

Validierung von Lernergebnissen – Erkenntnisse, konzeptionelle (Weiter-)Entwicklungen und Zukunftsperspektiven

KARIN GUGITSCHER

1 Einleitung

Menschen lernen immer schon ihr Leben lang. Sie erwerben neues Wissen und neue Fähigkeiten nicht nur in Bildungseinrichtungen entlang offizieller Curricula, sondern vor allem im Lebenszusammenhang, beim Gespräch mit Freunden oder Kollegen, beim Ausprobieren von Neuem, beim Bücherlesen, Fernsehen oder Surfen im Internet. Abseits formaler Bildungsinstitutionen erworbene Lernergebnisse zu validieren und anzuerkennen nimmt allerdings erst in den vergangenen 30 Jahre an Bedeutung zu. In bildungspolitischen Diskursen und Strategien wird Lebenslanges Lernen als ein Aktionsfeld definiert, um den Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels und der gegenwärtigen Dynamiken der Arbeitswelt zu begegnen. Die Validierung von Kompetenzen, unabhängig davon, wo und wie sie erworben wurden, soll dazu beitragen, lebensbegleitende Lernprozesse anzuerkennen und zu fördern. Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) werden in den Empfehlungen des Europäischen Rates aufgefordert, bis 2018 verbindliche Regelungen zur Validierung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen einzuführen (vgl. Rat der EU 2012). In Österreich wurde im November 2017 die „Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens“ (BMB/BMWFW 2017) beschlossen mit dem Ziel, einen umfassenden und kohärenten Ansatz zur Validierung zu schaffen. Unter Validierung wird ein mehrstufiges Verfahren verstanden, im Laufe dessen Lernergebnisse und Kompetenzen, die sich eine Person in formalen, non-formalen und informellen Lernkontexten angeeignet hat, sichtbar gemacht werden. Als grundlegende Elemente dieses Prozesses werden die Identifikation, Dokumentation, Bewertung und ggf. Zertifizierung der Lernergebnisse definiert. Während bei der formativen Validierung die anforderungsunabhängige Kompetenzerfassung im Vordergrund steht, ist die summative Validierung auf vordefinierte Standards ausgerichtet (vgl. Rat der EU 2012; Cedefop 2016).

In den letzten Jahren wurden zahlreiche konzeptionelle (Weiter-)Entwicklungen und Studien zur Validierung durchgeführt, auch vom öibf. Im vorliegenden Beitrag werden diese Konzepte und Erkenntnisse reflektiert. Dazu wird das systemische Kontextmodell arbeitsweltbezogener Beratung (vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 15–22) herangezogen, um ein Kontextmodell von Validierung zu entwerfen. Dieses Modell wird im folgenden Kapitel vorgestellt und anschließend als Heuristik genutzt, um die Er-

gebnisse der Validierungsforschungen des öibf entlang der drei darin unterschiedenen Dimensionen zu diskutieren. Im ersten Abschnitt wird Validierung im gesellschaftlichen Kontext anhand von Bestandsaufnahmen und Systematisierungen, die im Zusammenhang politischer Strategieentwicklungen durchgeführt wurden, analysiert. Anschließend werden in Bezug auf den organisationalen Kontext von Validierung wissenschaftsbasierte Zugänge bei der Konzipierung und (Weiter-)Entwicklung von formativen und summativen Validierungsverfahren und -instrumenten skizziert. Der dritte Abschnitt thematisiert das professionelle Validierungssystem, das im Kern des Kontextmodells steht. Dazu wird ein Kompetenzmodell für Validierungspraktiker*innen skizziert, das im Rahmen eines aktuell laufenden internationalen Projekts erarbeitet und hier erstmals einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt wird. Es zeigt wesentliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen von Validierungsfachkräften auf, die für professionelles Handeln erforderlich sind. Das abschließende Fazit geht der Frage nach den Herausforderungen und Zukunftsperspektiven von Validierung nach. Ziel des Beitrages ist es, die Komplexität der Validierungspraxis anhand von Projekten, an denen das öibf in den letzten Jahren (mit)gearbeitet hat, aufzuzeigen und zu reflektieren. Daraus lassen sich Anknüpfungspunkte für Weiterentwicklungen und zukünftige Studien ableiten.

2 Validierung im Kontext

Bislang liegt für das Feld der Validierung keine konsistente und differenzierte Theorie vor. Unter der Prämisse, dass Validierung nicht auf unterschiedliche Verfahren, Instrumente und Methoden zu beschränken ist, sondern unterschiedliche Ebenen bzw. Dimensionen umfasst, wird im Folgenden ein mehrebenenanalytischer Zugang verfolgt. Das systemische Kontextmodell von Validierung greift das Kontextmodell für Beratung auf (vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 15–22) und unterscheidet dementsprechend folgende drei Ebenen bzw. Dimensionen:

- Im Mittelpunkt steht das *professionelle Validierungssystem*. Es konstituiert sich durch die Interaktion von zwei Systemen, jenem des Klienten und jenem des bzw. der Validierenden mit ihren jeweiligen (professionellen) Kompetenzen, (Lern-)Biografien, Lebenssituationen, Erfahrungen, Einstellungen etc. Das Validierendensystem kann sich auf eine Person beziehen oder auf mehrere, bspw. ein System bestehend aus Berater*in, Prozessbegleiter*in und Bewerter*in.
- Die Ebene des *organisationalen Kontexts* bezieht sich auf die Einflüsse der Organisationen, die Validierung anbieten, auf das professionelle Validierungssystem. Das betrifft die Festlegung von Zielen und Zielgruppen, von Formaten, Instrumenten und Methoden der Validierung, aber auch die zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen sowie finanziellen und personalen Ressourcen. Auch die Trägerschaft, Kooperationen und Vernetzungen der Organisationen spielen bei Validierung eine zentrale Rolle, insbesondere wenn es um die Zugänglichkeit

von Validierungsangeboten und die Anerkennung bzw. Anerkennbarkeit der Ergebnisse (z. B. Zertifikate, Anrechnungen) geht.

- Die übergeordnete Ebene des *gesellschaftlichen Kontexts* trägt der Tatsache Rechnung, dass Validierung immer in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden ist. Eine besondere Rolle spielen bei Validierung etwa die Struktur des Berufs- und Bildungssystems, Finanzierungsverantwortlichkeiten und -modalitäten sowie rechtliche Regelungen und Zuständigkeiten. Auch gesellschaftliche Normen und Werthaltungen und nicht zuletzt die gesellschaftliche Wertschätzung außerhalb formaler Bildungseinrichtungen erworbener Kompetenzen sind von grundlegender Bedeutung. Wie anerkennungstheoretische Studien zeigen, verweist das kultur-, milieu- und gruppenspezifische System von Standards, Kriterien und Normen auf je dominante „Anerkennungsordnungen“, aus denen heraus Anerkennung gezollt oder verwehrt wird (vgl. Nothdurft 2007, S. 118).

Im Folgenden werden die Validierungsforschungen des öibf entlang den Dimensionen des systemischen Kontextmodells reflektiert.

2.1 Validierung und gesellschaftlicher Kontext

Der gesellschaftliche Kontext von Validierung wurde seitens des öibf insbesondere im Rahmen von Bestandserhebungen, Systematisierungen und Analysen berücksichtigt, um Vergleiche mit den Entwicklungen in anderen europäischen Ländern zu ermöglichen und politischen Entscheidungsträgern eine Grundlage bei der Implementierung einer nationalen Validierungsstrategie bereitzustellen. In den Studien von Schneeberger, Schlögl und Neubauer (2007; 2009) wurden Anerkennungsmöglichkeiten auf Basis von Zulassungs- und Anrechnungsverfahren im Hochschulbereich (z. B. nicht-traditionelle Wege ins Studium) oder Zertifizierungsprozesse im Bereich höherer Berufstätigkeit (z. B. Titel HTL-Ingenieur neu) analysiert. Zur Systematisierung der Validierungsverfahren wurde eine grundlegende Typologie der Kompetenzanerkennung in Anschluss an Colardyn und Bjornavold (2005) entworfen, die nach wie vor relevant ist. Mit Blick auf die Zuordnung von Lernergebnissen werden drei Typen unterschieden: ein formaler, ein summativer und ein formativer Typ der Kompetenzanerkennung. Der formale Typ zielt auf die Erlangung von Zertifikaten bzw. Berechtigungen des formalen Bildungssystems. Damit ist eine rechtliche Basis gegeben und eine Gleichwertigkeit der Zertifikate und Berechtigungen zu formalen Bildungsnachweisen. Im Unterschied dazu betont der summative Typ der Kompetenzanerkennung die Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem. Die dabei ausgestellten Zertifikate sind weniger funktions- und bereichsübergreifend als jene des formalen Typs, sondern durch eine stärkere Domänenspezifität des Kompetenzbegriffs charakterisiert. Zum formativen Anerkennungs-typ zählen Verfahren zur Identifikation, Dokumentation und Validierung von Kompetenzen, die nicht zu Zertifikaten und Berechtigungen führen, sondern den Akzent auf die individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse setzen. Sie haben eine stärker pädagogische Ausrichtung und können die Erlangung formaler oder non-for-

malen Zertifikate unterstützen, beispielsweise als vorgelagerte oder begleitende Beratungs- oder Reflexionsformate (vgl. Schneeberger et al. 2009, S. 113 f.).

Mayerl und Schlögl (2015) haben die rechtlichen Grundlagen, bestehende Verfahren und Instrumente, Finanzierungsansätze, die Institutionalisierung sowie Supportstrukturen zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Österreich im Bereich der Erwachsenen- und Berufsbildung analysiert und mit Blick auf Personen mit geringer formaler Qualifikation evaluiert. Zentrales Kriterium für die Inklusion ist dabei der potenzielle Zugang zu Validierungsverfahren für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss. Wie die Studie zeigt, bedarf es einer kohärenten Validierungsstrategie und -konzeption, um Validierungsverfahren zu institutionalisieren. Diese Institutionalisierung ist wesentlich, um den Zugang zu und die Akzeptanz von Kompetenzanerkennung zu erhöhen. Mit der Einbindung von Validierung in die „LLL:2020 Strategie zum Lebenslangen Lernen“ (Republik Österreich 2011) und die an die EU-Ratsempfehlungen angebundene Validierungsstrategie (BMB/BMFWF 2017) sind erste strategische Rahmen geschaffen, um das heterogene und teils fragmentierte Feld an Validierungsverfahren weiterzuentwickeln sowie ein übergreifendes, kohärentes und transparentes System der Anerkennung und Validierung von Ergebnissen des nicht formalen und informellen Lernens aufzubauen. Angebote und Verfahren sollen transparenter und bundesweit sichtbar gemacht werden, die Zugänglichkeit verbessert sowie die gesellschaftliche Anerkennung von Validierung erhöht werden. Allerdings wird, wie Schlögl aufzeigt, bei diesem Zugang „Validierung nicht als staatliches Handlungsfeld aufgefasst [...], wohl auch, um bisher von dritter Seite aufgewendete Mittel nicht kompensieren zu müssen“ (Schlögl 2017, S. 29). Koordinationsmaßnahmen zur Einbindung der unterschiedlichen Stakeholder, die Gestaltung geeigneter rechtlicher und finanzieller Rahmenbedingungen sowie die Klärung von Verantwortlichkeiten und die Schaffung von Qualitätssicherungsstandards (vgl. BMBWF 2018) sind zentrale Faktoren für die Umsetzung einer wirksamen Validierungsstrategie. Für die Förderung bildungsbenachteiligter Personen bedarf es außerdem passender Supportstrukturen. Zentrale Anlauf- und Informationsstellen, die speziell die Fragen von bildungsbenachteiligten Personen thematisieren, sowie mobile Ansätze aufsuchender Beratung können dazu beitragen, diese Personengruppe auf das Potenzial von Validierung aufmerksam zu machen. Hingegen laufen Öffnungen des Zugangs zu formalisierten Prüfungsprozeduren des (Berufs-)Bildungssystems, die den Lebenssituationen und Bedürfnissen formal gering qualifizierter Personen nicht gerecht werden und die Charakteristika informellen Lernens nicht angemessen berücksichtigen, Gefahr, Abschreckungseffekte zu evozieren und Bildungsungleichheit zu reproduzieren, statt zu minimieren (vgl. Mayerl/Schlögl 2015; auch Ziegler/Müller-Riedlhuber 2018).

Im Zusammenhang mit der Politik des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) kann Validierung als Instrument zur Integration des non-formalen und informellen Lernens in den NQR eingesetzt werden (vgl. Schlögl 2009; Löffler/Lachmayr 2014). Dazu wären die im NQR-Gesetz (2016) genannten informell erworbenen Lernergebnisse durch eine Validierungsstrategie abzudecken. Wie Schlögl (2017, S. 29)

analysiert, ist die aktuelle Validierungsstrategie diesbezüglich noch wenig konkret, vor allem was Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten betrifft.

2.2 Validierung und organisationaler Kontext

Professionelle Validierung findet immer in einem organisationalen Kontext statt und wird durch diesen beeinflusst. Die organisationale Einbindung wirkt sich auf die Ziele und Zielgruppenausrichtung, Ressourcenausstattung sowie Personalauswahl und -entwicklung aus. Zu den organisationalen Aufgaben gehört auch festzulegen, wie und welche Informationen für Adressatinnen und Adressaten zur Verfügung zu stellen sind, welchen zeitlichen Rahmen Validierungsprozesse haben, an welchen Orten sie durchgeführt werden und welche Instrumente und Methoden zum Einsatz kommen. Auch die Regelung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Validierungsverfahren sind hier zu verorten, ebenso die Klärung der Anforderungen an und Geltungsansprüche von Ergebnisdokumentationen des Validierungsprozesses. In diesem Zusammenhang sind auch Kooperationen und die Einbindung von Stakeholdern und Interessenvertretungen relevant (vgl. Lachmayr 2016; Lachmayr/Löffler 2013). Wie Lachmayr (2016) am Beispiel der Anrechnung von Kompetenzen aus Berufsbildenden Höheren Schulen auf ein facheinschlägiges Hochschulstudium aufgezeigt hat, können bilaterale Partnerschaftsvereinbarungen zwischen (Aus-)Bildungseinrichtungen als Unterstützungsinstrumente zur Formalisierung von Anrechnungsk Kooperationen genutzt werden, indem Lernergebnisse pauschal anerkannt werden. Solche personenunabhängigen Äquivalenzbeurteilungen von Lernergebnissen können – nachdem sie einmal entwickelt und implementiert sind – ressourcenschonender durchgeführt werden und sind vor allem dann sinnvoll, wenn Anrechnungen gehäuft auftreten. Kooperationen tragen dazu bei, die Transparenz und das notwendige Vertrauen in die jeweiligen Lernergebnisdokumentationen zu erhöhen (vgl. Lachmayr 2016; Lachmayr/Mayerl 2014).

Im Rahmen umsetzungsbegleitender wissenschaftsbasierter (Weiter-)Entwicklungen von formativen und summativen Validierungsverfahren des öibf wurde deutlich, dass die zielgruppenorientierte und gegenstandsangemessene Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen, Verfahren, Instrumente, Methoden und Kompetenznachweise in ihrem Zusammenspiel und Interferenzen alles andere als trivial, aber für qualitativ hochwertige Validierungsprozesse hoch bedeutsam ist. Beispielsweise wurde vom öibf und dem Ring Österreichischer Bildungswerke unter Einbindung von Fachexpertinnen und -experten aus Theorie und Praxis das Format der „Kompetenz+Beratung“ entwickelt mit dem Ziel, ein österreichweites, institutionenübergreifendes und standardisiertes Format mit breiter Zielgruppenorientierung im Rahmen der „Bildungsberatung Österreich“ für Erwachsene anzubieten. Als Zielgruppe werden Personen jeden Alters und in jeder Lebensphase definiert, die sich neu orientieren wollen bzw. müssen und es sinnvoll finden, mehr über ihre Fähigkeiten zu erfahren, indem sie bereit sind, in einer Gruppe ihre (Lern-)Biografie zu reflektieren. Das Verfahren besteht aus einer Sequenz aus Gruppenarbeit (Workshop) und individueller Beratung. Dabei werden Ratsuchende von speziell ausgebildeten Berate-

rinnen und Beratern unter Anwendung biografisch-narrativer Methoden dabei unterstützt, auf Grundlage der Reflexion bisher erfolgter individueller Lernprozesse Handlungsschritte zur weiterführenden Kompetenzentwicklung abzuleiten (vgl. Schlögl/Irmer 2012; Brandstetter/Kellner 2014).

Bei der wissenschaftsbasierten Weiterentwicklung des formativen Validierungsverfahrens zur Erlangung eines Nachweises über Freiwilligentätigkeit wurde als theoretischer Referenzpunkt ein umfassendes Verständnis menschlicher Tätigkeit als Grundlage von Validierungsansätzen verdeutlicht. Weiters wurde die Bedeutung eines wissenschaftlich begründeten und dem Gegenstand angemessenen Kompetenz(struktur)modells sowie von Beschreibungsprinzipien als Beitrag dazu aufgezeigt, einen möglichst hohen Grad an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und angemessener Detailliertheit von Kompetenznachweisen, -protokollen u. Ä. zu erlangen (vgl. Schlögl 2015).

Die beiden Projekte der formativen Validierung verdeutlichen, dass neben einer konsequenten Lernergebnisorientierung auch eine verlässliche und produktive theoretische Rahmung der Validierungsverfahren und Praktiken erforderlich ist. Bei der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts „wba innovativ“ wurde am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich (wba), einem summativen Validierungsverfahren für die Zielgruppe der Erwachsenen- und Weiterbildner*innen, die Arbeitsumgebung als Ort der sozialen Praxis der arbeitsintegrierten Kompetenzentwicklung beleuchtet. Lernen wird dabei nicht auf die kognitive Verarbeitung von Informationen in formalen Lernkontexten eng-geführt, sondern in seiner Sozialität als Teil des Erwerbs, der Erhaltung und der Erweiterung domänenspezifischer Expertise gefasst. Sowohl der Gegenstand der Validierung, also die Kompetenzen, als auch die Validierungspraxis selbst werden als Expertise gefasst. Implizites Wissen und die Teilnahme an einer gemeinschaftlichen Praxis sind dabei wesentliche Quellen professionellen Handelns (vgl. Gruber et al. 2018; 2021).

Qualität und Güte von Validierungsverfahren sind Ergebnis einer begründeten Abstimmung von Zielsetzungen und Zielgruppen, dem grundlegenden Kompetenzverständnis, der Strukturierung des Verfahrens, der eingesetzten Instrumente und Methoden sowie der Kompetenzen des Validierungspersonals. Die Güte von Validierungsprozessen kann dabei anhand von Kriterien wie Validität, Reliabilität, Objektivität – erweitert um die Perspektive der Praktikabilität – erhoben werden. Diese Gütekriterien sind jedoch nicht im Sinne von Indikatoren zu verstehen, die sich in Maßzahlen ausdrücken und messen lassen. Vielmehr sind sie im Sinne von „Orientierungsmarken“ (Strübing et al. 2018, S. 97) immer in Bezug auf das jeweilige Validierungsverfahren und die dabei zum Einsatz kommenden Instrumente und Methoden sowie unter Berücksichtigung des zugrunde liegenden Kompetenzverständnisses zu definieren und zu ermitteln (vgl. Gruber et al. 2021, S. 60).

Empirische Studien bezüglich der Handlungsorientierungen der Validierungsfachkräfte im Rahmen des Projekts „wba innovativ“ belegen, dass validen Validierungsprozessen eine spezifische Expertise und Disposition oder Haltung zugrunde liegt. Diese Haltung zeichnet sich durch eine sowohl prüfende als auch pädagogische

Orientierung aus. Professionelles Handeln ist demgemäß in einem Spannungsfeld eingebettet zwischen der Anforderung, Nachweise individueller Kompetenzen dem vorgegebenen Qualifikationsprofil objektiv und reliabel zuzuordnen, und dem gleichzeitigen Anspruch, die individuelle Bildungs- und Berufsbiografie in ihrer Einzigartigkeit, Eigensinnigkeit und Eigenverantwortung valide zu berücksichtigen. Wenn Validierung nicht als routinisiertes bürokratisch-administratives Handeln, sondern als professionelle, mit pädagogischen Ansprüchen verbundene Aufgabe gefasst wird, bedarf es spezifischer organisationaler Rahmenbedingungen, die Reflexions- und Aus Handlungsprozesse unterstützen und fördern, sowie professioneller Kompetenzen und Handlungsorientierungen der Validierungspraktiker*innen, die in einer erwachsenenpädagogischen Perspektive Möglichkeitsbedingungen für Kompetenzentwicklung, Eigenverantwortung, Emanzipation und damit Bildung schaffen (vgl. Gugitscher/Schmidtke 2018).

Die Frage nach den professionellen Kompetenzen von Validierungspraktikerinnen und -praktikern verweist auf die dritte Dimension des systemischen Kontextmodells von Validierung – dem professionellen Validierungssystem und -prozess.

2.3 Professionelles Validierungssystem und Validierungsprozess

Im Zentrum des systemischen Kontextmodells der Validierung steht das professionelle Validierungssystem. Es konstituiert sich aus einem Interaktionsprozess der beiden Teilsysteme der Kandidatin bzw. des Kandidaten und des/der Validierenden mit ihren jeweiligen Kompetenzen. Dieses Zusammenspiel gestaltet den Validierungsprozess, der sich entlang der grundlegenden Elemente Identifikation, Dokumentation, Bewertung und ggf. Zertifizierung von Kompetenzen strukturieren lässt (vgl. Rat der EU 2012; Cedefop 2016). Bei diesem Prozess bringt das validierende System professionelle Handlungskompetenz in den Prozess ein. Ebenso finden sich im Klienten-System Ressourcen im Sinne von Kompetenzen, Erfahrungen und Zielvorstellungen, deren Stärkung das Ziel des Prozesses ist.

Im Rahmen des transnationalen Projekts PROVE (Professionalisation of Validation Experts) wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, um die Professionalisierung von Validierungsfachkräften zu unterstützen. In dem zweijährigen Projekt, das im Oktober 2019 startete und von der EU im Rahmen des Programms Erasmus + gefördert wird, arbeiten zehn Partnereinrichtungen aus sechs EU-Ländern zusammen. Dabei handelt es sich zum Teil um Forschungseinrichtungen und zum Teil um auf die Validierungspraxis spezialisierte Projektpartner.¹ In einem ersten Schritt wurde auf Basis einer umfangreichen Literaturstudie zu existierenden Kompetenzstandards von Validierungsfachkräften in den EU-Staaten der Projektpartner sowie deren Expertise ein Kompetenzmodell für Validierungsfachkräfte entwickelt. Dieses Kompetenzmodell verfolgt den Anspruch, länderübergreifend und für unterschiedliche Kontexte und heterogene Validierungsverfahren anwendbar zu sein sowie die vielfältigen Tätigkeiten und Aufgaben von Validierungsfachleuten adäquat abzubilden. Es soll praktisch anwendbar und geeignet sein, um darauf aufbauend wichtige Lernergebnisse zu

1 siehe Projektwebpage: unter <https://uni-tuebingen.de/prove>

formulieren. Weitere Produkte, die auf der Grundlage des Kompetenzprofils erarbeitet werden, sind ein kompetenzorientiertes Selbstevaluationsinstrument sowie ein Lern-Toolkit mit (Selbst-)Lernmaterialien für Validierungspraktiker*innen.

Zugrunde liegt dem Modell ein heuristisches Kompetenzverständnis, das neben Wissen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Aspekte der motivationalen und sozialen Bereitschaft zur erfolgreichen und verantwortungsvollen Problemlösung einschließt. In Rekurs auf das mehrdimensionale Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter ergibt sich professionelle Kompetenz aus dem Zusammenspiel von (1) spezifischem, erfahrungsgesättigtem, deklarativem und prozeduralem Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Kenntnisse und Fertigkeiten); (2) professionellen Glaubenssätzen, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen; (3) motivationalen Orientierungen und (4) Fähigkeiten der beruflichen Selbstregulation (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 481). Dieses nicht-hierarchische Modell professioneller Kompetenz ist ein generisches Strukturmodell, das für das Handeln von Praktikern spezifiziert werden muss, aber in seiner Grundstruktur gültig bleibt. Im vorliegenden Kontext wurde das Modell für die Handlungen von Validierungspraktikerinnen und -praktikern spezifiziert. Die oben genannten Komponenten professioneller Kompetenz werden dabei in verschiedenen Kompetenzaspekten abgebildet, wobei auch die gängige Unterscheidung zwischen theoretisch-formalem und praktischem Wissen aufgegriffen wird. Diese Differenzierung trägt der unterschiedlichen Ausprägung von Fachwissen einerseits und berufspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten andererseits Rechnung, die sich auch auf unterschiedliche Methoden der Überprüfbarkeit bezieht und daher erforderlich ist, wenn das Kompetenzmodell auch als Grundlage für die Entwicklung von (Selbst-)Evaluationsinstrumenten zur Professionalisierung dienen soll.

Das PROVE-Kompetenzmodell umfasst folgende vier Kompetenzaspekte: (1) Fach- und feldspezifisches Wissen, (2) berufspraktisches Wissen und Können, (3) professionelle Werthaltungen und Überzeugungen und (4) professionelle Selbststeuerung. Diese Kompetenzaspekte sind in Kompetenzfacetten untergliedert, die unterschiedliche Kompetenzbereiche abbilden. Die Kompetenzfacetten als detaillierteste Dimension des Kompetenzmodells zeigen Teilaspekte von Kompetenzen.

Der Kompetenzaspekt *Fach- und feldspezifisches Wissen* umfasst neben *Validierungswissen* bezüglich Strategien und Richtlinien, Verfahren und Standards auch das *feldspezifische Wissen*. Darin bilden sich neben einer profunden Kenntnis und einem Verständnis über Kontextbedingungen, wie dem Arbeitsmarkt und dem Bildungssystem sowie Fach- und Feldexpertise zu Berufs- und Tätigkeitsfeldern, auch Kenntnisse bezüglich der Adressaten bzw. Nutznießer von Validierung ab (deren Bedürfnisse, Lebenswelten, Motive, Erwartungen, Barrieren etc.). Außerdem ist die Kenntnis der relevanten Stakeholder und ihrer Interessen und Bedürfnisse entscheidend für die Anregung und Förderung einer zielgruppengemäßen Validierung.

Der Kompetenzaspekt *Berufspraktisches Wissen und Können* greift die grundlegenden Strukturelemente von Validierungsprozessen auf: die Identifizierung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung von Kompetenzen, inklusive der Information

und Beratung. Umgelegt auf die heterogenen Validierungsverfahren und Aufgabenfelder von Validierungspraktikerinnen und -praktikern umfasst dieser Aspekt die vier Kompetenzbereiche: Orientierung und Beratung, Kommunikation und Interaktion, Diagnose und Ableitung von Kompetenzen sowie Koordination und Management. Der Bereich *Orientierung und Beratung* integriert neben der Fähigkeit zu Motivation und Empowerment von Klientinnen und Klienten, didaktischen und methodischen Fertigkeiten auch Kompetenzen im Bereich der Lern- und Bildungs-/Berufsberatung. Mit dem Bereich *Kommunikation und Interaktion* sind kommunikative Fähigkeiten und insbesondere das Vermögen angesprochen, konstruktives und situationsgerechtes Feedback geben zu können. Feedback ist wesentlich, um die Teilnehmenden in die Lage zu versetzen, ihre eigenen Fähigkeiten im Hinblick auf die notwendigen Anforderungen bzw. Standards der angestrebten Tätigkeit besser einschätzen zu können, neue Lernfelder zu identifizieren und Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen. Es bedarf auch der Fähigkeit mit Diversität umzugehen und das eigene Handeln an den Bedürfnissen und Lebenssituationen der Zielgruppen auszurichten. Mit dem Kompetenzbereich *Diagnose und Ableitung von Kompetenzen* ist zum einen die Fähigkeit markiert, adäquate (teilnehmerorientierte, kontext- und situationsspezifische, dem jeweiligen Zweck entsprechende) Methoden und Werkzeuge anzuwenden, um (Teil-)Kompetenzen zu identifizieren und zu evaluieren, die durch nicht-formales und informelles Lernen erworben wurden. Zum anderen bedarf es einer diagnostischen Fähigkeit, um die Fähigkeiten der Teilnehmer*innen in die Kompetenzterminologie zu übersetzen und die individuellen Validierungsergebnisse mit spezifischen Referenzpunkten und/oder Standards zu vergleichen. Die Dokumentation von Kompetenzen und gegebenenfalls bei summativen Ansätzen die Zertifizierung ist ebenfalls Teil dieses Kompetenzbereichs. Der vierte Kompetenzbereich *Koordination und Management* greift die Relevanz von *Qualitätsmanagement*, *(Projekt-)Management* sowie von *Netzwerken und Kooperationen* zur Unterstützung qualitativ hochwertiger, zugänglicher und wirksamer Validierungsverfahren und -praktiken auf.

Der Kompetenzaspekt *Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen* bezeichnet zum einen das mit professionellem Handeln verbundene *Berufsethos*, etwa die Orientierung am Paradigma des lebenslangen Lernens, die Überzeugung, dass Menschen ein inhärentes Potenzial zur persönlichen Entwicklung und konstruktiven Gestaltung ihres Lebens haben, sowie die ganzheitliche Orientierung an den Teilnehmenden als Individuum, die Wertschätzung ihrer Ressourcen und Lernwege sowie ein Interesse an ihrer individuellen Entwicklung. Dabei spielen wie oben gezeigt auch soziale und pädagogische Werte eine Rolle, die in den Vorstellungen der Validierungspraktiker*innen über Menschen, deren Vielfalt, Eigenverantwortung und Entwicklungspotenziale eingebettet sind. Die Identifikation mit der eigenen Tätigkeit als Validierungsfachkraft sowie Ambiguitätstoleranz sind zentrale Facetten der *professionellen Überzeugungen* von Validierenden.

Der vierte Kompetenzaspekt der *professionellen Selbststeuerung* bezieht sich auf die *motivationale Orientierung* von Validierungsfachkräften, deren *professionelle Weiterentwicklung* und *Selbstregulation*. Neben Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Enthusias-

mus hinsichtlich der eigenen Validierungstätigkeit sind eine kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung und Selbstreflexion der eigenen Tätigkeit wesentliche Säulen von Professionalität. Die Fähigkeit zur Selbstregulation schließt den verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Ressourcen im Sinne eines ausgewogenen Verhältnisses von Engagement und Distanzierung ebenso ein wie das individuelle Rollenbewusstsein bezüglich der vielfältigen Erwartungen, Anforderungen und Verantwortlichkeiten, die von unterschiedlichen Adressaten und in unterschiedlichen Kontexten an die Validierungspraktiker*innen gestellt werden.

Insgesamt integriert dieses Modell professioneller Kompetenzen von Validierungspersonal die unterschiedlichen Kontextfaktoren von Validierung. Es ist für unterschiedliche Typen von Validierungsverfahren (formativ, summativ bzw. formal) und unterschiedliche Kontexte, wie den Bildungsbereich, Berufssystem, Arbeitsmarkt oder den Freiwilligenbereich konkretisierbar. Als Grundlage für die Reflexion und kontinuierliche Weiterentwicklung des Validierungshandelns trägt das Modell zur Professionalisierung dieses Tätigkeitsfeldes bei.

3 Zukunftsfeld Validierung von Lernergebnissen

Das Validieren von non-formal und informell erworbenen Lernergebnissen ist komplex. Es bedarf nicht nur professioneller Kompetenzen des Fachpersonals, sondern auch kohärenter organisationaler und institutioneller Rahmenbedingungen sowie soziokultureller Werte und Normen der Wertschätzung individueller Lernwege. Greift man Reckwitz' (2020) Gesellschaftstheorie der Singularitäten auf, kann Validierung als eine Handlungspraxis der Valorisierung singulärer Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse aufgefasst werden. In dieser Perspektive fügt sich das Phänomen der Validierung von Lernergebnissen als Praxis der Wertzuschreibung in die Dynamik spätmoderner Gesellschaften ein. Vor dem Hintergrund der sozialen Logik des Allgemeinen, in diesem Fall einer grundsätzlichen Gleichbewertung formaler, non-formaler und informeller Lernprozesse über die Lebensspanne, rückt dabei das Besondere und die Singularität von biografischen Lernprozessen durch Praktiken der Kompetenzerfassung, -bewertung und -zertifizierung in den Vordergrund. Die Implikationen der Gesellschaft der Singularitäten liegen in ihrem hochkompetitiven Charakter und den sozialen und kulturellen Polarisierungen, die sie systematisch hervorbringt (vgl. ebd., S. 102–110). Validierung tendiert dazu, Personen weiter zu begünstigen, die bereits vielfältige Lernerfahrungen machten, mit den Ansprüchen und Mechanismen des Bildungssystems vertraut sind und bereits über Abschlüsse, Zeugnisse und Teilnahmebestätigungen des Bildungssystems verfügen. Zudem zeigen Anerkennungstheoretische Studien, dass Mechanismen der Selektion, Positionierung und Valuation für Anerkennungspraktiken allgemein und damit auch für die Validierung von Lernergebnissen konstitutiv sind (vgl. bspw. Gugitscher 2019). Für die zukünftige Weiterentwicklung von Validierung sind weitere Reflexionen, Maßnahmen und Forschungen sinnvoll, etwa zur Inanspruchnahme von und zum Bedarf an Validierung, zu

erforderlichen Ressourcen, zu Hindernissen oder zur Frage nach gelungener Validierung und der Wirksamkeit von Validierung. Dabei stellt sich die grundlegende Frage, ob Validierung in einem engen Verständnis von objektiver Fremdbewertung anhand vorgegebener Normalitätsstandards im Sinne eines neuen Prüfungsregimes zu verstehen ist und damit Gefahr läuft, Bildungsungleichheiten weiter zu verschärfen und soziale Polarisierungen zu forcieren. Oder ob Validierung zur Reduktion von Bildungsungleichheiten beitragen soll, indem zielgruppenorientierte, an den vielfältigen Lern- und Lebenssituationen sowie Bedarfen benachteiligter Personen ausgerichtete, emanzipativ gestaltete Validierungsverfahren und -praktiken durch entsprechende Rahmenbedingungen und Investitionen gefördert und vorangetrieben werden. Wir leben in herausfordernden und polarisierenden Zeiten. Sie fordern uns als Bürger und Bürgerinnen, aber auch als Mitglieder einer Profession auf, einen Standpunkt zu beziehen. Fühlen wir uns grundlegend der sozialen Gerechtigkeit verpflichtet und wollen wir dieser Verpflichtung gerecht werden, gilt es Rahmenbedingungen, Verfahren und Praktiken der Validierung von Lernergebnissen weiterzuentwickeln, die in ihrem Anspruch und Geltungsbereich kritisch, Streitbar und emanzipatorisch sind.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9. Jg., H. 4, S. 469–520.
- BMB/BMFWF (2017). Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft. Wien.
- BMBWF (2018). Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich. Version 1: Grundlage für erste Pilotphase im Rahmen der Arbeitsgruppe Qualität. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien.
- Brandstetter, Genoveva/Kellner, Wolfgang (2014). Die Kompetenz+Beratung. Ein Leitfaden. Projektpublikation des Rings Österreichischer Bildungswerke und des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf.
- Cedefop (2016). Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Cedefop reference series; No. 104.
- Colardyn, Danielle/Bjornavold, Jens (2005). The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Cedefop Panorama series, 117.
- Gruber, Elke/Schlögl, Peter/Assinger, Philipp/Gugitscher, Karin/Lachmayr, Norbert/Schmidtke, Birgit (2018). Projektabschlussbericht 2018. wba innovativ. Wissenschaftliche Begleitung. Wien/Graz. [unveröffentlicht]

- Gruber, Elke/Schlögl, Peter/Assinger, Philipp/Gugitscher, Karin/Lachmayr, Norbert/Schmidtke, Birgit (2021). Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde. Bielefeld: wbv Publikation.
- Gugitscher, Karin (2019). (Kompetenz-)Anerkennung in der Erwachsenenbildung: paradoxe Kernprobleme professionellen Handelns von Validierungsfachkräften. In: Kastner, Monika/Lenz, Werner/Schlögl, Peter (Hg.): Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft. Wien: Löcker, S. 210–233.
- Gugitscher, Karin/Schmidtke, Birgit (2018). Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 41. Jg., H. 2–3, S. 173–188. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0116-6> [18.11.2018].
- Lachmayr, Norbert (2016). Reflexion neuer hochschulischer Anrechnungspotentiale durch österreichische Bildungsstandards an Berufsbildenden Höheren Schulen. In: Dietzen, Agnes/Nickolaus, Reinhold/Rammstedt, Beatrice/Weiß, Reinhold (Hg.): Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 241–254.
- Lachmayr, Norbert/Löffler, Roland (2013). Validierung non-formaler und informeller Qualifikationen in Österreich unter dem Gesichtspunkt der Interessenvertretung. In: WISO. 36. Jahrgang, H. 3/2013, S. 164–169.
- Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2014). Anrechnungspraxis und -potentiale von Lernergebnissen aus humanberuflichen höheren Schulen im hochschulischen Sektor. Projektabschlussbericht. Wien: öibf.
- Löffler, Roland/Lachmayr, Norbert (2014). Die Validierung nichtformaler und informeller Lernergebnisse in Österreich. Stand der Diskussion und Beispiele guter Praxis. In: BWP Ausgabe 5/2014, S. 20–23.
- Mayerl, Martin/Schlögl, Peter (2015). How informal and non-formal learning is recognised in Europe. Austria – country report. Bertelsmann Stiftung. In: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Austria_FINAL_48Seiten.pdf [14.06.2016].
- Nothdurft, Werner (2007). Anerkennung. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart; Weimar: Metzler, S. 110–122.
- NQR-Gesetz (2016). Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz). BGBl 14/2016 vom 21. März 2016.
- Rat der Europäischen Union (2012). Empfehlungen des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union (2012/C 398/01).
- Republik Österreich (2011). LLL:2020 Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien.

- Reckwitz, Andreas (2020). Die Gesellschaft der Singularitäten. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Schiersmann, Christiane/Bachmann, Miriam/Dauner, Alexander/Weber, Peter (2008). Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schlögl, Peter (2009). Konzept einer Teil-Strategie für Integration von Lernergebnissen des nicht formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen. Projektbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf.
- Schlögl, Peter (2015). Expertise zur Weiterentwicklung des Nachweises über Freiwilligkeit. Kompetenz-Strukturmodell, -skalierung und Beschreibungsprinzipien. Projektbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf.
- Schlögl, Peter (2017). Schaffung eines strategischen Rahmens zur Validierung nicht formaler und informeller Lernergebnisse. Eine Zwischenbilanz aus Österreich. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 6, S. 28–31.
- Schlögl, Peter/Irmer, Manon (2012). „Kompetenzberatung“: so neu, dass sie noch gar keinen Namen hat. In: Bildungsberatung im Fokus. H. 1, S. 6–7.
- Schneeberger, Arthur/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2007). Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen und deren Relevanz für einen künftigen NQR. In: Lassnig, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (Hg.): Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich - Vertiefende Analysen. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, Wien. S. 69–87.
- Schneeberger, Arthur/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2009). Zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In: Markowitsch, Jörg (Hg.): Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Wien: Lit, S. 111–132.
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Kränke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 42, H. 2, S. 83–100. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006> [01.10.2018].
- Ziegler, Petra/Müller-Riedlhuber, Heidemarie (2018). Zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Good-Practice-Beispiele für gering qualifizierte aus ausgewählten europäischen Ländern: Projektbericht des Wiener Instituts für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB). Wien: WIAB.

