of the Ministers' Deputies)

OECD (2001). Understanding the Digital Divide. OECD Digital Economy Pages No 49, OEDC Publishing, Paris.

WEITERLESEN

DIGITAL COMPETENCE SELF ASSESSMENT

- Europass Platform → LINK
- Digital Skills and Jobs Platform → LINK

DIGCOMP EDU

The competence framework for educators based on DigComp → LINK

LEARNING THE DIGITAL

Oberosler, M. (Hg.); Rapetti, E. (Hg.); Zimmermann, N. (Hg.), Pirker, G.; Carvalho, I.; Briz, G.; Vivona, V. (2022). Digital transformation from the practice of Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. → LINK

POLITISCHE BILDUNG

Die Kompetenzen, die Menschen benötigen, um sich gesellschaftlich zu engagieren, sind eng mit den breiten Schlüsselkompetenzen verwandt, unterscheiden sich aber in einem Punkt: Gesellschaftliches Engagement beruht auf normativen Aspekten. Es fördert jene Fähigkeiten, die es den Menschen ermöglichen, aktive, verantwortungsbewusste Bürger*innen in einer demokratischen Gesellschaft zu werden, die die Rechte und das Engagement ihrer Bürger*innen sowie die demokratischen Grundwerte achtet. Der Europarat fördert den kombinierten Ansatz „Politische Bildung und Menschenrechtsbildung" (Education for Democratic Citizenship/Human Rights Education)

Neben dem Europarat definieren auch die EU-Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen in der Neufassung von 2018 **Bürger*innenkompetenz (civic competence)** als „die Fähigkeit, als verantwortungsbewusste Bürger*innen zu handeln und uneingeschränkt am politischen und gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, basierend auf dem Verständnis sozialer, wirtschaftlicher, rechtlicher und politischer Konzepte und Strukturen sowie globaler Entwicklungen und Nachhaltigkeit" (Europäische Union 2018).

MEHR
Europarat COMPASS: Introducing human rights education

POLITISCHE UND MENSCHENRECHTSBILDUNG

Bildung, die Wissen, Handeln und Einstellungen umfasst, ist die Grundlage für Bildungsformen wie Demokratie- und Menschenrechtsbildung, die auf den Schutz der Demokratie, die Befähigung der Menschen sowie auf demokratischen Wandel abzielt. Die politische Bildung beruht auf einem weit gefassten Konzept der Demokratie und umfasst das Erlernen von...

- Demokratie als **Staatsform**, einschließlich der Grundsätze, Strukturen und Rechte.
- Demokratie als **Lebens- und Lernform**, einschließlich demokratischer Haltungen und Gewohnheiten.
- Demokratie als **Gesellschaftsform**, einschließlich sozialer und partizipativer Prozesse und Beziehungen.

ZIELE DER MENSCHENRECHTSBILDUNG

- Lernen **über Menschenrechte**, Wissen über die Menschenrechte, was sie sind und wie sie gewahrt oder geschützt werden;
- Lernen **durch Menschenrechte**, in der Erkenntnis, dass der Kontext und die Art und Weise, wie das Lernen über Menschenrechte organisiert und vermittelt wird, mit den Werten der Menschenrechte (z. B. Partizipation, Gedanken- und Meinungsfreiheit usw.) in Einklang stehen muss und dass bei der Menschenrechtsbildung der Lernprozess ebenso wichtig ist wie der Lerninhalt;
- Lernen **für Menschenrechte** durch die Entwicklung von Fähigkeiten, Einstellungen und Werten, die es den Lernenden ermöglichen, die Menschenrechtswerte in ihrem Leben anzuwenden und sich allein oder gemeinsam mit anderen für die Förderung und Verteidigung der Menschenrechte einzusetzen.

POLITISCHE BILDUNG

„Politische Bildung bedeutet Bildung, Ausbildung, Sensibilisierung, Information, Praktiken und Aktivitäten, die darauf abzielen, die Lernenden mit Wissen, Fähigkeiten und Verständnis auszustatten und ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu entwickeln, um sie in die Lage zu versetzen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, Vielfalt zu schätzen und eine aktive Rolle im demokratischen Leben zu spielen, um die Demokratie und die Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu schützen." (Europarat (2010). Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education)

KOMPETENZEN FÜR EINE DEMOKRATISCHE KULTUR

„Die Kompetenzen, die die Lernenden erwerben müssen, um effektiv an einer demokratischen Kultur teilzuhaben und friedlich mit anderen in kulturell vielfältigen demokratischen Gesellschaften zusammenzuleben" (Europarat, 2018, S. 11).

REFERENZRAHMEN KOMPETENZEN FÜR EINE DEMOKRATISCHE KULTUR

Vom Europarat herausgegebener Kompetenzrahmen. Er besteht aus einer Reihe von Materialien, die von den Bildungssystemen genutzt werden können, um jungen Menschen die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, um Menschenrechte, Demokratie und die Rechtsstaatlichkeit zu verteidigen und zu fördern, um effektiv an einer demokratischen Kultur teilzunehmen und um in kulturell vielfältigen Gesellschaften friedlich mit anderen zusammenzuleben. In der Vollversion beschreiben 447 Deskriptoren die 20 Kompetenzen ausführlicher. Sie sind nach grundlegenden, mittleren und fortgeschrittenen Lernniveaus gegliedert.

MEHR
Europarat
Reference Framework of Competences for Democratic Culture

Politische Bildung ist mehr als viele andere Bildungsansätze ein **aktiver Ansatz**, der Wissen, Haltung und aktives Engagement miteinander verbindet. Als solcher hat der Ansatz auch einige Anknüpfungspunkte zu anderen handlungs- und wirkungsorientierten Lernangeboten, wie z. B. der Entrepreneurshipbildung oder der kulturellen Bildung. Daher lässt sich der Ansatz in andere Pädagogiken integrieren, die den **gesellschaftlichen Wandel begleiten**, wie etwa die nachhaltige Entwicklung oder die digitale Transformation. So bedeutet beispielsweise „Digital Citizenship im Wesentlichen, dass man lernt, als Bürger*in in der heutigen hochdigitalisierten Gesellschaft zu leben" (Europarat), oder Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutet, „informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst für eine intakte Umwelt, wirtschaftliche Lebensfähigkeit und eine gerechte Gesellschaft zu handeln" (UNESCO).

Bürger*innenkompetenzen ermöglichen es den Menschen, in der Gesellschaft verantwortungsvoll zu handeln und mit anderen Menschen entlang von Werten wie Transparenz, Offenheit, sozialer Verantwortung und Menschenwürde umzugehen.

Beitrag zu einer demokratischen politischen Kultur

Die politische Kultur (civic culture) wird von Almond/Verba als alle „Einstellungen gegenüber dem politischen System und seinen verschiedenen Teilen sowie Einstellungen gegenüber der Rolle des Selbst in diesem System" beschrieben (Almond/Verba 1963). In einem breiteren Verständnis von Kultur umfasst sie auch die innere Landkarte einer Gesellschaft, die Einstellungen, Traditionen, institutionelle Kulturen, Leiden-

schaften, strukturelle Entscheidungen im Zusammenhang mit der Demokratie in Staat, Zivilgesellschaft und Wirtschaft umfasst (Pye/Verba 1972). In dieser Perspektive sind die Bürger*innen und ihre Handlungen in eine spezifische politische Kultur eingebettet.

Demokratiebezogene Pädagogik verknüpft Partizipation, politische Bildung und die Gestaltung von politischer Kultur mit Demokratie und Menschenrechten. In diesem Sinne ist sie nicht neutral, sondern zielt auf die Förderung demokratischer Kultur ab.

Bürger*innenkompetenz und Beschäftigungsfähigkeit

Viele der in politischer Bildung und Menschenrechtsbildung erworbenen Kompetenzen können für persönliche Entwicklung genutzt werden, insbesondere in den Bereichen Soziales und Kommunikation, Denken (einschließlich kritisches und systemisches Denken), Lernen zu lernen oder bei der Vermittlung von Wissen über „komplexe" gesellschaftspolitische Phänomene wie Migration, Klimawandel, Globalisierung oder Digitalisierung.

Insbesondere ergänzt politische Bildung das Lernen im beruflichen Kontext, das oft sehr stark auf Anwendungsfähigkeiten und die Ausbildung von Anwender*innen ausgerichtet ist, um die Dimensionen der Einstellungen, Werte und des erweiterten Wissens:

- Lernen und Reflektieren über die Rolle als Bürger*in oder Arbeitnehmer*in, über Demokratie und Rechte und deren Verwirklichung.
- Systemisches und kritisches Denken, das gerade in Zeiten der Transformation und des persönlichen Wandels hilft, selbstbestimmt in eine offene Zukunft zu „navigieren"
- Verstehen und Durchdringen komplexer gesellschaftspolitischer Themen.
- Vermittlung notwendiger Fähigkeiten, um kontroverse und konfliktreiche Themen fair und konstruktiv zu diskutieren.
- Praktizieren des respektvollen und demokratischen Umgangs, von Zivilcourage, Engagement und Solidarität mit anderen.
- Förderung der Teilnahme an gesellschaftlichen Debatten und Einbringung ihrer eigenen Positionen und Interessen.
- Förderung von Eigeninitiative, Selbstorganisation oder selbstbestimmtem Handeln.
- Unterstützung des Nachdenkens über Werte und Grundprinzipien der demokratischen Kultur.

WEITERLESEN

REFERENZRAHMEN KOMPETENZEN FÜR EINE DEMOKRATISCHE KULTUR
Europarat, Bildungsabteilung (2018).
→ LINK

TEACHER REFLECTION TOOL
Ein Selbstreflexionstool für Lehrer*innen des Europarats . Selbstreflexion – eine Reise zum demokratischen Lehrer*innenethos und einer demokratischen Kultur in Schulen. Das Handbuch ergänzt den Referenzrahmen Kompetenzen für eine demokratische Kultur und lädt zur persönlichen Reflexion ein. → LINK

THE REFERENCE FRAMEWORK COMPETENCES FOR DEMOCRATIC CULTURE AND THE NON-FORMAL EDUCATIONAL SECTOR
Hladschik, P.; Lenz, C; Pirker, G. (Hrg.) (2020). Democracy and Human Rights Education in Europe → LINK

REFERENZEN

Almond, G.; Verba, S. (1963). The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations, Princeton.

Council of Europe: Digital Citizenship Education

Council of Europe (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1 - Context, concepts and model. Further: Vol. 2; Vol. 3 | online

Council of Europe (2010). Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7.

European Union (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. ST/9009/2018/INIT; OJ C 189, 4.6.2018, S. 1–13.

Pye, L.; Verba, S. (Ed.) (1972). Political Culture and Political Development; Princeton, 1972 (2. Aufl.).

UNESCO (N.A.) Education for Sustainable Development

IDENTIFIZIEREN UND ANERKENNEN

Die durch non-formale und informelle Bildung erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen müssen in der Gesellschaft anerkannt werden. Mit anderen Worten: Die Lernergebnisse müssen für die Lernenden und ihr Umfeld sichtbar gemacht werden. Obwohl viele Ergebnisse und Entwicklungen in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen nicht ohne weiteres auf formale Weise zertifiziert werden können, können Bildner*innen Instrumente verwenden, die Prozesse und persönliche Entwicklungen identifizieren und dokumentieren.

LERNERGEBNIS

Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist, nach Abschluss des Lernens zu tun. Zu den Lernergebnissen gehören Fähigkeiten, Wissen und Haltungen (Cedefop, 2009, S. 30).

Insbesondere gesellschaftliches Engagement und Freiwilligenarbeit tragen zu einem breiten Spektrum von Kompetenzen bei (z. B. Boivin & Baez, 2019). Allerdings mangelt es ihnen oft an **Anerkennung** bei den Lernenden und auch in der Gesellschaft – zum Beispiel bei Mitbürger*innen, Organisationen und Arbeitgeber*innen. In diesem Sinne sollten wir als Bildner*innen einige Anstrengungen unternehmen, um unseren Lernenden zu helfen, dass ihre Kompetenzen anerkannt werden, und auch um die soziale Wirkungen und den Wert politischer Bildung und bürgerschaftlichen Engagements sichtbar zu machen.

ANERKENNUNG

- Bewusstsmachen und Wertschätzung von Kompetenzen
- Die Grundlage dafür ist **Selbsterkenntnis,** einschließlich „des persönlichen Bewusstseins und der Bewertung von Lernergebnissen sowie der Fähigkeit, diese Lernergebnisse in anderen Bereichen anzuwenden“ (Youth Pass).
- **Soziale Anerkennung** und **politische Anerkennung** beschreiben, wie andere die Kompetenz eines Lernenden anerkennen und beschreiben.
- **Formale Anerkennung** beschreibt und vergleicht Lernen, oft in Form von Zertifikaten, Lizenzen oder Ähnlichem, die von einer formalen oder non-formalen Bildungseinrichtung ausgestellt werden.

Validierung beschreibt die formale Anerkennung im politischen Kontext der EU (Cedefop, 2009, S. 15).

VALIDIERUNG

Die Bestätigung **durch eine zuständige Stelle**, dass die Lernergebnisse

- identifiziert und dokumentiert worden sind,
- anhand vordefinierter Kriterien bewertet wurden,
- mit den Anforderungen einer **Validierungsnorm** übereinstimmen.
- Validierung führt in der Regel zu **Zertifizierung**.

Anerkennung ist ein soziales Ziel der Kompetenzbeschreibung. Bildner*innen helfen den Lernenden mit Zertifikaten und einer vielfältigen Evaluationsmethodik, ihre Fähigkeiten zu demonstrieren, damit andere sie anerkennen. Sie unterstützen Lernende auch dabei, ihre Kompetenzen selbst zu erkennen.

Im Gegensatz zu formalen Bildungseinrichtungen, die befugt sind, allgemein anerkannte Zeugnisse zu unterzeichnen, konzentrieren sich Bildungsanbieter*innen der non-formalen Bildung auf andere Formen der Anerkennung.

Sie sind folglich **nicht gebunden** an Validierungsstandards. Teilnahmebescheinigungen, Empfehlungsschreiben o. ä. gewinnen im non-formalen Bildungskontext ihre Glaubwürdigkeit vor allem durch Plausibilität und durch die Glaubwürdigkeit der ausstellenden Organisation.

COMPETENCE EXPLORER

Der Explorer vergleicht verschiedene Rahmen, die sich mit transversalen Kompetenzen befassen und gibt Bildner*innen einen groben Einblick in diese. Man kann prüfen, welche Kompetenzen für die eigene Arbeit besonders relevant wären oder welche Kompetenzen man selbst oder mit den Lernenden weiter bearbeiten möchte. Darüber hinaus informiert der Explorer darüber, wie die einzelnen Rahmenwerke bestimmte transversale `Kompetenzen` betrachten (Kompetenzen, die in vielen Aktivitäten und Kontexten wichtig sind). Erstellt im Rahmen des Projekts LICEAL: Linking Citizenship and Employability Perspectives in Adult Learning→ LINK

Da der einzelne Lernende in Ermangelung formal anerkannter Zertifikate in der Lage sein muss, seine Kompetenzen anderen gegenüber zu erklären, muss in Workshops und Schulungen der Unterstützung der Selbstreflexion und der **Selbsterkenntnis** besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Dabei muss auf eine **glaubwürdige Beschreibung** auf der Grundlage von Fakten geachtet werden. Die Beschreibung von Kompetenzen und Lernergebnissen muss über formale Noten hinausgehen, um die umfassenden Aspekte von Kompetenzen abzudecken. Sie sollte all das beschreiben, was von denjenigen als relevant angesehen wird, denen gegenüber die Lernenden ihre Fähigkeiten und ihr Fachwissen in Zukunft nachweisen müssen.

Kompatible Sprache eines Kontexts

Je nachdem, wo der Lernende Anerkennung braucht, lohnt es sich, auf Wörter und Aspekte zu achten, die hilfreich sein können. In vielen sozialen Kontexten wird eine bestimmte Sprache verwendet und es werden bestimmte Erwartungen an das Lernergebnis gestellt. Eine bewusste Sprache und Wortwahl kann einer Beschreibung oder Bescheinigung mehr Wert verleihen.

WEITERLESEN

EUROPEAN SKILLS/COMPETENCES, QUALIFICATIONS AND OCCUPATIONS (ESCO)
ESCO bietet eine standardisierte Terminologie an, die Fertigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe umfasst. Sein Wert für Bürger*innen und Arbeitnehmer*innen ist, dass er die richtigen Begriffe für formale und non-formale Qualifikationen oder für Jobprofile anbietet, in deren Richtung man sich entwickeln möchte. → LINK

KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING
Ein Referenzpunkt für die EU. → LINK

Die folgenden speziellen Kompetenzrahmen wurden bis 2023 entwickelt: DigComp → LINK, EntreComp → LINK, LifeComp → LINK and GreenComp →LINK

POLITISCHE BILDUNG, MENSCHENRECHTE
Die EU hat noch keinen Rahmen für „civic competence“ ausgearbeitet. Der Rahmen für Entrepreneurshipkompetenz EntreComp umfasst einige Aspekte wie Proaktivität, Initiative und Zusammenarbeit. Der europäische Bezugspunkt ist der Referenzrahmen für Kompetenzen für die demokratische Kultur (RFCDC) des Europarats. Ursprünglich wurde er für demokratiebezogenes Lernen in Schulen entwickelt, wird aber zunehmend auch im nicht-formalen und lebenslangen Lernen eingesetzt. → LINK

BERUFLICHE BILDUNG UND TRAINING (VET)
Referenzrahmen Kompetenzen für eine demokratische Kultur (RFCDC). Leitfaden für berufliche Bildung und Training . Veröffentlicht vom Europarat. → LINK

EUROPÄISCHER QUALIFIZIERUNGSRAHMEN
Der EQF und die an ihm orientierten nationalen Qualifizierungsrahmen der EU-Mitgliedsstaaten schaffen mehr Vergleichbarkeit der nationalen Bildungssysteme und beschreiben Berufsprofile und Bildungsanforderungen für eine Breite von Feldern. Der EQF beschreibt acht Leistungsniveaus. → LINK

ANDERE TOOLS
YouthPASS → LINK | Portfolio for youth leaders → LINK | European Skills Passport → LINK

HOW TO: BESCHREIBEN VON KOMPETENZEN

	Beschreibung
Bildungsformat	Seminar, Ausbildung, Akademie, Workshop, Projektwoche, Projekt, internationale Begegnung ...
Grundlegende Fakten	Wo, wie lange, welche Art von Expert*innen/Trainer*innen, welche Art von Gruppe, Auswahlkriterien
Pädagogischer Ansatz	Wie fand das Lernen statt, welche Lernidee stand hinter dem Veranstaltungsort? Non-formale Bildung, Peer Education, Networking, Kapazitätsaufbau für Aktivisten, Experten auf dem Gebiet von ...

Differenzierung

Kompetenzrahmen wie EntreComp verwenden Lernniveaus, weil sie anerkennen, dass niemand alle Kompetenzen auf der höchsten Stufe in allen Bereichen haben kann. Davon kann man sich inspirieren lassen. Beispiel für die Verwendung der in EntreComp beschriebenen Progressionsstufen von Stufe 1 bis Stufe 8:

BEISPIEL: „CHANCEN ERKENNEN, SCHAFFEN UND NUTZEN“

Grundlage 1-2 **1** Ich kann Möglichkeiten finden, anderen zu helfen. **2** Ich kann Möglichkeiten erkennen, in meiner Community und Umgebung Wert zu schaffen.	**Mittel 3-4** **3** Ich kann eine Chance zur Wertschöpfung erklären. **4** Ich kann proaktiv nach Möglichkeiten zur Wertschöpfung suchen, auch aus der Not heraus.
Fortgeschrittene 5-6 **5** Ich kann verschiedene analytische Ansätze zur Ermittlung unternehmerischer Chancen beschreiben. **6** Ich kann mein Wissen und mein Kontextverständnis für Möglichkeiten zur Wertschöpfung nutzen.	**Experte 7-8** **7** Ich kann Möglichkeiten zur Wertschöpfung beurteilen und entscheiden, ob ich diese auf den verschiedenen Ebenen des Systems, in dem ich arbeite, weiterverfolgen soll (z. B. Mikro-, Meso- oder Makroebene). **8** Ich kann eine Gelegenheit erkennen und schnell nutzen.

Beispiel aus EntreComp

Beispiele geben

Ein kompetenzbasierter Ansatz könnte zu besseren Ergebnissen führen, wenn er z. B. klarer beschrieben wird:

	Beschreibung	Beispiel
Praktische Kompetenz	*XYZ ist in der Lage, die Aufgabe zu erfüllen ...*	XYZ war dabei, ein Projektkonzept zu entwickeln.
Grundlegende Kompetenz	*XYZ hat verstanden, was zu tun ist und warum die Aufgabe oder die Reihe von Aufgaben zu erledigen ist ...*	XYZ hat das Konzept der aktiven Bürgerschaft verstanden und weiß, wie persönliche Initiativen zur Zivilgesellschaft beitragen.
Angewandte Kompetenz	*XYZ hat die Fähigkeit nachgewiesen, eine Reihe von Aufgaben zu erfüllen ...*	XYZ hat in einem Team ein Projektkonzept entwickelt, einen Aktionsplan, einen Zeitplan und ein Budget.

Aktive Begriffe nutzen

- Aktive Wörter: analysieren, beweisen, erklären
- Faule Wörter: sich vertraut machen, wahrnehmen, kennen lernen

Diese aktiven Wörter können einige faule Wörter ersetzen (Vrabl 2016):

angeben, anwenden, analysieren, argumentieren, auflisten, ausdrucken, annehmen, auswählen, beobachten, beschreiben, beweisen, bewerten, beurteilen, diagnostizieren, diskutieren, einbeziehen, einschätzen, entdecken, entscheiden, entwerfen, entwickeln, erinnern, experimentieren, erklären, formulieren, formen, handeln, herausfinden, illustrieren, interagieren, kategorisieren, kombinieren, konzeptualisieren, konstruieren, kritisieren, lokalisieren, losen, organisieren, planen, prüfen, präsentieren, reflektieren, reproduzieren, sammeln, schlussfolgern, skizzieren, testen, transformieren, umsetzen, unterscheiden, unterstützen, übertragen, validieren, verbessern, verstehen, verwenden, verifizieren, verbinden, vergleichen, wagen, wiederholen, zusammenarbeiten ...

Lernergebnisse beschreiben

Da Kompetenz das Zusammenspiel von Können, Wissen und Einstellung ist, kann es sinnvoll sein, zwischen diesen drei Faktoren zu unterscheiden:

- Wissensaspekt: Die Teilnehmer*innen wissen ...
- Fähigkeitsaspekt: Die Teilnehmer*innen können ...
- Einstellungsaspekt: Teilnehmer*innen nimmt wahr, bewertet ...

Bildner*innen können bestimmte Eigenschaften von Teilnehmer*innen beschreiben. Überprüfen Sie die Kompetenzfelder (Hensge at al. 2006) und wählen Sie ein oder zwei spezifische Eigenschaften aus.

AUFGABENSPEZIFISCHE FACHKOMPETENZ

Fachwissen zu einem bestimmten Thema, Erkennen von adäquaten Lösungen für Aufgaben, Wissen, wie ein Thema mit anderen Bereichen und innerhalb eines Bereichs zusammenhängt.

METHODISCHE KOMPETENZ

Fähigkeit zur Auswahl von Methodik und zur Bewertung der Ergebnisse. Bewusstes, adäquates und zielgerichtetes Handeln.

SOZIALE KOMPETENZ

Fähigkeit, Beziehungen zu gestalten und zu interagieren. Unterschiedliche Interessen, Bedürfnisse und Spannungen reflektieren.

PERSONALE KOMPETENZ

Verantwortungsbewusstsein, demokratische Werte, selbständiges Lernen; Fähigkeit zu selbständigem und gruppenbezogenem, selbstorganisiertem und reflektiertem Handeln: Beobachtung und Bewertung von Herausforderungen, Anforderungen oder Optionen.

REFERENZEN

Boivin, P.; Baez, J. (2019). Job Bridge – Stocktaking report on the state-of-play of validation in the voluntary sector across the EU; Lifelong Learning Platform; Brussels; Oktober 2019

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop 2009). The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe, Cedefop Reference series; 72, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

Hensge, K.; Lorig, B.; Schreiber, D. (2006). Kompetenzstandards in der Berufsausbildung; Abschlussbericht Forschungsprojekt 4.3.201 (JFP 2006), Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB), Bonn.

Vrabl, O. (2016). Schritt-für-Schritt-Anleitung zur Formulierung von Lernergebnissen (intended learning outcomes) in: Johann Haag, J.; Weißenböck, J.; Gruber, W.; Freisleben-Teutscher, C. F. (Hg.). Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen; Basics – Modelle – Best Practices; Tagungsband zum 5. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 20.10.2016

Youth Pass: About Recognition

Notizen