

Elke Gruber, Peter Schlögl, Philipp Assinger, Karin Gugitscher,
Norbert Lachmayr, Birgit Schmidtko



Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Theoretische Bezüge
und empirische Befunde

Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Theoretische Bezüge und empirische Befunde

Elke Gruber, Peter Schlögl, Philipp Assinger, Karin Gugitscher,
Norbert Lachmayr, Birgit Schmidtke

Elke Gruber, Peter Schlögl, Philipp Assinger, Karin Gugitscher,
Norbert Lachmayr, Birgit Schmidtke

Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Theoretische Bezüge
und empirische Befunde



2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv:
Shutterstock/Viktoria Kurpas

Bestellnummer: 6004685
ISBN (Print): 978-3-7639-6021-7
DOI: 10.3278/6004685w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2020*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2020 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) **Bonn** | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) **Frankfurt am Main/Berlin** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Karl-Franzens-Universität **Graz** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | Universitätsbibliothek **Hagen** (FernUni Hagen) | **Karlsruher** Institut für Technologie (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Max Planck Digital Library **München** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Universität **Vechta** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Zentralbibliothek **Zürich**

Inhalt

Einleitung	9
Problemaufriss	10
Intention und Ziele der Publikation	12
Aufbau der Publikation	13
1 Theoretische Perspektiven	15
1.1 Forschungsstand zu Kompetenzvalidierung und Anerkennung	15
1.1.1 Studien mit dem Fokus auf Strategien und Politiken	15
1.1.2 Überblicks- und Systematisierungsstudien	17
1.1.3 Studien mit dem Fokus auf informelles Lernen und Erwachsenenbildung	19
1.1.4 Studien mit Fokus auf Verfahren und Instrumente	23
1.1.5 Zusammenfassende Bewertung	26
1.2 Soziale Praxis als Bezugspunkt von Validierungsverfahren	26
1.2.1 Die Arbeitsumgebung als ein Ort der sozialen Praxis	27
1.2.2 Ausgewählte Konzepte arbeitsintegrierter Kompetenzentwicklung	30
1.3 Qualität und Güte als Bezugspunkte von Validierungsverfahren	42
1.3.1 Bestimmung von Qualitätssicherung und Gütekriterien	43
1.3.2 Qualitätssicherung und Validierungsverfahren	44
1.3.3 Gütekriterien und Validierungsverfahren	51
1.3.4 Zusammenfassende Bewertung	60
2 Empirische Befunde	63
2.1 Historische Genese der Weiterbildungsakademie Österreich	63
2.1.1 Historische Kontextualisierung (1972 bis 2001)	64
2.1.2 Entwicklungsphase (2002 bis 2006)	67
2.1.3 Implementierungsphase (2007 bis 2009)	68
2.1.4 Prozessoptimierungsphase (2010 bis 2013)	70
2.1.5 Reorientierungsphase (2014 bis 2018)	72
2.1.6 Zusammenfassende Bewertung	76
2.2 Das Verfahren der Weiterbildungsakademie Österreich	76
2.2.1 Verfahrenstypus und Zielsetzung	77
2.2.2 Kompetenzverständnis und Kompetenzstruktur	78
2.2.3 Nachweisformen und Nachweisarten	79
2.2.4 Methoden der Kompetenzerfassung und Kompetenzbewertung ..	82
2.2.5 Akteurinnen/Akteure und Verfügungsrechte	85
2.2.6 Verfahrensstruktur und Analyseraster	86
2.2.7 Zusammenfassende Bewertung	90

2.3	Die Nachweisformen der Weiterbildungsakademie Österreich	91
2.3.1	Ausgangslage für die Untersuchung	91
2.3.2	Ergebnisse der quantitativen Auswertung der Portfolios	93
2.3.3	Ergebnisse der gemischten Auswertung der Gesprächsnotizen	103
2.3.4	Ergebnisse des Stakeholder-Workshops	113
2.3.5	Zusammenfassende Bewertung	118
2.4	Die Verfahrenspraktiken der Weiterbildungsakademie Österreich	121
2.4.1	Methodologie und Forschungsprozess	122
2.4.2	Fallstudie mit Lautem Denken	128
2.4.3	Ergebnisse der Fallstudie	132
2.4.4	Zusammenfassende Bewertung	144
	Schlussfolgerungen und Erkenntnisse	149
	Validierung als Herausforderung im Praxisfeld der Erwachsenenbildung	149
	Zentrale Ergebnisse im Zusammenhang mit dem Modell der wba	150
	Ausgewählte Ergebnisse im Zusammenhang mit dem Verfahren	151
	Literaturverzeichnis	155
	Abbildungsverzeichnis	173
	Autorinnen und Autoren	175

Einleitung

Wer sich mit dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigt, lernt, dass die dort tätigen Personen, egal ob diese als TrainerInnen, BildungsmanagerInnen, BeraterInnen oder in anderen Tätigkeiten aktiv sind, oft eine Bildungs- und Berufsbiografie vorweisen, die keineswegs einem linearen Karriereweg folgt. Dies ist in mehr oder weniger starker Ausprägung in vielen europäischen Ländern der Fall, was zu intensiven Professionalisierungsbemühungen geführt hat (vgl. Sgier/Lattke 2012). Sogenannte „diskontinuierliche Erwerbsbiografien“ kommen zwar in anderen beruflichen Bereichen auch vor und werden in Zukunft noch stärker erkennbar werden, sind aber in der Erwachsenen- und Weiterbildung ein wesentliches Charakteristikum der dort Tätigen: Nach einer Ausbildung in einem Quellberuf werden oftmals mehrere Tätigkeiten ausgeübt, bis der Wechsel in die Erwachsenen- und Weiterbildung erfolgt.

Unterschiedliche Quellberufe zu haben, bedeutet, unterschiedliche formale Ausbildungen absolviert zu haben. Es bedeutet auch, berufliche (Lern-)Erfahrungen in – einer oder mehreren – beruflichen oder nebenberuflichen Tätigkeiten gemacht zu haben, die vielleicht nur wenig mit der Erwachsenen- und Weiterbildung zu tun haben. Letztendlich ist mit diesen diskontinuierlichen Erwerbsbiografien auch verbunden, dass Fortbildungen, Weiterbildungen oder Umschulungen absolviert wurden, in denen sich die Personen Wissen, Fertigkeiten und Haltungen aneigneten, die es ihnen letztendlich ermöglichten, in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig zu werden. Gruber und Wiesner (2012) haben dieses Phänomen mit der eingänglichen Phrase der „verschlungenen Pfade der Professionalisierung“ von Erwachsenen- und WeiterbildnerInnen beschrieben. „Professionalisierung‘ verweist schon im Wort auf etwas Dynamisches, sich permanent Entwickelndes. (...) Allgemein steht Professionalisierung für den Prozess der Verberuflichung oder zumindest für Kompetenzerwerb für ein Tätigkeitsfeld.“ (ebd., S. 14)

In einer auf Wissen angewiesenen Form gesellschaftlicher (Re-)Produktion, wie sie seit mehreren Jahrzehnten immer stärker spürbar wird, steigt die gesellschaftliche Nachfrage nach Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die steigende Nachfrage bewirkt nicht nur eine Diversifizierung der Angebote, sondern bringt konsequenterweise für Erwachsenen- und WeiterbildnerInnen eine „aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung“ mit sich, wie Seitter (2009, S. 11) es treffend bezeichnete, eine „Entgrenzung des Berufsmodells“, wie es Gruber (2001, S. 202 f.) im Hinblick auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen benannte. Damit ist die empirische Tatsache gemeint, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätige Personen nicht nur eine einzige Tätigkeit ausführen. Vielmehr sind sie eingebunden in die Konzeption von Angeboten, in Lehre, Training oder Coaching, sie beraten Lernende vor der Teilnahme am Angebot, währenddessen und danach, sie planen Projekte in all ihrer Komplexität und führen diese durch oder sie schreiben Beiträge für die

Website der Organisation, in der sie tätig sind, oder gestalten den eigenen Social Media-Auftritt. Damit sind nur einige der Tätigkeiten benannt, die im beruflichen Alltag von Erwachsenen- und WeiterbildnerInnen auszuführen sind. Mit einem treffenden Zitat zusammengefasst: „Die Herkunftsberufe und Ausbildungswege der ErwachsenenbildnerInnen sind ebenso bunt wie die Tätigkeitsprofile und die Beschäftigungsformen.“ (Reisinger/Steiner 2014, S. 3)

Um noch einmal auf das Argument von Seitter zurückzukommen: Was mit dieser „aufgabenbezogenen Tätigkeitserweiterung“ verbunden ist, ist eine „berufsbio-graphische Kompetenzaufschichtung“ (Seitter 2009, S. 11); oder im Sinne von Lave und Wenger (1991) interpretiert: Die Partizipation in der mit anderen Erwachsenen- und WeiterbildnerInnen geteilten Praxis (Community of Practice) führt die TrainerInnen, BeraterInnen, ProjektmanagerInnen auf dem Weg der individuellen Professionalisierung von NovizInnen zu ExpertInnen.

Problemaufriss

Bis hierher scheint das alles recht unproblematisch zu sein. Tatsächlich jedoch ist es notwendig, dass all diese vielfältigen Lern- und Berufserfahrungen, die sich Erwachsenen- und WeiterbildnerInnen auf ihren „verschlungenen Pfaden der Professionalisierung“ (vgl. Gruber/Wiesner 2012) angeeignet haben, auch anerkannt werden – sowohl in der eigenen Profession bzw. im eigenen Berufsfeld als auch darüber hinaus. Ein Weg, auf dem diese Anerkennung angestrebt werden kann, ist jener der Absolvierung einer Kompetenzvalidierung. Initiativen dieser Art für Erwachsenen- und WeiterbildnerInnen sind in den deutschsprachigen Ländern bereits seit einiger Zeit etabliert (vgl. u. a. Böhm/Wiesner 2012; Schläfli 2012; Lencer/Strauch 2016; Heilinger 2008; Steiner 2010).

Unter Kompetenzvalidierung wird ein mehrstufiges Verfahren verstanden, im Laufe dessen eine dafür ausgewiesene Stelle, Kompetenzen, die sich eine Person in formalen, non-formalen und informellen Lernkontexten angeeignet hat, einen Wert verleiht. Dies geschieht für gewöhnlich über die Schritte der Identifikation, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung der Kompetenzen, was gleichbedeutend ist mit der Anerkennung und Bestätigung der Kompetenzen einer Person (vgl. Gruber 2018; Rat der Europäischen Union 2012). Kompetenzvalidierung und Kompetenzanerkennung (auch oft synonym mit Kompetenzerfassung, Kompetenzfeststellung, Kompetenzbilanzierung oder Kompetenzdiagnostik) sind in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem zentralen Thema im Kontext von Bildung und Arbeit geworden (vgl. Rat der Europäischen Union 2012; BMB/BMBWF 2017) und haben, aufgrund der eben skizzierten Lage, in der Erwachsenen- und Weiterbildung besondere Resonanz gefunden, nämlich als Mittel, um die individuelle und kollektive Professionalisierung voranzutreiben (vgl. Gruber 2018).

In dieser Publikation werden die Themen der Professionalisierung und der Kompetenzvalidierung im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung zusammengeführt und am Beispiel der *Weiterbildungsakademie Österreich* (wba) reflektiert.

In Österreich wurde bereits früh, nämlich Anfang der 2000er-Jahre damit begonnen, die Professionalisierung von in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Personen über den Weg der Kompetenzvalidierung voranzutreiben und zu institutionalisieren (vgl. Kap. 2.1). So wurden das Kompetenzmodell und das Validierungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) entwickelt und implementiert. Seit 2007 vergibt die wba ein allgemeines Zertifikat und vier Diplome in Tätigkeitsschwerpunkten über den Weg der Kompetenzvalidierung (vgl. Kap. 2.2). Die Methoden, Nachweise und Prozesse, die im Hinblick auf die Identifikation, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung der Kompetenzen zum Einsatz kommen, sind vielfältig (vgl. Kap. 2.4) und erfordern ein spezifisches Handlungsrepertoire aufseiten der Personen, welche die Validierung durchführen (vgl. Kap. 2.3).

Was das wba-Modell kennzeichnet, ist, dass es gewissermaßen *aus der Praxis für die Praxis* entstanden ist. Das Wissen aus jahrzehntelangen Erfahrungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist über die Personen, die an der Konzeption und Implementierung beteiligt waren, in das wba-Modell eingeflossen (vgl. Heilinger 2008) und hat ein praktikables Verfahren hervorgebracht, welches den Anspruch hat, Kompetenzen für die Tätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung abzubilden. Aus der wissenschaftlichen Perspektive gesehen, sind damit aber einige Fragen verbunden, die notwendigerweise zu thematisieren sind, sollen neue Erkenntnisse zur Weiterentwicklung von Ansätzen der Kompetenzvalidierung und der Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung geschaffen werden (vgl. Gruber 2018, S. 1105). Diese Fragen betreffen in erster Linie die theoretischen Grundlagen, anhand derer die Bezugspunkte Güte und Qualität im Rahmen von Kompetenzvalidierungsverfahren besser verstanden werden können (vgl. Kap. 1.2 und Kap. 1.3). Öffnet man die Perspektive und schaut sich den gesamten Diskurs rund um die Validierung und Anerkennung von Kompetenzen im deutschsprachigen Raum an, dann fällt auf, dass Fragen nach theoretischen Grundlagen den gesamten wissenschaftlichen Diskurs rund um Kompetenzvalidierung und Kompetenzanerkennung durchziehen (vgl. Kap. 1.1).

Die Forschungsfragen lauten wie folgt:

- Welche theoretische Fassung bietet eine umfassende Rahmung für ein Verständnis aller im Berufsfeld erforderlichen Kompetenzen und verringert konzeptuelle und methodische Probleme in der empirischen Betrachtung der Validierungspraxis?
- Worin zeigen sich Querverbindungen zwischen dem wba-Modell und der Professionalisierung der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung und wie werden diese Querverbindungen im wba-Modell hergestellt?
- Wie stellt sich der Ist-Stand der Validierungspraxis in der wba dar und welche Anerkennungsnachweise finden aktuell für welche Kompetenzbereiche Verwendung?

- Welche sind die Spezifika der Validierungspraxis im wba-Modell insbesondere im Hinblick auf ein besseres Verständnis für die Etablierung eines Berufsprofils für ValidierungsexpertInnen?
- Wie können das wba-Modell und das wba-Verfahren im Hinblick auf die Verfahrensgüte und die Qualitätssicherung beurteilt werden?

Intention und Ziele der Publikation

Die vorliegende Publikation beinhaltet die zusammengefassten Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *Wba innovativ – wissenschaftliche Begleitung*. Dieses Projekt wurde zwischen Anfang 2016 und Ende 2018 in Zusammenarbeit des Arbeitsbereichs Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz und dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung durchgeführt. Es handelte sich bei diesem Projekt um die wissenschaftliche Begleitung eines umfassenderen Projektes zur Weiterentwicklung der Weiterbildungsakademie Österreich (wba), an dem auch Verbände der österreichischen Erwachsenenbildung beteiligt waren und das vom Österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie vom Europäischen Sozialfonds gefördert wurde. Ziel der wissenschaftlichen Begleitung war es, wie aus dem Titel dieser Publikation hervorgeht, theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu erarbeiten.

Der Transfer der Projektergebnisse in diese Publikation stellte die AutorInnen vor die Herausforderung, die einzelnen Forschungsberichte zu einem kohärenten Ganzen zusammenzufügen. Bei Professionalisierung und Kompetenzvalidierung handelt es sich um Themen, die für eine breite LeserInnenschaft von Interesse sind. Aus diesem Grund wurde die Zielgruppe für diese Publikation über die Forschungs- und Wissenschaftsgemeinschaft hinaus auf PraktikerInnen im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie auf Studierende der Erwachsenen- und Weiterbildung, also zukünftige PraktikerInnen und ForscherInnen, ausgedehnt. Um für diese breite Zielgruppe einen Zugang herstellen zu können, wird sich der erste Teil mit den theoretischen Grundlagen beschäftigen, ohne dabei dezidiert auf die wba einzugehen, während der zweite Teil ausschließlich die Validierungspraxis der wba vor dem Hintergrund der Professionalisierung der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung beleuchtet.

Das übergeordnete Ziel, das mit dieser Publikation verfolgt wird, ist die Komplexität der Validierungspraxis zu zeigen, zu reflektieren und gleichzeitig auf das Potenzial dieses – bisher wenig bekannten – Handlungsfelds innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung hinzuweisen. Für die Forschungsgemeinschaft sollen damit Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten herausgearbeitet werden; für PraktikerInnen – insbesondere jene, die selbst mit Validierung zu tun haben – soll die Möglichkeit geboten werden, die eigene Tätigkeit aus der wissenschaftlichen Perspektive zu betrachten; und für Studierende soll eine Grundlage bereitgestellt werden, um sie mit den Themen bekannt zu machen.

Aufbau der Publikation

Im ersten Teil der Publikation werden drei theoretische Perspektiven auf das Thema der Kompetenzvalidierung und Kompetenzanerkennung eingenommen. Den Auftakt macht im ersten Kapitel ein Überblick über den Forschungsstand im deutschsprachigen Raum. Es wird somit eine Meta-Perspektive eingenommen. Dazu werden Studien mit dem Fokus auf Strategien und Politiken zur Kompetenzvalidierung, Überblicks- und Systematisierungsstudien, Studien mit dem Fokus auf informelles Lernen und auf Validierung in der Erwachsenenbildung sowie Studien mit dem Fokus auf Verfahren und Instrumente der Kompetenzfeststellung zusammengefasst. Die Literaturzusammenschau verstärkt die Annahme, dass ein Forschungsdesiderat darin besteht, theoriegestützte Untersuchungen durchzuführen.

Im zweiten Kapitel wird eine grundlegende Annahme von Kompetenzvalidierung aufgegriffen, nämlich die Annahme, dass Lernen wesentlich mehr ist, als die kognitive Verarbeitung von Informationen in formalen Lernkontexten. Dieses Kapitel nimmt eine Perspektivierung vor, aus welcher der Arbeitsplatz als Ort der sozialen Praxis und des arbeitsintegrierten Lernens beleuchtet wird. Es wird dabei das Argument entfaltet, wonach sowohl der Gegenstand der Validierung, also die Kompetenzen, als auch die Validierungspraxis selbst als Expertise gefasst werden müssen, für die implizites Wissen und die Teilnahme an einer gemeinschaftlichen Praxis die Quellen professionellen Handelns darstellen.

Das dritte Kapitel nimmt einen Perspektivenwechsel vor und schwenkt zur Betrachtung von Validierungsverfahren. Die AutorInnen beschäftigen sich mit den Bezugspunkten der Güte und der Qualitätssicherung. Diese beiden Bezugspunkte sind insbesondere von Relevanz, wenn es um die Frage geht, wie der Nutzen von und das Vertrauen in die Prozesse und Ergebnisse von Validierungsverfahren sichergestellt werden können. In Analogie zur empirischen Sozialforschung wird die Anwendung der klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität reflektiert sowie die Qualitätssicherung als Mehrebenen-Thema dargestellt. Die zusammenfassende Betrachtung führt zu dem Schluss, dass ein ganzheitliches Verständnis von Qualität und Güte angebracht ist, um die Komplexität von Validierungsverfahren wiedergeben zu können.

Im zweiten Abschnitt werden vier empirische Studien zur Weiterbildungsakademie Österreich (wba) präsentiert. Die AutorInnen wenden vor dem Hintergrund eines partizipativen Forschungszugangs vier gänzlich unterschiedliche methodische Vorgehensweisen an, die aber zusammengenommen die Intention verfolgen, ein möglichst ganzheitliches Bild der Validierungspraxis der wba zu zeichnen.

Zu Beginn werden anhand eines historischen Vorgehens die Genese und Implementierung der wba vor dem Hintergrund der Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung seit den frühen 1970er-Jahren nachgezeichnet. Die Zeit zwischen den ersten Überlegungen zur Umsetzung neuer Professionalisierungsmaßnahmen im Jahr 2002 bis zum 10-jährigen Jubiläum der wba Anfang 2018 wurde dabei in vier Phasen eingeteilt: Entwicklungsphase, Implementierungsphase, Prozessoptimierungsphase und Reorientierungsphase. Die historische Aufarbeitung

zeigt, inwiefern die wba Teil einer kooperativen Steuerung der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung ist, die das Ziel verfolgt, die Qualität und Professionalisierung des Feldes zu stärken.

Die zweite empirische Studie beinhaltet eine theoriegeleitete und auf Dokumentenauswertung basierende Analyse des wba-Verfahrens, wobei die einzelnen Verfahrensbestandteile getrennt voneinander analysiert werden. Die Analyse folgt vier Fragestellungen: Welche Ziele verfolgt das wba-Verfahren? Welches Kompetenzverständnis liegt dem Verfahren zu Grunde? Welche Methoden kommen dabei zur Anwendung? Welche Berechtigungen sind mit der Kompetenzanerkennung verbunden? Anhand der Beantwortung dieser vier Fragen sowie der Erstellung eines Analyse-rahmens werden Aussagen zur Qualität des wba-Modells und des wba-Verfahrens gemacht.

In der dritten Studie stehen die Kompetenznachweise im Mittelpunkt und werden einer Qualitätsprüfung unterzogen. Dazu wurden mehr als dreißig Portfolios von wba-KandidatInnen anhand einer quantitativen statistischen Auswertung untersucht. Zusätzlich wurden auch noch fallunabhängige Dokumente aus dem Anerkennungsprozess herangezogen, um einen vertieften Einblick in die Validierungs- und Anerkennungspraxis und den Umgang mit Kompetenznachweisen zu bekommen. Ergebnis dieser quantitativen Auswertung sind Vorschläge dazu, wie die Güte der Validierungsergebnisse durch eine Teil-Standardisierung von Kompetenznachweisen gesteigert werden kann.

Die vierte empirische Studie fokussiert letztendlich die Verfahrenspraktiken derjenigen Personen, welche die Validierung der Kompetenzen durchführen, das heißt, es wird ein Blick auf das Handeln der Validierungsexpertinnen in der wba-Geschäftsstelle geworfen. Dies auf Basis von Daten, die anhand der Methode des Lauten Denkens erhoben und mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet wurden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung legen nahe, das professionelle Handeln von ValidierungsexpertInnen als ein Zusammenspiel einer prüfenden und einer pädagogischen Haltung zu interpretieren. Es stellt sich somit die Frage, ob Validierung ein mögliches zukünftiges Handeln für Personen in der Erwachsenen- und Weiterbildung sein könnte.

Zum Abschluss werden die Ergebnisse aus den theoretischen Reflexionen und den empirischen Studien in einem Resümee zusammengefügt und zentrale Erkenntnisse vorgestellt. Als zentrale Erkenntnis, das kann vorweggenommen werden, stellte sich im Hinblick auf die Fragen zur Güte und Qualität heraus, dass Validierungsverfahren in ihrer Gesamtheit praktikabel und an ihrem Ziel und Zweck ausgerichtet sein müssen. Ein zu starkes Festhalten an eindimensionalen Qualitäts- bzw. Gütekriterien sollte vermieden, dafür aber das Bewusstsein für die biografische Einmaligkeit jeder Person, deren Kompetenzen zu validieren sind, geschärft werden.

1 Theoretische Perspektiven

1.1 Forschungsstand zu Kompetenzvalidierung und Anerkennung¹

Die Themen Validierung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen² markieren ein Forschungsfeld, das durch Vielfalt und Diversität der konzeptuellen und methodischen Zugänge gekennzeichnet ist. Seit vielen Jahren werden Politiken, Praktiken und Möglichkeiten der Erfassung von Kompetenzen in Bildungspolitik, Bildungspraxis und der Wissenschaft diskutiert und beforscht. Über die Vielfalt der Forschung Auskunft geben u. a. rezente Publikationen wie die 2018 erschienene thematische Ausgabe der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (vgl. Gruber/Nuissl 2018) und die 2019 erschienene thematische Ausgabe des Magazins erwachsenenbildung.at (vgl. Lassnigg/Schindler 2019). Um einen Überblick über den Stand der Forschung im deutschsprachigen Raum zu geben, werden im Folgenden ausgewählte Studien zusammengefasst.

1.1.1 Studien mit dem Fokus auf Strategien und Politiken

Die Diskussion rund um die Anerkennung von Kompetenzen geht weit über jene in der Fachöffentlichkeit hinaus und wurde insbesondere in politischen Kontexten aufgegriffen (vgl. Döring 2019, S. 140). Verbunden mit den Bestrebungen der Europäischen Union zur Entwicklung von Validierungspolitiken und Validierungsstrategien wurden in den letzten zwanzig Jahren zahlreiche Bestandsaufnahmen und Analysen bestehender Politiken und Strategien, aber auch hinsichtlich der Rahmenbedingungen, der Verfahren, der Instrumente und der Methoden der Validierung und Anerkennung durchgeführt. Am Beginn dieser Forschungen steht eine breit rezipierte Studie von Bjørnavold (2000). Diese Studie gibt einen Überblick über Initiativen, die zur Diskussion verschiedener Methoden und Ansätze der Feststellung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen und Qualifikationen beigetragen haben.

Colardyn und Bjørnavold (2005) haben auch die Validierungspolitiken sowie Ansätze zur Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in 14 EU-Mitgliedsstaaten untersucht. Die Untersuchung erläutert Konzepte, analysiert und vergleicht nationale Strategien sowie Entwicklungen und Herausforderungen. Die Ergebnisse führten zu gemeinsamen europäischen Prinzipien und Leitlinien, die international, national und lokal großen Anklang fanden (vgl. Cedefop 2009 u.

1 Dieser Textteil wurde adaptiert übernommen aus der Dissertation von Karin Gugitscher (vgl. Gugitscher 2019).

2 Unter nicht formal erworbenen oder nicht formalen Kompetenzen und Qualifikationen verstehen wir jene Kompetenzen, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wurden. Diese nicht formalen Kompetenzen und Qualifikationen können demnach sowohl in non-formalen als auch in informellen Lernsettings entstanden sein.

2016). Daneben bieten sogenannte „Inventare“ Momentaufnahmen, was die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in Europa betrifft (vgl. Cedefop/EC/ICF 2017; Cedefop 2014a). Ausgehend von Entwicklungen in den EU-Mitgliedsstaaten werden in diesen Inventaren Faktoren identifiziert, welche die Umsetzung einer europäischen Validierungsstrategie befördern oder hemmen können.

Neben der EU haben auch andere supranationale Organisationen wie die OECD Studien vorgelegt (vgl. Werquin 2010a, 2010b u. 2007). Im Rahmen einer in 22 OECD-Mitgliedsländern durchgeführten Studie untersuchte Werquin (vgl. 2010a, S. 44–69) die Vorteile und den Nutzen der Anerkennung für die Individuen, für die ArbeitgeberInnen und den Arbeitsmarkt, für BildungsanbieterInnen und Zertifizierungseinrichtungen, für die SozialpartnerInnen, die Regierungen und die Gesellschaft. Neben ökonomischen und bildungsbezogenen Vorteilen zeigt er dabei auch (1) den sozialen Nutzen auf, der etwa durch die Förderung von sozialem Zusammenhalt entsteht, (2) weist auf systembezogene Vorteile hin, wie die Förderung von Durchlässigkeit im Bildungssystem oder zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, und (3) unterstreicht die Möglichkeiten zur politischen Steuerung, die sich mit der Anerkennung von Kompetenzen ergibt.

Vor diesem Hintergrund hat Luomi-Messerer einige Länderberichte für Österreich erstellt (vgl. Luomi-Messerer 2016; European Commission/Cedefop/ICF International 2014; Brandstetter/Luomi-Messerer 2010). Diese Länderberichte dokumentieren die jeweils aktuelle Situation in Bezug auf die Rahmenbedingungen und Verantwortlichkeiten, die Anbieter von Validierung, die Verfahren, die Qualitätssicherungs- und Evaluierungsansätze oder die Validierungsmethoden und die Validierung durchführenden Personengruppen.

Aus diesen Länderberichten gehen auch die Fortschritte in Bezug auf die nationale Validierungsstrategie hervor, deren Erarbeitung auf einem 2013 implementierten Konsultationsprozess basierte (vgl. Luomi-Messerer 2019) und die 2017 schließlich als Österreichische Validierungsstrategie veröffentlicht wurde (vgl. BMB/BMWF 2017). Die Validierungsstrategie stützt sich auf die Europäischen Validierungsempfehlungen (vgl. Rat der EU 2012) sowie die Österreichische Strategie zum lebensbegleitenden Lernen (vgl. Republik Österreich 2011) und steht in enger Verbindung mit dem Europäischen bzw. Nationalen Qualifikationsrahmen (EQR/NQR) und dem Europäischen Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Strategische Ziele der Österreichischen Validierungsstrategie sind die Aufwertung nicht formal erworbener Kompetenzen, die Schaffung des Zugangs zu Validierungsverfahren, damit verbunden höhere Chancen auf Bildung und Arbeit, die Stärkung der Validierung als integraler Bestandteil des österreichischen Bildungssystems und die Verbesserung der Durchlässigkeit sowie die Förderung der Lernergebnisorientierung und Qualitätssicherung im österreichischen Bildungssystem (vgl. BMB/BMWF 2017).

Zu den Schwerpunkten der ersten Umsetzungsphase der Österreichischen Validierungsstrategie gehören die Qualitätssicherung, die Professionalisierung, die Kommunikation und die System-Synergien. 2018 wurde gemäß diesen Zielsetzungen ein

„Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich“ herausgegeben (vgl. BMBWF 2018). In Bezug auf die Professionalisierung von Validierungsfachkräften wird im Länderbericht von 2016 deutlich, dass die Validierungsdurchführenden abhängig von den verschiedenen Verfahren aus sehr unterschiedlichen Kontexten kommen und es keine spezifischen Schulungen für diese Personen gibt (vgl. Luomi-Messerer 2016, S. 27 f.).

Die Ebene der konkreten Verfahren und Praktiken steht in den exemplarisch genannten Studien nicht im Fokus. Zudem weisen diese Studien zumeist eine geringe theoretische Fundierung auf. Die Ausrichtung auf deskriptive Bestandsaufnahmen und Verfahrensanalysen und deren Rahmenbedingungen gilt auch für die nachfolgenden Überblicks- und Systematisierungsstudien aus Österreich und Deutschland.

1.1.2 Überblicks- und Systematisierungsstudien

Es wurden zahlreiche Bestandsaufnahmen und analytische Studien durchgeführt, die meist als Grundlage für Strategieprozesse sowie zur Konzeption und Weiterentwicklung von Validierungsverfahren dienen. Beispielsweise wurde auf Basis von Länderstudien eine Bestandsaufnahme zu Begriffsdefinitionen und Praxiserfahrungen durchgeführt (vgl. Käßlinger 2002), wurden Validierungsstrategien analysiert und Konzepte, Methoden und Instrumente der Kompetenzvalidierung systematisiert (vgl. Böhlinger/Münchhausen 2011a u. 2011b). Es wurden auch die Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen erhoben und daraus Empfehlungen zur Etablierung von Kompetenzerfassungs- und -zertifizierungsangeboten abgeleitet (vgl. Geldermann/Seidel/Severing 2009) oder Aspekte der Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen analysiert (vgl. Clement/Le Mouillour/Walter 2006).

Aus dem Umfeld der deutschen ABWF/QUEM (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Qualifikations-Entwicklungsmanagement) (vgl. ABWF 2005) stammt das Handbuch Kompetenzmessung (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007; aktualisiert Erpenbeck et al. 2017). Darin wird das Spektrum bestehender Kompetenzmessungsverfahren anhand vieler Beispiele aufgezeigt, die entlang einer Systematik geordnet, strukturiert und bewertet werden. Damit bieten die Herausgeber eine umfassende Darstellung gängiger Verfahren und tragen zur Systematisierung der Verfahren und Instrumente sowie zur Begriffsbestimmung bei.

Velten und Herdin (2016) untersuchen das Meinungsbild von BerufsbildungsexpertInnen hinsichtlich der Anerkennung informellen und non-formalen Lernens. Zu den wichtigsten Ergebnissen zählen, dass der Anerkennung informellen und non-formalen Lernens eine hohe Bedeutung beigemessen wird, dass die bisherigen Verfahren in Deutschland, wie die Externenprüfung oder ProfilPASS, aber als unzureichend erachtet werden. Die Mehrheit der Befragten plädiert für eine Vergabe von Teilqualifikationen oder Prüfungszugangsberechtigungen, sieht jedoch Diskussionsbedarf, ob formale Bildungsabschlüsse über ein Anerkennungsverfahren verliehen

werden sollen. Außerdem sollte die Kompetenzbewertung insbesondere mittels Arbeitsproben oder Testverfahren erfolgen, also Methoden zum Einsatz kommen, die eine erneute Leistungserbringung durch den Teilnehmenden/die Teilnehmende erfordern.

Eine stärker theoretisch begründete Untersuchung hat Annen (2012) vorgenommen. Unter Bezugnahme auf Konzepte und Theorien der Neuen Institutionenökonomik hat sie einen theoretisch begründeten Kriterien-Raster zur Analyse von Anerkennungsverfahren erarbeitet und eine Typologie entwickelt, um die in Europa bestehenden Verfahren einzuordnen. Sie unterscheidet zwischen einem integrativen, einem autonomen sowie einem sekundierenden Verfahrenstyp. Als Forschungsdesiderat zeigte Annen auf, dass vielen der Verfahren ein sehr pragmatisches und theoretisch kaum fundiertes Kompetenzverständnis zugrunde liegt.

Für Österreich liegen ebenfalls systematische Bestandsaufnahmen vor, die im Kontext politischer Strategieentwicklungen durchgeführt wurden (vgl. Ziegler/Müller-Riedlhuber 2018; Mayerl/Schlögl 2015; Reiter/Weber 2013; Schneeberger/Petanovitsch 2005; Biffl et al. 2012; Pfeffer/Skrivanek 2018). Sie stehen häufig im Zusammenhang mit Fragen zum Potential der Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen für Personen mit geringen formalen Qualifikationen oder für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen.

Im Zusammenhang mit der Anerkennung informellen Lernens für formal gering Qualifizierte ist die Studie von Schöpf (2017) interessant. Sie geht weniger auf die Systemebene, sondern stärker auf die Verfahrensebene ein. Der Autor macht deutlich, dass Verfahren methodisch so gestaltet werden müssten, dass sie sowohl dem Lerngegenstand als auch der Zielgruppe gerecht werden können. Anhand von Beispielen zeigt Schöpf, dass die Konstruktion und Ausgestaltung gängiger Kompetenzanerkennungsverfahren vorwiegend an formalen Standards orientiert ist, anstatt informell Erlerntes mit Instrumenten und Maßstäben zu erfassen, die ihren Charakteristika entsprechen würden. Er plädiert deshalb dafür, neben den konventionellen testmethodischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität bei der Erfassung informell erworbener Kompetenzen auch die Gegenstands- und AdressatInnenangemessenheit als Kriterien zu berücksichtigen. Gelingt dies nicht, sieht er die Gefahr, dass auch Validierungsverfahren Benachteiligten eher reproduzieren als reduzieren.

Bei Bestandsaufnahmen und Analysen, die den Fokus auf die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen legen, wurde von Biffl, Pfeffer und Skrivaneck (2012) ein begrifflicher und konzeptioneller Rahmen zur Klassifikation entworfen, der den Begriff der Anerkennung nur auf Qualifikationen bezieht und jenen der Validierung auf individuelle non-formal und informell erworbene Kompetenzen (vgl. auch Kirilova et al. 2016). Anerkennungsverfahren wurden entlang von fünf theoretischen Zugängen hinsichtlich der Funktion von Bildungszertifikaten im Beschäftigungssystem analysiert: entlang der Humankapitaltheorie, der Theorien des Kredencialismus und der Professionalität, des Neo-Institutionalismus sowie der System-Theorie. Diese Analysen eröffnen neue Perspektiven auf die

Rolle von Bildungszertifikaten. Die AutorInnen kommen zu dem Schluss, dass das österreichische Bildungs- und Beschäftigungssystem inklusive seiner Verfahren zur Anerkennung und Validierung eine starke institutionelle Prägung aufweist, die nicht nur die Monopolisierung von Zertifikaten und Berechtigungen etablierter Gruppen begünstigt, sondern auch erhebliche Herausforderungen für die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen mit sich bringt (vgl. Pfeffer/Skrivanek 2018).

Überblicksstudien stehen oft in Zusammenhang mit den Entwicklungen zum Europäischen bzw. Nationalen Qualifikationsrahmen (EQR/NQR) (vgl. Schneeberger/Schlögl/Neubauer 2009; Löffler/Lachmayr 2014; Lachmayr/Löffler 2013). Dabei steht die Frage im Zentrum, welche Bedeutung Validierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen bei der Zuordnung von Qualifikationen im NQR haben sollen. Der NQR wird dabei als eine Chance gesehen, neue Wege im Bereich der Konzeption, Umsetzung und Bewertung von Lehr- und Lernprozessen zu gehen und das Bildungssystem weiterzuentwickeln.

Für die Schweiz sei noch auf die Publikation von Klingovsky und Schmid (2018) hingewiesen, die einen Überblick über die verschiedenen theoretischen und empirischen Zugänge und Begründungsstrukturen sowie über die gegenwärtig existierenden Anerkennungs- und Validierungsverfahren in der Schweiz gibt. Im Hinblick auf die Systematisierung von Validierungsverfahren hat Schmid in einem Beitrag aus dem Jahr 2019 am Beispiel der Schweiz die Frage bearbeitet, „ob und inwiefern sich die Validierung von informell und non-formal erworbenen Bildungsleistungen eignet, einen Beitrag zur individuellen Beschäftigungsfähigkeit zu leisten.“ (Schmid 2019, S. 3) Um tatsächlich diesen Beitrag leisten zu können, schlägt er vor, bei der Entwicklung von Validierungsverfahren vier Fragen zu beantworten: (1) Welche Zielgruppe soll erreicht werden, (2) welche non-formalen und/oder informellen Lernergebnisse sind zu validieren, (3) welches Ziel und welcher Zweck wird mit der Validierung dieser Lernergebnisse verfolgt und (4) welche Erfassungs- und Bewertungsinstrumente und welche Verfahrensschritte erlauben eine Validierung nach allgemein akzeptierten Kriterien (vgl. ebd.).

Insgesamt bieten die erwähnten Studien theoretisch fundierte Systematisierungen zu Begrifflichkeiten, Ansätzen, Instrumenten und Methoden und zeigen die mit der Validierung verbundenen Herausforderungen auf. Es werden auch Ansätze und Verfahren unterschiedlicher Länder verglichen, um Empfehlungen für die Entwicklung von Strategien und Konzepten zur Bekämpfung von Bildungsbenachteiligungen zu entwickeln. Nicht im Fokus dieser Studien steht die Mikroebene, also die konkreten Verfahren und Instrumente sowie Kompetenzanerkennungs- und Validierungspraktiken.

1.1.3 Studien mit dem Fokus auf informelles Lernen und Erwachsenenbildung

Bei Forschungen der Erwachsenen- und Weiterbildung zur Mikroebene dominieren Arbeiten, die sich mit der Aneignung und Erfassung von Kompetenzen abseits staat-

lich vorgegebener Standards und in verschiedenen Lernsettings beschäftigen. Es geht um die Fragen, welche Kompetenzen in informellen Lernkontexten erworben werden und wie die informell erworbenen Kompetenzen erfasst und sichtbar gemacht sowie für weiterführende Lernprozesse und für den Arbeitsmarkt genutzt werden können. Im Fokus steht das informelle Lernen im Beruf, im Rahmen freiwilliger und gemeinnütziger Tätigkeiten, in der Freizeit, Familie oder im Zusammenhang mit Migration (vgl. Harring et al. 2016; Niedermair 2015; Grunau/Bahls 2015).

Beispielsweise machen Studien zum Lernen in der Arbeit deutlich, dass das informelle Lernen in der Regel beiläufig und implizit und zur Bewältigung von Arbeitsanforderungen erfolgt. Es ist durch einen hohen Anwendungsbezug gekennzeichnet. Erfahrungslernen und -wissen spielt beim beruflichen und betrieblichen Lernen und für die arbeitsbezogene Handlungsfähigkeit eine große Rolle (vgl. Dehnbostel 2015 u. 2016; Böhle 2015; Fischer 2015). Wie dieses Erfahrungslernen erfasst und sichtbar gemacht werden kann, ist eine der zentralen Herausforderungen.

Bereits seit dem Ende der 1990er-Jahre wurden Studien zum Lernen im freiwilligen Engagement durchgeführt, die der Frage nachgingen, welche Formen des Lernens sich in der freiwilligen Tätigkeit finden, wie sich diese Lernprozesse identifizieren lassen und wie die im freiwilligen Engagement erworbenen Kompetenzen bewertet und eventuell zertifiziert werden können (vgl. Brandstetter/Kellner 2001; Grunau/Bahls 2015). Das freiwillige Engagement wurde im Rahmen dieser Arbeiten als ein Ort vielfältiger Lernprozesse von Erwachsenen deutlich. Ebenso deutlich wurde, dass damit verbundene Kompetenzentwicklungsprozesse kaum bewusst sind und das Erfassen und Bewerten der zumeist beiläufig erworbenen Kompetenzen nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch herausfordernd ist.

Das Erfassen von informell erworbenen Kompetenzen mithilfe der Methoden des formalen Bildungssystems, wie Tests und Prüfungen, stößt dabei schnell an Grenzen. Informell erworbene Kompetenzen müssen aufgrund ihrer Kontextbezogenheit auf eine andere Art und Weise erfasst werden als Lernergebnisse, die im Rahmen didaktisch gestalteter, organisierter und vorstrukturierter Lernkontexte erworben und dokumentiert wurden. Um die unsichtbaren und häufig auch den Lernenden selbst verborgenen Kompetenzen bewusst und sichtbar zu machen, werden daher meistens biografieorientierte Ansätze wie Portfolios, aber auch Arbeitsproben oder Fachgespräche eingesetzt.

Die Umsetzung reflexionsbezogener und biografieorientierter Anerkennungsverfahren und Methoden der Kompetenzerfassung sowie zur Entwicklung von persönlichen und beruflichen Zielen und Lernwegen sind ebenfalls Gegenstand wissenschaftlicher Begleitforschung. In Österreich zählen dazu Arbeiten zum Kompetenzprofil der Volkshochschule Linz (vgl. Schildberger 2010), zur Kompetenz-Beratung in der Bildungsberatung Österreich (vgl. Brandstetter/Kellner 2014) oder zum Kompetenzporträt für die berufliche Orientierung des Berufsförderungsinstituts Oberösterreich (vgl. Niedermair/Mair 2015; weitere Verfahren insbesondere bei Erpenbeck/Rosenstiel 2007; Erpenbeck et al. 2017).

Die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen durch einen stärkeren Bezug zum NQR intendiert das österreichische Forschungs- und Entwicklungsprojekt KOMKOM – Kompetenzerweiterung durch Kompetenzerfassung (vgl. Kastner/Bock 2014). Im Rahmen dieses Projektes wurde für sozialökonomische Betriebe und gemeinnützige Beschäftigungsprojekte ein Kompetenzfeststellungsverfahren zur Erfassung technisch-handwerklicher Grundkompetenzen von Personen ohne formalen Berufsabschluss erarbeitet. Hier kommen nicht nur spezifische Orte des praktischen Lernens ins Blickfeld. Durch einen formativen Kompetenzerfassungsansatz sollen in Sozialen Integrationsunternehmen erworbene sowie bereits mitgebrachte Kompetenzen sichtbar und anschlussfähig an den NQR gemacht werden. Mittels Anbindung an den achtstufigen Referenzrahmen des NQR auf Niveau 1 und 2 soll eine offiziell anerkannte berufliche Grundqualifikation erworben werden können.

Für die vorliegende Publikation von besonderem Interesse sind Forschungen, welche die Erfassung, Bewertung, Zertifizierung und Anerkennung von Kompetenzen in Zusammenhang mit der Professionalitätsentwicklung von Erwachsenen- und WeiterbildnerInnen untersuchen (vgl. Gruber 2018). Die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen hat gerade für dieses heterogene Berufsfeld eine große Relevanz. Das Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung ist in den letzten Jahrzehnten enorm gewachsen, hat sich stark gewandelt und ist durch einen umfangreichen und sich häufig überschneidenden Aufgaben- und Tätigkeitsmix geprägt (vgl. Gruber/Wiesner 2012a u. 2012 b). Deshalb wurden unterschiedliche Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren geschaffen, um die Professionalisierung des Berufsfeldes voranzutreiben. Dazu gehören die Weiterbildungsakademie Österreich (wba), das AdA-Baukastensystem in der Schweiz oder das Projekt GRETA in Deutschland. Als Herausforderungen erwiesen sich dabei immer wieder die Erarbeitung eines gemeinsamen, einheitlichen Modells, das von allen relevanten AkteurInnen mitgetragen wird, sowie die Abhängigkeit der Zertifizierung von autorisierten Zertifizierungsinstanzen (vgl. Gruber/Wiesner 2012b, S. 14 ff.).

In Österreich wurde das Verfahren der wba in der Entwicklung und Umsetzung durch einige Studien begleitet und evaluiert (vgl. Huss 2009; Brünner 2011; Brünner/Gruber 2013 u. 2014; Steiner/Wagner/Pessl 2015, S. 14–60). Diese Studien belegen unter anderem, dass sich das Verfahren als Anerkennungs- und Zertifizierungsmodell für erwachsenenpädagogische Kompetenzen bewährt hat und im Berufsfeld gut angenommen wurde. Außerdem konnte der Nutzen für AbsolventInnen belegt werden (vgl. Breyer 2017; Steiner 2019).

In diesem Zusammenhang ist auch eine Studie von Pachner (2018) interessant, die sich anhand von Kompetenznachweisen der wba mit reflexiven Kompetenzen auseinandersetzt, die im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und bei Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren wichtig sind (vgl. Pachner 2018). Ihre Anerkennung stellt sich als eine besondere Herausforderung dar, da nicht auf detaillierte Beschreibungen zurückgegriffen werden kann. Erste Ergebnisse dieser Studie verweisen bereits auf wichtige Elemente reflexiver Kompetenzen,

die zukünftig bei erwachsenenbildungsbezogenen Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren zu berücksichtigen sind.

In der Schweiz wurde mit dem AdA-Baukasten (AdA – Ausbildung der Auszubildenden) ein modular aufgebautes Validierungssystem geschaffen, bei dem in der Erwachsenenbildung Tätige ihre Kompetenzen anerkennen und zertifizieren lassen können (vgl. Schmid 2018a, S. 165–179). Das AdA-Baukastensystem ermöglicht auch den Erwerb des SVEB-Zertifikats (SVEB – Schweizerischer Verband für Weiterbildung) und darauf aufbauend den Erwerb der beiden Abschlüsse der höheren Berufsbildung: eidgenössischer Fachausweis AuszubildenderIn sowie AusbildungsleiterIn mit eidgenössischem Diplom. Die Beurteilungen, die in allen Modulen des AdA-Baukastensystems für eine Validierung durchgeführt werden, beruhen auf Dossiers, die zum Beispiel einen Lebenslauf, eine Selbstbeurteilung und Nachweisdokumente beinhalten. Empirische Studien dazu (vgl. Kraus/Schmid/Thyoff 2015 u. 2013) zeigen unter anderem die sozio-demographischen Merkmale von ErwachsenenbildnerInnen, die ihren Berufstitel über diesen Weg erworben haben, sowie die Art und Grundstruktur der Kompetenzdarstellung in den Dossiers. Für die Gestaltung der Verfahren und für die methodische Umsetzung sowie hinsichtlich Güte und Qualitätssicherung ist die Untersuchung des AdA-Baukastens von Schmid erwähnenswert (vgl. Schmid 2018b).

In Deutschland wurde 2014 das Projekt GRETA gestartet, um ein einheitliches Anerkennungssystem für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu entwickeln. Es wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Kooperation mit acht Bundes- und Dachverbänden der beruflichen, betrieblichen und allgemeinen Erwachsenenbildung durchgeführt. Ziel ist die Entwicklung eines Referenzrahmens als Fundament für ein trägerübergreifendes Anerkennungssystem (vgl. Bosche et al. 2015). Im Rahmen von GRETA werden ein Kompetenzmodell und ein Validierungsinstrument („PortfolioPlus“) entwickelt, um non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Erwachsenen- und WeiterbildunglerInnen zu identifizieren, anzuerkennen und zu zertifizieren (vgl. Lencer/Strauch 2016; Strauch et al. 2019).

Die Studien dieser Kategorie indizieren nicht nur die strukturelle, methodische und organisatorische Vielfalt der Verfahren, sondern machen auch die Herausforderungen deutlich, die sich bei der Umsetzung ergeben. Dazu zählen etwa die Erarbeitung eines einheitlichen Modells, das von allen relevanten AkteurInnen mitgetragen wird, die Definition der erforderlichen Kompetenzen und die Festlegung eines den beruflichen Anforderungen angemessenen Kompetenzprofils. Auch Probleme bei der Anwendung der Verfahren, wie etwa der hohe zeitliche, bürokratische und manchmal auch finanzielle Aufwand für die Beteiligten, die Schriftlastigkeit sowie die Bedeutung qualitätssichernder Maßnahmen bei der Umsetzung der Verfahren werden verdeutlicht.

1.1.4 Studien mit Fokus auf Verfahren und Instrumente

Stärker auf Verfahren und Instrumente zielen Studien ab, welche die Entwicklung, Erfassung, Messung und Bewertung von Kompetenzen in den Blick nehmen. Es liegen diesbezüglich analytisch-systematische Auseinandersetzungen mit dem Kompetenzbegriff, der Kompetenzgenese sowie mit Instrumenten und Methoden der Kompetenzerfassung, Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung vor (vgl. Gnahn 2010; Strauch/Jütten/Mania 2009). Sie beschreiben auch Aspekte von diagnostischer Kompetenz von WeiterbildnerInnen und bieten eine ausführliche Darstellung der Methoden und Instrumente der Kompetenzerfassung mit Kriterienraster, Beispielen und Checklisten für die Praxis (vgl. Strauch et al. 2009).

In Deutschland wurden in der beruflichen Bildung einige Forschungsprojekte zur Erfassung, Messung und Testung von Kompetenzen durchgeführt. „Die Frage, ob und wie berufliche Kompetenzen erfasst werden können, wird (...) [dabei] kontrovers diskutiert.“ (Deutscher 2019, S. 102) Viele Studien stehen in engem Zusammenhang mit der Einführung der Kompetenzorientierung (vgl. Bethscheider et al. 2011; Dietzen et al. 2016). Diese wurde durch Modellversuchsprogramme und durch quantitative empirische Studien zur Kompetenzmodellierung und -entwicklung flankiert (vgl. Nickolaus/Walker 2016, S. 10 ff.). Zugrunde liegt das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz, womit die Fähigkeit gemeint ist, die es Individuen erlaubt, in spezifischen beruflichen Anforderungssituationen selbstorganisiert zu handeln. Wie Hensge, Lorig und Schreiber (2011) aufzeigen, existieren zur beruflichen Handlungskompetenz verschiedene Modelle, die zumeist zwischen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz unterscheiden, ansonsten jedoch noch unzureichend konzeptionell operationalisiert sind.

Viele Studien stehen in Zusammenhang mit der Entwicklung eines international vergleichenden *Large Scale Assessments for Vocational Education and Training* (VET-LSA), einer Art Berufsbildungs-PISA, wofür Baethge die methodischen Herausforderungen in den Blick genommen hat (vgl. Baethge 2010). Bei der Entscheidung über den Typus der Kompetenzmessung – ob über die Prüfung von Wissen, Können und Motivation oder mittels Performanz – wurde für das Berufsbildungs-PISA wie auch bei den internationalen Schülervergleichsstudien, wohl nicht zuletzt aus Gründen der Praktikabilität, die Prüfung von Wissen, Können und Motivation gewählt. Dafür wurden drei Bereiche differenziert: allgemeine, berufsübergreifende sowie berufs- oder domänenspezifische Kompetenzen (vgl. ebd.).

Nickolaus et al. haben für den Bereich der gewerblich-technischen Berufsbildung (Kfz-MechatronikerIn und ElektronikerIn) ein diagnostisches Kompetenzmodell entwickelt, das auf die psychometrisch fundierte Messung beruflicher Kompetenzen in der dualen Ausbildung abzielt. Dazu wurde ein Strukturmodell berufsfachlicher und sozialer Kompetenzen als Ausgangsbasis für die Konzipierung von Messverfahren modelliert (vgl. Nickolaus/Seeber 2013; Nickolaus et al. 2010).

Im Rahmen des Projekts ASCOT (Technology-based Assessment of Skills and Competences in VET) stand die technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung im Zentrum. Dazu wurden Messmodelle, Teststrategien und Instru-

mente zur Messung beruflicher Kompetenzen in ausgewählten kaufmännischen, gewerblich-technischen und sozialen Berufen unter Einsatz modernster Technologien erarbeitet, wozu eine theoretisch und psychometrisch fundierte methodische Basis geschaffen wurde (vgl. Beck et al. 2016). Auch im Projekt COMET (Competence Measuring and Training) wurde ein Testverfahren entwickelt, um berufliche Kompetenzen und die Kompetenzentwicklung von Auszubildenden der Elektrotechnik zu messen. Im Unterschied zu den psychometrischen Tests baut dieses Verfahren darauf auf, dass komplexe berufliche Arbeitsaufgaben in einer realen Anforderungssituation gelöst werden (vgl. Haasler/Rauner 2010; Rauner 2010).

In der Zusammenschau werden die vielfältigen Forschungsaktivitäten zur Ermittlung und Messung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung deutlich. Diese reißen sich auch in aktuelle Forschungszugänge der Erziehungswissenschaft ein (vgl. Prenzel/Gogolin/Krüger 2008; auch Hartig/Klieme/Leutner 2008). Auch wenn bei den Studien in der beruflichen Bildung nicht primär die Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen im Vordergrund steht, sondern vielmehr die Erfassung berufsschulisch und betrieblich erworbener beruflicher Handlungskompetenzen, verdeutlichen sie doch generelle Schwierigkeiten bei der Erfassung, Bewertung und Validierung von Kompetenzen.

Die Schwierigkeiten liegen vor allem in einem uneinheitlichen Verständnis des Kompetenzbegriffs, was bedeutet, dass eine breit akzeptierte theoretische Grundlage für die systematische Diskussion fehlt. Dies führt zu einer schwer überschaubaren Vielfalt unterschiedlicher Ansätze. Unterscheiden lassen sich dabei grundsätzlich zwei Zugänge: Jener Zugang, der Ansätze einer analytischen Kompetenzerfassung umfasst, die auf die Identifizierung von für die Kompetenz relevanten Wissens und Könnens abzielen, und jener Zugang, der Ansätze einer holistischen Kompetenzermittlung umfasst, die stärker am tatsächlich gezeigten Verhalten in der konkreten beruflichen Praxis orientiert sind (vgl. Münk et al. 2010, S. 12).

Auch wenn das Kompetenzverständnis in der beruflichen Bildung nicht deckungsgleich ist mit jenem der allgemeinbildenden Schule, korrespondiert es doch damit und steht in engem Zusammenhang mit curricularen Anforderungen (vgl. Winther/Klotz 2014, S. 27 f.). Dies verweist auf eine weitere Herausforderung, nämlich auf jene der Sicherung inhaltlicher Validität der Messinstrumente in Bezug auf den domänenspezifischen Forschungsstand (vgl. Nickolaus/Walker 2016, S. 11). Als ein Problem der Kompetenzerfassung und Kompetenzmessung erweist sich die Konstruktion der Domäne, also des Gebiets, auf das sich die Kompetenz bezieht. Als Bezugspunkte für die Konstruktion von Domänen im Bereich der beruflichen Bildung können der Beruf, das Berufsfeld oder die berufliche Tätigkeit dienen (vgl. Hense et al. 2011, S. 137 ff.).

Als eine weitere Schwierigkeit bei der kompetenzorientierten berufspädagogischen Diagnostik wird die Prüfung der Validität und Reliabilität der Testverfahren genannt. Eine valide Erfassung berufsfachlicher Problemlösefähigkeit trifft etwa auf erhebliche Probleme der Standardisierung, denn reliable Testungen würden inakzeptabel lange Testzeiten erfordern (vgl. Nickolaus et al. 2012). Offene Fragen betref-

fen auch die Beziehung zwischen Fachwissen und Arbeitsleistung bzw. Kompetenz (vgl. Nickolaus 2015, S.78). Zusätzlich führt die Untrennbarkeit der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen von den zugrunde liegenden Anlässen, den damit verfolgten Zwecken und den damit verbundenen Interessen zu Problemen, Kompetenzen valide zu erfassen, zu messen und zu bewerten (vgl. Bethscheider et al. 2011, S.13). Winther und Klotz (2014, S.11 ff.) definieren in ihrer Zusammenfassung der Herausforderungen fünf Kriterien, die beachtet/befolgt werden müssen :

- die Modellierung eines Kompetenzverständnisses, das der Handlungs- und Prozessorientierung beruflicher Tätigkeit gerecht wird
- der Situationsaspekt von Kompetenz, also die hohe Relevanz des situativen Kontexts beim Kompetenzerwerb sowie beim Lösen authentischer Probleme
- der Enkulturationsaspekt im Sinne der Erfassung nicht nur fachlicher, sondern auch funktionaler Aspekte einschließlich Verhaltenskomponenten und Einstellungen sowie domänenspezifischer Werthaltungen, Denk- und Lernstile, Insiderwissen und Überzeugungen
- der Heterogenitätsaspekt als Umgang mit der heterogenen Zusammensetzung der Zielgruppe sowie
- der Interessensaspekt, der darauf aufmerksam macht, dass bei der Modellierung und Messung von Kompetenzen Verantwortung gegenüber einer Vielzahl von Interessen zu berücksichtigen ist.

Es geht also insbesondere darum, dass die Kompetenzmodelle und Kompetenzerfassungsinstrumente hinreichend legitimiert sind (Legitimation) und die Struktur beruflicher Kompetenz mit Blick auf die berufliche Realität angemessen abzubilden vermögen (Validität), sowie darum, dass Gewissheit darüber besteht, mit welcher Zuverlässigkeit Aussagen zum Kompetenzniveau der Lernenden gemacht werden können (Reliabilität) (vgl. ebd., S. 10).

Dass die Wahl von Messverfahren und Messinstrumenten nicht nur aufgrund messtheoretischer Kriterien erfolgt, zeigt Wick (2009). Er verdeutlicht, dass die Auswahl der Instrumente vom Kontext und den damit verbundenen Interessen abhängt, und hebt das pragmatische Kriterium der Verfahrensakzeptanz in Bezug auf die Qualität von Verfahren und Messinstrumenten hervor, womit er die Güte von Kompetenzmessverfahren auch als eine pragmatische Frage ansieht. Die Verfahrensakzeptanz beeinflusst nach Wick die Auswahl der Messinstrumente in hohem Ausmaß und ist häufig ein Grund für den Einsatz von Instrumenten mit geringer Messgüte.

Auf die Bedeutung der Kontextfaktoren für die Beurteilung von Validierungsverfahren hat auch Kaufhold (2006) in ihrer Studie hingewiesen und dabei folgende vier Ebenen für die Analyse und Beurteilung von Kompetenzerfassungsverfahren ermittelt: die Zielsetzung bzw. Zwecke von Kompetenzerfassungsverfahren, das zugrunde liegende Kompetenzverständnis, den Situations- und Erfassungskontext sowie die verwendete Methodologie.

Die Kompetenzorientierung im Bildungssystem und die kompetenzorientierte berufspädagogische Diagnostik sind von empirischen Forschungen zur Entwicklung

psychometrischer Kompetenzmodelle und Kompetenzmessverfahren flankiert. Diese dienen der Reformierung von Lehrplänen, der Überarbeitung didaktischer Konzepte und der Entwicklung neuer Prüfungsverfahren. Sie sind auch mit der Hoffnung verbunden, Lernergebnisse transparenter, das Bildungssystem durchlässiger und die Berufsbildung in Europa vergleichbar zu machen. Daher dominieren quantitative testtheoretische Ansätze.

1.1.5 Zusammenfassende Bewertung

Mit Blick auf die Forschungen zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen lässt sich festhalten, dass politikbezogene Forschungen und Bestandsaufnahmen sowie Begleit- und Evaluationsforschungen zu Verfahren der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen existieren. Die Literatur zeigt eine intensive theoretische und analytische Diskussion und es wurden zahlreiche Systematisierungen und Modelle ausgearbeitet.

Während im Bereich der Berufsbildung die Modellierung, Messung und Testung von fachspezifischen Kompetenzen und die Entwicklung von (psychometrischen) Verfahren zur Messung und Testung von beruflicher Handlungsfähigkeit einen zentralen Stellenwert einnehmen, stehen im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung Forschungen im Vordergrund, die sich mit der Aneignung von Kompetenzen abseits staatlich vorgegebener Standards und Lernsettings beschäftigen. Im Fokus steht dabei insbesondere das informelle Lernen im Beruf, im Rahmen freiwilliger und gemeinnütziger Tätigkeiten, in der Freizeit, Familie oder im Zusammenhang mit Migration.

Ein Forschungsdesiderat stellen theoriebasierte Untersuchungen zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen dar. Es liegen bislang nur wenige theoriebezogene empirische Studien vor und wenige, welche die Kategorie der Anerkennung als Bezugspunkt nehmen (vgl. z. B. Schäffter/Schicke 2016; Petersen/Heidegger 2010). Weiterführende Auseinandersetzungen und empirische Erhebungen, welche die Handlungspraxis der Kompetenzanerkennung und Validierung anerkenntnistheoretisch und aus einer professionstheoretischen Perspektive untersuchen, liegen bislang auch nur vereinzelt vor (vgl. z. B. Gugitscher 2019).

1.2 Soziale Praxis als Bezugspunkt von Validierungsverfahren³

Wie eben aufgezeigt wurde, wird auf das Thema der Validierung und Anerkennung, wo es wissenschaftlich verhandelt wird, auf vielfältige Art und Weise zugegangen. In dieser Publikation wird eine theoretische Perspektivierung vorgenommen, die sich im Professionalisierungsdiskurs verortet und den Gegenstand der Validierung, also

3 Die Zusammenstellung basiert zum Teil auf einer Literaturanalyse, die von Peter Schlögl zusammen mit Martin Mayerl erstellt wurde.

die Kompetenzen, wie auch die Umsetzung eines Validierungsverfahrens als Formen der Expertise versteht: einerseits als berufsfeldbezogene Expertise der Erwachsenen- und WeiterbildnerInnen, die durch die Validierung zu einer Anerkennung gelangen sollen, andererseits als verfahrensbezogene Expertise, die sich in den Regeln und der Umsetzung von Validierungsverfahren durch ValidierungsexpertInnen manifestiert.

Kompetenzen für die Tätigkeit im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung werden über weite Strecken durch Erfahrungen im Tätigkeitsfeld erworben. Dieser Hinweis ist notwendig, da über eine formale Qualifizierung, die in der Erwachsenen- und Weiterbildung nur in den seltensten Fällen durch eine einschlägige Ausbildung vorliegt, Handlungskompetenzen für die Ausführung der Tätigkeiten nur ungenügend angeeignet werden können. Die Erfahrungen, die durch die Einbindung in ein professionelles Handlungsfeld erworben werden, welches selbst wiederum in die Standards der Verbände und der Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen eingebettet ist, konstituieren Handlungen, die zumeist unter dem Schlagwort *Praxis* unterkomplex beschrieben werden. Ähnlich verhält es sich mit dem Validierungshandeln.

Die Validierung von Kompetenzen wird im Diskurs wiederkehrend auf bürokratisches, regelgebundenes, formalistisches Handeln reduziert. Wenngleich feststellbar ist, dass z. B. der Beratung, sei es begleitend oder als Verfahrenselement, zunehmend hohe Bedeutung beigemessen wird. Aber auch Beratung wird in diesem Zusammenhang formal gefasst und fachlich nicht näher bestimmt. Das Gleiche gilt für die Beurteilung und Bewertung, die im Zuge einer Validierung vorgenommen werden. Zugleich verlangt aber genau die Umsetzung eines Validierungsverfahrens in all ihrer Komplexität einen Grad an Professionalität, der über ein rein formales Handeln hinausgeht und aus diesem Grund als Expertise der Fachkräfte verstanden werden muss.

Aus diesen Gründen werden im Folgenden Diskursräume in den Blick genommen, die jenseits des kognitivistischen Lernparadigmas liegen. Dies auch, da eine alleinige Orientierung am traditionellen Verständnis von formaler und vielfach wissensorientierter Bildung die Eigenständigkeit des Feldes und des darin entstehenden Domänenwissens sowie die Bedeutung der Handlungsorientierung zurückdrängt. Insofern wird der Arbeitsplatz als Ort sozialer Praxis besprochen, wozu insbesondere *Tacit Knowing* Perspektiven sowie *Community of Practice* Ansätze (vgl. Pfeffer/Sutton 1999; Neuweg 1999; Eraut 2000, 2004 u. 2007) herangezogen werden.

1.2.1 Die Arbeitsumgebung als ein Ort der sozialen Praxis

In funktionaler Betrachtung wird der Arbeitsplatz als ein Bündel an spezifischen Arbeitsaufgaben in einem Betrieb definiert, d. h. als physischer Ort mit einem funktionalen Anforderungsprofil (vgl. Dostal/Stooß/Troll 1998). In Theorien des Lernens am Arbeitsplatz dagegen werden vielfältige Sinnzusammenhänge, Bedeutungen, Ideen, Symbolsysteme, Verhaltensweisen, Einstellungen oder Wissensvorräte mit dem Arbeitsplatz verbunden (vgl. Vaughan 2008). Aus dieser Perspektive wird der

Arbeitsplatz als eine soziale Situation begriffen, in der soziale Praxis sowie das Wissen über soziale Praxis permanent durch Lernen und Handeln produziert und reproduziert werden (vgl. Billett 2001).

Dieser Wandel von einer funktionalistischen zu einer situationalen Sicht auf den Arbeitsplatz macht erkennbar, welche Wissensstrukturen organisierter Arbeit zugrunde liegen. Die funktionalistische Perspektive definiert die Anforderungen eines Arbeitsplatzes anhand eines objektiv definierbaren Wissenskörpers. Die situationale Perspektive hingegen betont, dass nur diejenigen es zu umfassender beruflicher Könnerschaft bringen, die auch an sozialen beruflichen Praktiken partizipieren, d. h. in einer ExpertInnengemeinschaft sozialisiert und enkulturiert werden. Daraus lassen sich zwei Schlussfolgerungen ableiten: Erstens, es gibt ein großes Wissenspotenzial, das im Produktions- oder Dienstleistungsprozess der Arbeit angelegt ist. Es gilt, dieses Wissenspotenzial für Lernprozesse, für die berufliche und organisatorische Weiterentwicklung effektiv zu nutzen. Zweitens, das Lernen am Arbeitsplatz ist in einen sozialen Kontext eingebettet, der Potenziale befördern als auch beschränken kann.

Es ist festzuhalten, dass sich die Arbeitsplatzsituationen je nach Branche, Arbeitsorganisation, Unternehmen, aber auch nach Arbeitsmilieu (z. B. Altersgruppen, unterschiedliche Bildungshintergründe und Positionen) stark unterscheiden (vgl. Tynjälä 2008). Dementsprechend hängen die konkreten Potenziale für Lernen am Arbeitsplatz von den sozialen und organisationalen Kontexten ab.

Lernen und Arbeit – zwei getrennte Sphären?

Lernen und Arbeiten wurden in der Vergangenheit als zwei verschiedene Sphären betrachtet. „Work was about producing or doing things to earn a living. Learning was about education; it occurred in life before work“ (Boud/Garrick 1999, S. 2). In berufspädagogischer Perspektive dagegen waren Arbeit und Lernen immer schon eng verknüpft, was sich am Beispiel der mittelalterlichen Zünfte und später an der Arbeiterschulbewegung und Reformpädagogik ablesen lässt (vgl. Dewey 1916; Fischer 1957; Kerschensteiner 1910). Will man heute beides verbinden, so ergeben sich wesentliche Grenzen: Je nachdem von welchem Pol ausgehend man den Zusammenhang von Lernen und Arbeit betrachtet, ist Lernen begrenzt durch die Voraussetzungen von Arbeit oder ist Arbeit umgekehrt begrenzt durch die Voraussetzungen von Lernen.

Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten, die nahezu überbordende Literatur zu Lernen am Arbeitsplatz systematisch zu fassen. Für die vorliegende Publikation scheint es sinnvoll, das Feld anhand des Grades zu bestimmen, in dem beide voneinander separiert sind (vgl. Lee et al. 2004): *Lernen am Arbeitsplatz* und *Lernen durch Arbeit*. Während bei *Lernen am Arbeitsplatz* der Fokus auf dem Lernen liegt, fokussiert *Lernen durch Arbeit* die Sphäre von Arbeit. Dadurch eröffnen sich unterschiedliche Zugänge für die Gestaltung von Arbeits- oder Bildungspolitik sowie für die Gestaltung der unter deren Bedingungen gesteuerten Praxis.

Die Perspektive *Lernen durch Arbeit* versucht Lernen im Prozess der Arbeit auf der Basis informeller oder erfahrungsbezogener Lernprozesse zu erfassen. Lernen und Arbeiten sind hier untrennbar miteinander verbunden. Lernen wird insbesondere als soziale Partizipation an einer Gemeinschaft von beruflich tätigen Personen gesehen. Im Zentrum stehen Lernprozesse, die mehr oder weniger beiläufig und informell bedingt durch das berufliche Handeln stattfinden. Der Arbeitsprozess wird als berufliche Praxis definiert, in der Lernen Teil des beruflichen Handelns ist. Idealtypisch zeichnen sich hier zwei unterschiedliche Ansätze ab:

- Der erste Ansatz geht von einer individuellen, meist informell lernenden Person aus, die in einen Arbeitsprozess eingebettet ist. Im Zentrum der Betrachtung steht das selbstgesteuert lernende Subjekt, das in einen sozialen Kontext integriert ist. Individuelle Faktoren wie Motivation, Lernvoraussetzungen, kognitive Aspekte spielen eine zentrale Rolle. Beispiele für diesen Ansatz sind Theorien des informellen Lernens und die (kognitiven) Zugänge der Expertiseforschung.
- Der zweite Ansatz richtet seinen Fokus nicht auf individuelle, sondern auf kollektive Lernprozesse einer sozialen Gemeinschaft. Lernen wird vor allem als soziale Partizipation innerhalb einer Gemeinschaft begriffen. Im Zentrum der Betrachtung steht der soziale und kulturelle Kontext, in dem das Lernen eingebettet ist. Lernen wird nicht als kognitiver Akt, sondern vielmehr als eine Sozialisierung in eine Gemeinschaft angesehen. Theorien, die diesen Ansatz verfolgen, operieren mit einem umfassenden Lernbegriff: Lernen ist nicht unmittelbar beobachtbar, sondern ist untrennbar verknüpft mit sozialer Praxis, beruflichem Tätigsein und sozialer Partizipation. Prominente Beispiele dieser Richtung sind die Theorien der *Community of Practice* und des *Expansiven Lernens*.

Insgesamt orientieren sich diese beiden Ansätze an den Prozessen und den beruflich-sozialen Praktiken. Der gestaltungsorientierte, politische Zugriff kann hier über die Arbeitspolitik hergestellt werden. Es geht um die Gestaltung von Arbeitsorganisationen, Arbeitsprozessen, Arbeitsplätzen, um die Verbesserung der Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen und die soziale Partizipation. Selbstgesteuerte Arbeitsprozesse sind meist konstitutiv für partizipative Arbeitsstrukturen (vgl. Dehnbostel 2007).

Lernen am Arbeitsplatz begreift den Arbeitsplatz als Lernumgebung, deren Ressourcen bewusst für das Lernen genutzt werden können. Dehnbostel bezeichnet diesen Zugang als Lernform. „Lernorganisationsformen beziehen sich vorrangig auf die organisatorisch-strukturelle Seite des Lernens. Es wird ein bewusster methodischer Rahmen geschaffen, der das Lernen – zumeist unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten – unterstützt, fordert und fördert.“ (Dehnbostel 2007, S. 70) Der Arbeitsplatz wird für die Gestaltung von Lernprozessen genutzt, um die anforderungsbezogene Realität, die Arbeitsaufgaben und das Arbeitsumfeld nachzuzeichnen. Dies mit dem Ziel, durch didaktische Arrangements effektive und effiziente Lern-

prozesse zu initiieren. Zentrale Frage ist, wie der Arbeitsplatz als optimale Ressource für das Lernen genutzt werden kann und wie informelles und formales Lernen optimal miteinander verbunden werden können. Der Arbeitsplatz kann dabei als Infrastruktur für das Lernen betrachtet werden, die sich auf Arbeitsmittel, Arbeitsstruktur, Organisation, Arbeitsaufgaben und Qualifizierungsanforderungen bezieht (vgl. ebd.). Insbesondere die deutschsprachige Betriebspädagogik lässt sich diesem Zugang zurechnen (vgl. z. B. Dehnbostel 2007; Reglin/Severing 2005; Schiersmann/Remmele 2002; Severing 2003).

Diese Perspektive ist vorwiegend funktionalistisch. Der Arbeitsplatz wird bewusst als Ressource herangezogen, um ein entsprechendes Lernziel zu erreichen. Nach Dehnbostel (vgl. 2007, S. 20) führt dies zu einem erweiterten Verständnis der betrieblichen Bildungsarbeit, als „Einheit von Berufs- und Betriebspädagogik, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung“. Der Gegenstand der betrieblichen (zielgerichteten) Bildungsarbeit wird damit auch auf das Erfahrungslernen bzw. informelle Lernen ausgeweitet.

1.2.2 Ausgewählte Konzepte arbeitsintegrierter Kompetenzentwicklung

Informelles Lernen

Informelles Lernen hat in der internationalen Bildungspolitik, in der Erwachsenen- und Weiterbildung und der beruflichen Bildung in den letzten Jahren zunehmende Aufmerksamkeit erfahren. Zusätzlich zur Sphäre des formalen Lernens und des non-formalen Lernens hat man die Bedeutung derjenigen Lernprozesse erkannt, deren Potenzial vorher verborgen geblieben war (vgl. Overwien 2001). Allerdings bleibt der Begriff des informellen Lernens selbst diffus. Es gibt zahlreiche Konzeptualisierungen, die formales, non-formales und informelles Lernen unterschiedlich voneinander abgrenzen. Dabei werden sie nicht als einander ausschließend betrachtet, sondern der Fokus liegt auf unterschiedlichen Aspekten des informellen Lernens (vgl. Overwien 2005).

Einen einflussreichen Ansatz zur Fassung informellen Lernens liefert Livingstone (2001), indem er als Ausgangspunkt das selbstgesteuert lernende Subjekt in den Mittelpunkt stellt: „Informal learning is any activity involving the pursuit of understanding, knowledge or skill which occurs without the presence of externally imposed curricular criteria“ (Livingstone 2001, S. 4). Beim informellen Lernen werden die für einen Lernprozess wesentlichen Parameter wie Ziele, Inhalt, Prozess der Aneignung, Dauer oder Bewertung des Lernergebnisses von den informell Lernenden selbst festgelegt. Livingstone grenzt dabei intentionales informelles Lernen, informelle Bildung bzw. informelles Training sowie implizites, beiläufiges Lernen voneinander ab. Intentionales informelles Lernen liegt ihm zufolge dann vor, wenn ein signifikanter Zuwachs an Wissen, Verstehen und Kompetenzen außerhalb eines vorgegebenen curricularen Rahmens auf eigene Initiative, also selbstgesteuert, stattgefunden hat. Beim informellen Training bzw. bei informeller Bildung hat der Aneignungsprozess mithilfe von MentorInnen oder TrainerInnen stattgefunden (vgl. ebd., S. 5).

Damit wird der Blick auf das implizite informelle Lernen stark vernachlässigt, wenngleich Livingstone anerkennt, dass der Arbeitsplatz ein Ort ist, an dem besonders intensives implizites, beiläufiges Lernen stattfindet. Informelles Lernen hat demnach ein Sichtbarkeitsproblem, das von den Unternehmen nicht erkannt und von den Beschäftigten selbst meist als gegeben angenommen wird. Hier wird deutlich, dass bei der Untersuchung von informellem Lernen meist nur schwer zwischen (beruflicher) Aktivität und Lernen unterschieden werden kann.

Dies ist auch eine Schwierigkeit, mit der wissenschaftliche Studien zum informellen Lernen, die auf Basis von Selbsteinschätzungsfragen von Beschäftigten vorgehen, konfrontiert sind. Empirische Erhebungen auf Basis von Selbsteinschätzungen werden daher immer nur einen kleinen Teil dessen erfassen, was informelle Lernprozesse ausmacht. Forschungsarbeiten zum informellen Lernen werfen Fragen auf, die insgesamt für die gesamte Literatur zu Lernen am Arbeitsplatz hohe Bedeutung haben (vgl. ebd.). In deren Beantwortung zeigt sich:

- Der Zusammenhang zwischen intentionalem und implizitem informellem Lernen ist komplex und nicht klar voneinander abgrenzbar.
- Das informelle Lernen ist stark kontextabhängig. Informelle Lernprozesse sind davon abhängig, in welchen beruflichen Strukturen sich die Lernenden bewegen.
- Die Beziehung zwischen beruflichem Handeln und Lernen ist ein weiteres Forschungsfeld. Man lernt, während man handelt, und man handelt, während man lernt.
- Es muss unterschieden werden zwischen Lernprozess und Lernergebnis. Ein informeller Lernprozess ist nicht immer mit einem positiven Lernergebnis verbunden, da die situativen Bedingungen und die individuellen Lernvoraussetzungen keinem standardisierten Bewertungsmuster zugänglich sind und die Lernziele informell und individuell von den Lernenden selbst festgelegt werden.

Ein in der pragmatistischen Tradition verankertes Modell des informellen Lernens haben Marsick und Watkins (2001) entwickelt. „Incidental learning is defined as a byproduct of some other activity, such as task accomplishment, interpersonal interaction, sensing the organizational culture, trial-and-error experimentation, or even formal learning. Informal learning can be deliberately encouraged by an organization or it can take place despite an environment not highly conducive to learning. Incidental learning, on the other hand, almost always takes place although people are not always conscious of it” (Marsick/Watkins 2001, S. 25). Auch Marsick and Watkins unterscheiden innerhalb des informellen Lernens zwischen intentionalem und beiläufigem Lernen. Bei intentionalem informellem Lernen gibt es einen geringen Strukturierungsgrad und die Parameter des Lernens werden von den Lernenden meist selbst bestimmt. Beiläufiges Lernen hingegen passiert unbewusst und implizit.

Um informelle und beiläufige Lernprozesse gezielt zu verstärken, entwickelten Marsick und Watkins ein Modell, in dem zunächst grundgelegt wird, dass sich alle Lernprozesse innerhalb alltäglicher sozialer Praktiken und Routinen abspielen, also

von kontextuellen sozialen Faktoren gerahmt werden. Am Arbeitsplatz wären dies beispielsweise das betriebliche Umfeld, die sozialen Beziehungen zu MitarbeiterInnen, Vorgesetzten und KundInnen oder die Arbeitsaufgaben. Innerhalb dieses Rahmens müssen berufliche Handlungssituationen bewältigt werden. Am Beginn informeller Lernprozesse stehen meist verschiedene Auslöser oder Situationen, die mit vorhandenen Erfahrungen nicht bewältigt werden können. Diese neue Situation wird dann von den Lernenden interpretiert, um etwaige Probleme und Herausforderungen auszuarbeiten. Dabei werden die aktuellen Erfahrungen geprüft und alternative Lösungen untersucht. Wenn die problematische Situation nicht mit den aktuellen Fähigkeiten kompetent gelöst werden kann, dann ist die lernende Person angehalten, neue Fähigkeiten zu entwickeln und folglich Lösungen auszuarbeiten. Wenn die Lösung schließlich umgesetzt ist, bewertet die lernende Person, ob das Problem in angemessener Weise gelöst wurde. Ist dies nicht der Fall, wird erneut der informelle Lernprozess in Gang gesetzt. Informelles Lernen wird von Marsick und Watkins dabei vordergründig als problembasiertes Lernen begriffen und weniger als ein Lernen, das routinemäßig passiert (vgl. Overwien 2005).

Damit sehen Marsick und Watkins informelles Lernen als einen individuellen Aneignungsprozess, der sich zwar in einem sozialen Kontext abspielt, in dem aber der Lernprozess aktiv vom Subjekt geleistet werden muss. Demnach gelingt die Förderung des individuellen Lernens, indem implizites Wissen kritisch vom Subjekt reflektiert wird, die Proaktivität des/der Lernenden stimuliert wird und Kreativität zur Ausarbeitung eines breiten Feldes von Lösungsvorschlägen eingebracht wird.

Um informelles Lernen zu fördern, müsste die Erwachsenen- und Weiterbildung daher darauf abzielen, ebendiese Bedingungen zu fördern, die Lernende bei der Lösungssuche unterstützen, und Strategien für die Lösungsfindung anbieten. Demnach ist der pädagogische Zugang ein solcher, in dem Probleme formuliert, Handlungen reflektiert werden und Empowerment gefördert wird. Dieser Ansatz lässt sich durchaus in die reformpädagogischen Zugänge einordnen (vgl. Overwien 2005).

Hinsichtlich der Unterscheidung zwischen der Aneignungs- und der Partizipationsmetapher wird deutlich, dass Marsick und Watkins informelles Lernen als konstruktivistischen Aneignungsprozess begreifen, der aktiv vom Subjekt geleistet werden muss. Andere Lernformen, wie kollektive informelle Lernprozesse, werden dabei ausgeklammert. Unterstützt werden können informelle Lernprozesse, indem Autonomie hergestellt wird, Lerngelegenheiten geschaffen werden, Reflexionsfähigkeit und das Vertrauen zwischen den handelnden Personen gestärkt werden (vgl. ebd.).

Ellinger (2005) hat das Modell aufgegriffen und um organisational kontextuelle Faktoren ergänzt, die informelles Lernen im Betrieb befördern können. Ihre Fallstudie in einem amerikanischen Fertigungsunternehmen kommt zum Schluss, dass insbesondere vier Faktoren informelles Lernen am Arbeitsplatz befördern können: (1) Ein Management, das sich zu einer Lernorientierung bekennt. Führungskräfte schaffen für die MitarbeiterInnen Möglichkeiten und Freiräume für informelles Ler-

nen, indem sie zum Lernen motivieren, als MentorInnen fungieren und positives Feedback geben. (2) Eine Unternehmenskultur, die sich dem Lernen der MitarbeiterInnen verpflichtet und entsprechende Lernräume schafft. (3) Ein Arbeitsumfeld, das Werkzeuge und Ressourcen zur Verfügung stellt, z. B. Zugang zum Computer, zur Bibliothek etc. (4) Soziale Beziehungen innerhalb eines Betriebes, um Wissen und Fähigkeiten wechselseitig zugänglich zu machen.

Zudem arbeitet Ellinger (2005) heraus, dass zahlreiche Faktoren für den informellen Lernprozess hinderlich sein können, wie geringe zeitliche Ressourcen, Überforderungen durch zu schnelle Veränderungsprozesse oder strukturelle Barrieren innerhalb der Arbeitsorganisation.

Dehnbostel (2007) fasst informelles Lernen am Arbeitsplatz vorwiegend als Lernen über Erfahrung, das in und über Arbeitshandlungen passiert (vgl. Dehnbostel 2007, S. 49 f.). Das informelle Lernen wird vom formalen Lernen abgegrenzt. Informelles Lernen ist nicht (institutionell) organisiert und ist ein beiläufiges Produkt der Arbeitsvorgänge und Arbeitsaufgaben, in denen berufliche Probleme und Handlungssituationen gelöst werden müssen.

Informelles Lernen wird von Dehnbostel zudem unterschieden in reflexives Lernen (auch Erfahrungslernen) und implizites Lernen. Beim Erfahrungslernen wird die Erfahrung durch die handelnde Person reflektiert. Dies setzt Arbeitsprozesse voraus, die mit hoher Komplexität und Problembewältigung verbunden sind. Beim impliziten Lernen bleibt den Lernenden mangels Reflexion der eigene Lernprozess unbewusst. Daher ist dem Erfahrungslernen gegenüber dem impliziten Lernen der Vorzug zu geben, um reflexive Handlungsfähigkeit entwickeln zu können. Damit informelles Lernen nicht beliebig und situativ bleibt, spricht sich Dehnbostel für die Gestaltung eines pädagogisch-organisierten Rahmens für informelles (reflexives) Lernen aus.

Eine einflussreiche Sicht auf die Definition informellen Lernens bietet Dohmen (2001). Dohmen plädiert dafür, informelles Lernen nicht nach Intentionalität, Planung, Organisationsgrad und Bewusstsein zu differenzieren, sondern diesen Zugang dafür zu nutzen, dass „ein bisher kaum erschlossenes ‚natürliches‘ Lernen der Menschen in ihren täglichen Umwelt-Erfahrungszusammenhängen am treffendsten und klarsten begrifflich erfasst, in seinen verschiedenen Facetten besser verstanden und vor allem wirksamer unterstützt werden kann“ (Dohmen 2001, S. 25). Ebenso wie Dehnbostel schlägt er vor, das informelle Lernen bloß in Abgrenzung zum formalen Lernen zu definieren: Der „Begriff des informellen Lernens wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (ebd.).

Lernen als soziale Partizipation

Die Idee einer Community of Practice wurde erstmals von Lave und Wenger (1991) eingeführt. Lernen wird dabei als ein Prozess betrachtet, der innerhalb eines kulturellen und sozialen Kontextes situiert ist. Diese Idee hat Wenger (1998) zur „Community of Practice“ weiterentwickelt. Im Zentrum der Analyse steht nicht Lernen durch eine Akkumulation von Fertigkeiten, Wissen und Informationen, sondern Ler-

nen durch Teilhabe an einer *Community of Practice* (CoP). Der Fokus wird hier also nicht auf individuelle, sondern auf kollektive Lernprozesse einer Gemeinschaft gerichtet. Demgemäß gilt die Aufmerksamkeit nicht den individuellen Faktoren wie Motivation, Lernvoraussetzungen und Intelligenz. Lave und Wenger (1991) beschreiben hingegen den Prozess, in dem NovizInnen in eine ExpertInnengemeinschaft (vgl. Dreyfus/Dreyfus, 1980) eingeführt werden.

Das Konzept der sozialen Praxis bezieht sich auf Handeln und Tun in einem historischen und sozialen Kontext, der dem jeweiligen Handeln Struktur, Sinn und Bedeutung gibt (vgl. Wenger 1998, S. 47). Die soziale Praxis beinhaltet sowohl Explizites als auch Implizites, dazu gehören die Sprache, Arbeitsmittel, Rollendefinitionen, definierte Arbeitsprozesse, also auch soziale Beziehungen, implizite Regeln und Normen, Intuitionen, Wahrnehmungen oder verinnerlichte Bewegungen. Innerhalb einer *Community of Practice* kann sich solch implizites Wissen durch wechselseitige Beziehungen innerhalb einer Gemeinschaft herausbilden. Wenger versteht Praxis dabei als eine Einheit von Handeln und Wissen. Eine *Community of Practice* involviert alle Formen von Beziehungen innerhalb einer Gemeinschaft, die konflikt-hafte, harmonische, intime, konkurrierende Beziehungen miteinschließen.

Drei Dimensionen machen eine *Community of Practice* aus:

- *Wechselseitiges Engagement der Teilnehmenden*: Praxis bedeutet, dass die Teilnehmenden durch wechselseitiges Engagement und soziales Handeln verbunden sind und dadurch Sinn generieren bzw. aushandeln. Arbeit kann in diesem Fall als eine Möglichkeit gesehen werden, durch Partizipation der Mitglieder eine *Community of Practice* aufrechtzuerhalten und zu reproduzieren. Arbeit ist ein intrinsischer Teil einer *Community of Practice*. Wechselseitiges Engagement involviert die eigene Kompetenz als auch die der anderen. Wechselseitiges Engagement bedeutet, dass es komplementäre Beiträge und Rollen der Mitglieder innerhalb einer *Community of Practice* gibt. Die geteilte Praxis einer Gemeinschaft bindet ihre Mitglieder in sehr unterschiedlicher und komplexer Weise.
- *Gemeinsames Ziel*: Jede *Community of Practice* hat ein gemeinsames Ziel, das die Mitglieder zur Partizipation verpflichtet. Dies bedeutet zugleich auch, dass die Praxis nur verändert werden kann, indem sich die Praktiken ihrer Mitglieder ändern. Ein gemeinsames Vorhaben umzusetzen, ist dabei ein laufender Prozess, der dem gemeinsamen Handeln einen Fokus gibt und die Mitglieder einer *Community of Practice* in ganzheitlicher Weise miteinbezieht, d. h., Handeln und Gefühle involviert, neue Ideen miteinbezieht bzw. aussortiert etc.
- *Gemeinsames Repertoire*: Jede *Community of Practice* benötigt ein gemeinsames Repertoire an Symbolen und Gegenständen und Artefakten, damit soziale Partizipation und soziale Aushandlungsprozesse gelingen können. Dieses Repertoire wird in soziale Praktiken und Kommunikationsprozesse miteingebunden, damit gemeinsame Vorhaben gelingen können. Zu diesem Repertoire gehören Routinen, Wörter, Werkzeuge, Gesten, Geschichten, Handlungen oder Emotionen. Sie helfen, den sozialen Beziehungen und der Kommunikation Bedeutung zu geben.

Eine Community of Practice ist also nicht gleichzusetzen mit einem Team oder einer Organisation, sondern definiert sich entlang gemeinsamer Wissensbestände, Symbole, Werkzeuge, Repertoires.

Nach Wenger kann Lernen als geteilte Geschichte des Lernens verstanden werden (vgl. Wenger 1998, S. 86). Eine Praxis ist dabei nicht etwas Stabiles, sondern durch Kontinuitäten und Diskontinuitäten gekennzeichnet und befindet sich im permanenten Wandel. Aus dieser Perspektive findet Lernen innerhalb der Communities of Practice laufend durch die soziale Partizipation an gemeinsamer Praxis statt. Das schließt verschiedene Formen des Engagements ein: Man lernt, wie man an den sozialen Praktiken partizipiert, wie man sich engagiert, und man baut Beziehungen auf. Man lernt, das gemeinsame Vorhaben einer Gemeinschaft zu verstehen, und beteiligt sich bei deren Umsetzungen. Die Mitglieder gehen wechselseitige Verpflichtungen ein und übernehmen komplementäre Rollen. Auch wird ein Repertoire an Diskursen, Werkzeugen, Symbolen, Artefakten oder Begriffen entwickelt, die die soziale Partizipation einer Gemeinschaft sinnhaft strukturieren.

Lernen wird damit nicht als ein triviales Konzept aufgefasst, das ausschließlich auf mentalen Prozessen beruht, sondern als ein Konzept, das ebenso die soziale Dimension miteinbezieht. Wenger (1998) betont, dass diese Lernprozesse mentale Prozesse involvieren, Lernen jedoch weiter als die Entwicklung von und die Partizipation an sozialer Praxis begriffen wird. Lernen wird als Fähigkeit verstanden, Sinn aufzubauen und zu generieren. Lernprozesse schließen daher auch die Identitätsentwicklung der Lernenden mit ein. Die Eingliederung eines neuen Mitgliedes in eine Community of Practice kann aus dieser Perspektive daher nicht über eine seminaristische Logik, in der Lernort und Arbeitsort getrennt sind, gelingen. Das Lernen findet hier nicht so sehr durch ein Curriculum statt, sondern durch die Partizipation an der sozialen Praxis einer Gemeinschaft. Die NovizInnen müssen partizipativ an der sozialen Praxis beteiligt werden. So kann ihnen vermittelt werden, wie eine CoP funktioniert und arbeitet. Nach Wenger (1998) sind pädagogische Ansätze, die auf der Idee der Partizipation beruhen, beim Lernen effektiv, weil diese epistemologisch korrekt sind. Lernen und Wissen stimmen besser mit dem Prozess überein, mit dem es erworben, geteilt und ausgebaut wird.

Aber eine CoP kann nicht nur als Kontext für NovizInnen gesehen werden, sondern auch als ein Rahmen, in dem neue Einsichten in Wissen transformiert werden. Lernen ist ein Prozess der Transformation von Wissen und ein Kontext, in dem die Identität von Handelnden durch Partizipation an der sozialen Praxis definiert wird. Dies bedeutet, dass Lernen zu unterstützen, nicht einfach heißt, beim Prozess des Erwerbs zu unterstützen, sondern dass eine Identitätsentwicklung durch die Erfahrung von sinnhaftem Handeln stattfindet. Lernen transformiert, wer wir sind und was wir können. Wenger (1998) entwickelte in Ansätzen ein Design für das Lernen. Aber nicht das Lernen selbst muss gestaltet werden, sondern nur der Kontext für das Lernen kann aus partizipativer Sicht gestaltet werden. Dementsprechend gibt Wenger keine Anleitung für besseres Lernen, sondern nur Anregungen für dessen Gestaltung. Zu diesen Anregungen zählen:

- Der Zugang zur Partizipation muss geöffnet werden.
- Soziale Praxis ist nicht das Ergebnis von Design, sondern eine Antwort darauf. Diese Form der Offenheit kann positiv genutzt werden, was bedeutet, dass zu viel Vorgegebenes nicht notwendigerweise gut ist.
- Ein Design kann nicht vollständig zwischen Konzeption und Realisierung unterscheiden, sondern soll als ein Feld betrachtet werden, in dem Sinn und Positionen sozialer Praxis verhandelt werden.
- Ein Design eröffnet Möglichkeiten der Identifikation. Bei der Partizipation an sozialen Prozessen wird große soziale Energie entfaltet.

In Summe bedeutet dies, dass *lernende Gemeinschaften* dann ihr größtes Potenzial entfalten können, wenn die Rahmenbedingungen so gestaltet sind, dass die Chance auf Partizipation an sozialen Praktiken erhöht wird und den Mitgliedern erlaubt, in einem gemeinsamen Prozess Wissen und Expertise aufzubauen. CoP sind lebendige, sich ständig wandelnde Organismen, getrieben vom konkreten Handeln, Tun und Lernen. Extern vorgegebene, restriktive Rahmenbedingungen können dieses Lernpotenzial einschränken. Kritik am Ansatz der Community of Practice kommt naturgemäß von kognitivistischen Ansätzen, die darauf hinweisen, dass hier nicht geklärt werden kann, wie Lernen durch soziale Partizipation konkret funktioniert.

Lernen als Teil des Erwerbs und der Erhaltung domänenspezifischer Expertise

Die Expertiseforschung befasst sich mit Personen in einem bestimmten Fachbereich, die eine hohe Expertise in einem spezifischen Handlungsfeld zeigen. Der Arbeitsplatz wird dabei als eine zentrale soziale Situation definiert, in der sich Expertise entwickeln kann (vgl. Billett 2001, S. 433). Der Arbeitsplatz wird zum Ort, an dem sich NovizInnen zu ExpertInnen entwickeln können (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1980). Expertise ist daher immer eng mit einer beruflichen Domäne verbunden.

Ein zentrales Werk in diesem Zusammenhang ist *The Reflective Practitioner* von Schön (1983), in dem untersucht wird, wie ExpertInnen in verschiedenen Professionen hochkomplexe Problemstellungen lösen. Schön grenzt sich dabei von kognitivistischen Lerntheorien ab, die Lernen, Problemlösen und Wissen als separate Konzepte untersuchen. Er geht vielmehr davon aus, dass *wissen wie* (engl. knowledge how) und *wissen, dass* (engl. knowledge that) untrennbar miteinander verknüpft sind. *Knowing* ist bei Schön ein aktiver und reziproker Prozess einer Person in und mit der Welt. Wissen und Tun sind in der Praxis nicht voneinander lösbar. Die PraktikerInnen stoßen permanent auf problematische Situationen, deren Realität sie konstruieren müssen. Untersuchung und Lösung des Problems inkludieren sowohl Wissen als auch Tun.

Im Zentrum von Schöns Werk stehen die ExpertInnen als reflektierende PraktikerInnen. Das zentrale Merkmal reflektierender PraktikerInnen ist, dass sie das eigene Handeln in der Praxis laufend reflektieren (engl. reflecting in action), um eine problematische Situation auflösen zu können (d. h. Voraussetzung dafür ist ein Problem, das es eigenständig zu lösen gilt). Reflektierende PraktikerInnen sind in der

Lage, Unsicherheiten und Probleme einer Situation mit einer kunstvollen Untersuchung zu begegnen und in eine *reflektierte Konversation* mit der Situation einzutreten, indem das Problem neu definiert, gerahmt und etwaige Lösungen spielerisch ausprobiert werden. Der Reflexionsprozess erfolgt dabei weniger über verbalisierbare Begriffe als vielmehr über das in der Erfahrung erworbene Gefühl (dies erfolgt unter Bezug auf das Konzept des impliziten Wissens von Polanyi (1966)). Reflektierte PraktikerInnen sind fähig, eine Situation durch Re-Definition so zu variieren, dass diese dann lösbar wird. Durch das Spiel mit der Situation (Untersuchung, Erprobung und Hypothesenprüfung) muss während der Reflexion der Handlung gelernt werden, wie das Problem einer Situation gelöst werden kann. Schön hebt auch hervor, dass der Praxis von ExpertInnen strukturierende Merkmale zugrunde liegen (vgl. Schön 1983, S. 267 ff.):

- PraktikerInnen können auf ein ausgeformtes Repertoire an Sprache, Begrifflichkeiten und Medien zugreifen. Um Situationen neu definieren zu können, ist es wichtig, die Sprache, Medien sowie das symbolische Repertoire manipulieren zu können.
- Ein bevorzugtes System, auf das sich die Formulierung und Reflexion einer problematischen Situation beziehen kann, ist essentiell, um ein Problem überhaupt als ein Problem definieren zu können.
- Es bedarf übergeordneter Theorien. Diese stellen ein zusammenhängendes Set von Begriffen und eine Sprache zur Verfügung, mit der Beschreibungen für eine spezifische Situation konstruiert werden können. Übergeordnete Theorien können auch herangezogen werden, um den Reflexionsprozess zu leiten.
- Die institutionelle Rolle von PraktikerInnen bildet eine Voraussetzung, um ein Gefühl zu haben, welches Wissen innerhalb eines Systems relevant ist und welche zentralen Probleme es innerhalb dieses Kontextes gibt.

Schön betont zugleich, dass die konkrete Art und Weise, wie Reflexion durch Handeln erfolgt, eng an den sozialen Kontext und die Situation gebunden ist. Es sind eben diese kontextuellen Faktoren, die der Reflexion durch Handeln Limits setzen.

Auch Billett (2001) sieht das ExpertInnenwissen eng an die berufliche soziale Praxis gebunden. „The knowledge to be constructed by individuals and the means of that construction can be understood in terms of interdependence between the situation that comprises a domain of activities and goals, and the individuals acting in the social practice. This suggests that this knowledge, with its historical and cultural geneses, is manifested in particular ways in work practice, and that ultimately individuals’ appropriation of this embedded knowledge is interpretative or co-constructed” (Billett 2001, S. 442). Soziale Praktiken unterliegen jedoch einem ständigen Wandel, in dem sich die Handelnden permanent durch “moment-by-moment learning“ entwickeln und an den zielgerichteten Tätigkeiten partizipieren. Expertise ist aus dieser Sicht mehr als nur fachkundiges Wissen, sondern inkludiert auch Normen und kulturelle Praktiken, in denen dieses Wissen angewandt und eingesetzt werden kann.

Insgesamt wird damit deutlich, dass Expertise mehr ist als Lernen, Problemlösen oder Kreativität. Sie ist die Verflechtung der sozialen und kulturellen Einflüsse mit dem Wissen: Die Partizipation an der beruflichen Praxis ist damit eine Voraussetzung, um zu wissen und zu können. Lernerfahrungen, die abgelöst von der beruflichen Praxis gemacht werden, führen dieser Ansicht nach nicht zu Wissen und Können, das benötigt wird, um die in der Praxis entstehenden Probleme erfolgreich bewältigen zu können. NovizInnen mangelt es daher meist nicht an kognitiven Fähigkeiten, sondern am Zugang zu den Wissensbeständen in einem beruflichen Handlungsfeld (vgl. ebd., S. 446).

Billett (2001) schlägt vor, bei der Entwicklung von Curricula diese Überlegungen in Form eines langsamen Heranführens der NovizInnen an die soziale Praxis zu berücksichtigen. Es gilt, kognitive Kapazitäten zu entwickeln (z. B. Problemlösungskompetenz und Selbstorganisationsfähigkeiten), und es gilt, den Erwerb von prozeduralem als auch von konzeptuellem Wissen zu fördern und zu ermöglichen, immer eingebettet in eine spezifische Domäne. Gleichzeitig sollte aber auch ein Pfad ausgearbeitet werden, um vollständig an der sozialen Praxis teilnehmen zu können. Die Herausforderung besteht darin, ein solch kontextabhängiges Wissen und Können auch transferfähig zu machen, da konkrete soziale Praktiken, Wissensbestände und zielorientierte Tätigkeiten je nach betrieblichem Kontext erheblich variieren, d. h., es geht darum, Wissen zu erwerben, das robust genug ist, um auch in anderen Arbeitskontexten einsetzbar zu sein.

Expansives Lernen

Die *Theorie des expansiven Lernens*, entwickelt von Engeström (2008, 2009 u. 2011), hat die lerntheoretischen Zugänge jenseits der behavioristischen und kognitivistischen Ansätze angereichert. Insbesondere für die Betrachtung von Lernen am Arbeitsplatz erscheint dieser Ansatz fruchtbar zu sein. Der Zugang des expansiven Lernens fokussiert auf Lernen als Erweiterung bzw. Veränderung kollektiver Tätigkeitssysteme.

Engeström grenzt sich von den traditionellen lerntheoretischen Zugängen ab. Bei traditionellen Lernverfahren stehen die Aufgaben, die Lerninhalte und die zu erzielenden Lernergebnisse meist schon anfangs fest, auf Basis derer dann verschiedene Curricula und Lernprogramme entwickelt werden. „Im expansiven Lernen lernen die Lernenden etwas, das es noch nicht gibt. Mit anderen Worten, Lernende konstruieren für ihre kollektive Tätigkeit einen neuen Gegenstand und einen neuen Begriff, und wenden beides in der Praxis an“ (Engeström/Sannino 2011, S. 406). Zentrale Herausforderung insbesondere in flexiblen und sich permanent verändernden Arbeitsorganisationen ist es, die daraus resultierende Unsicherheit beherrschbar zu machen. Engeström argumentiert, dass, um diese Veränderungen beherrschbar zu machen, traditionelle Lernverfahren nicht ausreichen, da nicht feststeht, was eigentlich zu lernen ist. Das expansive Lernen zielt auf den Entwurf neuer Tätigkeitssysteme, in denen die Aneignung von Wissen und die erforderliche Praxis miteinander verbunden sind (vgl. ebd., S. 408 f.). Expansives Lernen wird hier als Mittel gesehen,

um Widersprüche innerhalb eines sozialen, kollektiven Tätigkeitssystems zu überwinden oder produktiv damit umgehen zu können (vgl. Lee et al. 2004).

Engeström und Sannino (2011) verorten die Theorie expansiven Lernens weder in der Aneignungs- noch in der Partizipationsmetapher, sondern plädieren für die Einordnung in eine dritte Metapher, die Expansion. Der Vorgang des expansiven Lernens ist auf Basis des zyklischen Expansionsmodells idealtypisch – das so in der Realität in reiner Form nie auftreten wird – modelliert worden (vgl. Engeström/Sannino 2011, S. 420 ff.):

- Widersprüche in einem Tätigkeitssystem lösen zuallererst ein Infragestellen, Kritik und das Ablehnen einer gegenwärtigen Praxis aus. Der Anstoß dazu geht von einzelnen Individuen aus.
- Es schließen sich mehrere Individuen zusammen und beginnen, die aktuelle Situation kritisch zu diskutieren, indem analysiert wird, wie es zur gegenwärtigen Situation gekommen ist (historisch-genetisch) oder wie sich die aktuelle Situation darstellt (aktual-empirisch). In dieser Phase wird darauf fokussiert, Antworten auf Warum-Fragen zu finden.
- Anschließend wird ein Modell bzw. ein einfacher Erklärungszusammenhang entwickelt, das bzw. der zur Lösung des Problems führen sollte. Es entsteht eine Zone des expansiven Übergangs in eine neue Tätigkeit bzw. in ein neues Tätigkeitssystem.
- Das Modell wird überprüft, indem es erprobt und angewandt wird. So können das Potenzial und die Möglichkeiten in der Praxis ausgelotet werden.
- Das Modell wird nach einer Anpassung und Anreicherung in die Praxis implementiert.
- Der Prozess wird reflektiert und evaluiert.
- Schlussendlich erfolgt die Konsolidierung durch eine Überführung in eine allgemeine Praxis im Tätigkeitssystem, das alle Mitglieder und Elemente innerhalb dieses Systems miteinschließt.

Dieser Prozess ist aber keinesfalls als ein harmonischer Prozess zu verstehen. Vielfach ist mit Differenzen, Widersprüchen und Widerständen von unterschiedlichen Beteiligten zu rechnen. Um einen expansiven Fortschritt erreichen zu können, muss verhandelt und diskutiert werden.

Engeström und Sannino merken an, dass das wichtigste Ergebnis des expansiven Lernzyklus die selbstbestimmte Handlungsfähigkeit ist, d. h., die Teilnehmenden sind fähig und gewillt, selbst ihre Tätigkeitssysteme mitzubestimmen. Insofern ist das expansive Lernen eine „Tätigkeit produzierende Tätigkeit“ (ebd., S. 411). Daher ist die Motivation für expansives Lernen nicht in der Motivation der Akteurinnen und Akteure zu suchen, sondern in der Tätigkeit, die mit zahlreichen Widersprüchen konfrontiert ist.

Dahinter steht auch die anthropologische Ansicht, dass das Individuum fähig ist, seine Tätigkeitsmuster und sozialen Praktiken in der Welt grundlegend zu verändern. Die expansive Lerntheorie postuliert, dass Veränderungsprozesse zwar durch

Individuen angestoßen werden, aber dann folglich doch in kollektiver Form umgesetzt und ausgearbeitet werden. Gleichzeitig ist jedoch dieser Lernprozess nicht als ein abstrakter, kollektiver Lernprozess zu verstehen, sondern als ein Lernprozess, der von konkreten Personen getragen wird.

Die *Theorie des expansiven Lernens* liefert innerhalb der Theorien zum Lernen am Arbeitsplatz einen bedeutsamen Beitrag, weil Lernen nicht als ein individuell isoliertes Lernen betrachtet wird, sondern als ein Lernen, das innerhalb eines sozialen Beziehungssystems, wie man es in der Arbeitswelt vorfindet, verortet ist. Zum anderen wird auch modellhaft ausgearbeitet, wie auf widersprüchliche Bedingungen innerhalb einer Arbeitsorganisation reagiert wird. Folglich liegt der Fokus der Betrachtung bei Engeström nicht auf Veränderungen bei den Individuen, sondern auf Veränderungen im sozialen Beziehungsgefüge. Expansives Lernen ist daher vorwiegend kollektives Lernen, das auf Veränderungen der Praxis der jeweilig Beteiligten beruht. Das individuelle Lernen kann daher nicht von der kollektiven Ebene eines sozialen Beziehungsgefüges abgetrennt werden. Vielmehr sind das Individuum und das Kollektiv die jeweils andere Seite der Medaille.

Lernanlässe sind, nach der Theorie des expansiven Lernens, widersprüchliche Situationen. Am Arbeitsplatz sind diese vor allem Situationen des Mismatch, d. h. Situationen, in denen die Beschäftigten nicht über die entsprechenden Skills verfügen, wie sie die kompetente Bewältigung einer beruflichen Handlungssituation erfordern würde (vgl. Young 2001, S. 159). Demgemäß kritisiert Young (2001), dass expansives Lernen hier als „beiläufiges“ Lernen verstanden wird, das sich einem allgemeinen, gemeinsamen Ziel unterordnet. Lernen wird hier als ein instrumenteller Prozess, als Mittel zum Zweck betrachtet, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Nach Young ist es unklar, wie der expandierende Lernzyklus auf Organisationen angewandt werden kann, deren Ziel das Lernen selbst ist.

Ein weiterer Punkt, den Young – berechtigterweise – kritisiert, ist, dass im Konzept des expansiven Lernens unterschiedliche Machtverhältnisse in der Arbeitswelt nicht berücksichtigt werden. Zentrales Element des expansiven Lernprozesses ist es, Widersprüche im Tätigkeitssystem aufzugreifen und bestehende Verhältnisse zu kritisieren. Das Unternehmensmanagement und Beschäftigte verfolgen aber nicht immer gemeinsame Interessen. So könnte das Management daran interessiert sein, bestehende Tätigkeitssysteme zu belassen, während Beschäftigte Veränderungen anstreben. Einzelne Beschäftigte, die auf Widersprüche aufmerksam machen, könnten als „Störenfriede“ wahrgenommen und folglich vom expansiven Lernzyklus durch das Management abgeschnitten werden. Engeström geht nicht auf unterschiedliche Positionen innerhalb eines Tätigkeitssystems ein, expliziert nicht „who the participants are“ (Lee et al. 2004, S. 13).

Die Theorie des expansiven Lernens geht auch nicht darauf ein, welche individuellen Voraussetzungen notwendig sind, um mit Widersprüchen innerhalb eines Tätigkeitssystems umzugehen und das Tätigkeitssystem zu „expandieren“. Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Kreativität scheinen hier zentrale Voraussetzungen zu sein. Es können dennoch einige positive Punkte aus der Theorie des ex-

pansiven Lernens für das Lernen am Arbeitsplatz hervorgehoben werden (vgl. Young 2001):

- Lernen ist innerhalb eines sozialen Beziehungsgefüges in eine konkrete Form der Organisation von Arbeit eingeordnet. Expansives Lernen kann als Möglichkeit gesehen werden, neue Produktionsprozesse und Arbeitsorganisationen hervorzubringen. Damit wird die Bedeutung der sozialen Umgebung für den Lernprozess gewürdigt.
- Expansives Lernen legt nicht bereits von Anfang an ein zu erzielendes Lernergebnis fest, sondern beschreibt den expansiven Lernzyklus als einen ergebnisoffenen Prozess.
- Der expansive Lernprozess zielt auf die erweiterte Handlungsfähigkeit ab, die von den Beteiligten selbst bestimmt und weniger von oben verordnet wird. Tätigkeitssysteme werden von den Beteiligten selbst auf der Basis diskursiver Praktiken (weiter-)entwickelt.
- Es kommt zu einem Anschluss des expansiven Lernzyklus an das lebenslange Lernen.

Um expansive Lernumgebungen herzustellen, sind folgende Lernmöglichkeiten zentral (vgl. Tynjälä 2008, S. 142):

- Die Möglichkeit, sich in einem ExpertInnensystem bzw. Tätigkeitssystem in- und außerhalb des Arbeitsplatzes zu engagieren.
- Die Arbeitsorganisation lässt Spielraum und Möglichkeiten, damit Beschäftigte gemeinsam Expertise und Wissen konstruieren können.
- Die Möglichkeit, sich mit theoretischem Wissen außerhalb der Arbeit auseinanderzusetzen.

Fuller und Unwin (2010) verorten die Charakteristik von Lernumgebungen anhand eines expansiven-restriktiven Kontinuums und führen ein Bündel an Merkmalen an, anhand dessen beurteilt werden kann, wie Arbeitsplätze im Hinblick auf das Lernpotenzial expansiv-restriktiv eingeordnet werden können. Die Merkmale zur Bestimmung der Lernumgebungen von Arbeitsplätzen können in zwei große Bereiche eingeteilt werden: „a) those that arise from understandings about organisational context and culture (e. g. job design, organisation of work, and distribution of knowledge and skills; and b) those which relate to understandings of how employees learn through different forms of participation” (Fuller/Unwin 2010). Damit erweitern Fuller und Unwin die Theorie der Community of Practice (vgl. Wenger 1998) um arbeitsorganisatorische Aspekte.

Eine expansive Lernumgebung fördert eine vollständige Teilnahme an verschiedenen ExpertInnengemeinschaften horizontal über verschiedene Arbeitsplatz-/Arbeits-teamgrenzen hinweg, den Dialog bzw. Wissensaustausch und komplexes Problemlösen. In diesem Setting können sich heterogene, multidimensionale und reflexive Formen der Expertise entwickeln. In restriktiven Lernumgebungen hingegen sind die Arbeitsaufgaben eng und homogen. Die Formen der Partizipation in einer Ex-

perInnengemeinschaft sind beschränkt, d. h., es kann nur auf ein eingeschränktes Wissen zugegriffen werden. Der Zugriff auf ExpertInnenwissen ist nur einer kleinen Gruppe von Schlüsselpersonen vorbehalten.

In expansiven Lernumgebungen wird Lernen als ein integraler Bestandteil im Prozess der Arbeit betrachtet. Die Entwicklung wird dabei unterstützt durch begleitende Instrumente wie individuelles Coaching und Mentoring. Es gibt Zeit und Raum für tiefergehende Reflexionsprozesse in- und außerhalb der Arbeit, und es wird eine individuelle Entwicklungsperspektive ausgearbeitet, die sowohl individuelle Interessen als auch organisatorische Zielsetzungen integriert.

1.3 Qualität und Güte als Bezugspunkte von Validierungsverfahren

In der Diskussion um Validierung muss nicht nur ein adäquates Lernverständnis etabliert werden, wie das im vorangegangenen Kapitel angestrebt wurde, sondern auch der Umgang mit Fragen der Güte und der Qualitätssicherung spielt eine wichtige Rolle, insbesondere um das Vertrauen in die Ergebnisse von Validierung bei den Anspruchsgruppen zu stärken (vgl. Cedefop 2015, S. 15).

Die Validierung von Kompetenzen erfüllt vielfältige Funktionen. Die Gleichbewertung aller Lernergebnisse soll zu einer formalen und gesellschaftlichen Anerkennung aller Kompetenzen führen, die sich eine Person im Laufe des Lebens angeeignet hat. Diese Anerkennung soll dazu beitragen, über die Gleichwertigsetzung formalen, non-formalen und informellen Lernens die Durchlässigkeit im Bildungssystem und damit die Mobilität von Lernenden im Bildungssystem verbessern. Damit einhergehend die Angebot-Nachfrage-Problematik am Arbeitsmarkt behoben wird, sollen flexiblere Berufswege für ArbeitnehmerInnen geschaffen und soll die individuelle wie kollektive Professionalisierung einzelner Berufsgruppen vorangetrieben werden. Nicht zuletzt soll auch die individuelle Entwicklung unterstützt und die gesellschaftliche Partizipation gestärkt werden. Mit all diesen Funktionen sind Ansprüche verbunden, die wiederum über die Themen der Güte und der Qualität an Validierungsverfahren rückgebunden werden.

Güte fungiert dabei als Leitkategorie, was bedeutet, dass sie für die Umsetzung von Validierungsverfahren als Gesamtes wie auch für das fall- und situationsspezifische Validierungshandeln eine Orientierungsfunktion einnimmt. Gütekriterien markieren sodann jene Ansprüche, an denen die Qualität beurteilt werden kann. Insbesondere im Hinblick darauf, dass die durch eine Validierung anerkannten Kompetenzen einen individuellen und/oder einen gesellschaftlichen Wert erhalten sollen, ist die Frage nach der Sicherung der Verfahrensqualität im Hinblick auf die Güte der Verfahrensergebnisse eine unumgängliche Frage. Um diese Fragen zu klären, dient die Methodologie der empirischen Sozialforschung als Referenz (vgl. Schmid 2018b, S. 116).

In diesem Kapitel werden Qualitätssicherung und Gütekriterien im Hinblick auf deren Anwendung bei Validierungsverfahren spezifiziert. Zuerst jedoch wird noch unter dem Rückgriff auf Sichtweisen der empirischen Sozialforschung bestimmt, worauf sich Qualitätssicherung und Gütekriterien beziehen.

1.3.1 Bestimmung von Qualitätssicherung und Gütekriterien

Bei Validierung geht es in erster Linie darum, ein möglichst adäquates Abbild der Kompetenzen einer Person zu schaffen. Diesen essentiellen Anspruch teilt sie mit der empirischen Sozialforschung, die darauf abzielt, ein möglichst genaues Abbild gesellschaftlicher Realität zu schaffen. In beiden Bereichen erfolgt die Herstellung des Abbilds über manchmal mehr und manchmal weniger standardisierte Verfahren sowie über die Anwendung unterschiedlicher Methoden und Instrumente, die allesamt darauf ausgerichtet sind, Daten zu erheben, auszuwerten, zu interpretieren und im Hinblick auf die Stimmigkeit mit theoretischen Annahmen (Gesellschaftstheorien einerseits, Kompetenzprofile andererseits) zu bewerten.

Bei der empirischen Sozialforschung wie bei der Validierung können, auf einem Kontinuum angeordnet, die zwei Pole der quantitativen und der qualitativen Erhebungsansätze festgemacht werden (vgl. Strauch et al. 2009, S. 36). Vor allem komplexe Verfahren umfassen sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungen. Was nun die den beiden gegenüberstehenden Ansätzen zuordenbaren Methoden betrifft, so basieren quantitative Methoden tendenziell auf Standardisierung und Fremdeinschätzung. Qualitative Methoden hingegen basieren auf einem nicht-standardisierten, fallspezifischen Vorgehen sowie auf Selbsteinschätzung. Methoden in quantitativen Verfahren sind zumeist diagnostischer Art, was bedeutet, dass die erhobenen Evidenzen anhand von vorgegebenen Kriterien einer Skalierung zugeordnet werden; Methoden in qualitativen Verfahren sind wiederum auf die interpretative Rekonstruktion und Sinngebung der Daten durch das Validierungspersonal angewiesen (vgl. Kaufhold 2006, S. 126; Strauch et al. 2009, S. 36–40).

Um zu definieren, worauf sich Gütekriterien und Qualitätssicherung im Hinblick auf Validierungsverfahren beziehen, soll dieses Mal eine Analogie zur qualitativen Sozialforschung hergestellt werden. Strübing et al. betonen, dass Gütekriterien „unverzichtbare Medien der Kommunikation“ sind. „Ihre Explikation sichert ein Grundverständnis über Zielorientierung, Leitlinien, Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe (...)“ (Strübing et al. 2018, S. 85). Diese Autoren treffen konsequenterweise eine strukturelle Unterscheidung zwischen Leistungsmerkmalen, Gütekriterien und qualitätssichernden Maßnahmen und definieren wie folgt:

„Allgemeine Leistungsmerkmale (...) markieren das Anspruchsprofil und die Zielperspektiven (...) Qualitätssichernde Maßnahmen stellen auf der Ebene verfahrensspezifischer Praktiken sicher, dass sich diese Zielperspektiven erreichen lassen (...) Gütekriterien dagegen spezifizieren die in den Leistungsmerkmalen enthaltenen Versprechen und Ziele und benennen diejenigen Eigenschaften von Verfahren und Ergebnissen, an denen sich erkennen lässt, inwieweit dies einer Studie [der Validierung] gelungen ist.“ (ebd.)

Folgt man dieser Unterscheidung zwischen qualitätssichernden Maßnahmen und Gütekriterien, in Bezug auf Validierungsverfahren, markiert die Idee der Qualitätssicherung Maßnahmen, die auf der Verfahrensebene gesetzt werden. Mit diesen Maßnahmen soll auf systematische und geplante Weise sowie unter Einbezug aller zur Verfügung stehenden Ressourcen sichergestellt werden, dass der Prozess der Validierung entlang der vier Schritte der Identifikation, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung den Anforderungen gerecht wird, die von Anspruchsgruppen an das Verfahren gestellt werden (vgl. Cuttance 1994, S. 101 in Bezug auf Bildungseinrichtungen). Die Leitkategorie der Güte hingegen benennt die als Kriterien spezifizierten Ansprüche, anhand derer das Validierungsverfahren und die Ergebnisse beurteilt und bewertet werden können (vgl. Krebs/Menhold 2014 in Bezug auf Forschung). Zu den klassischen Gütekriterien der empirischen Sozialforschung gehören die Objektivität, die Reliabilität und die Validität. Das Kriterium der Praktikabilität bringt zusätzliche Erkenntnisse für Validierungsverfahren.

Im Diskurs um Kompetenzvalidierung und Kompetenzfeststellung wird auf die klassischen Gütekriterien zurückgegriffen (vgl. z. B. von Blücher 2017, S. 165–172), sie werden erweitert (vgl. z. B. Kaufhold 2006, S. 137–144) oder kritisch hinterfragt (vgl. z. B. Schmid 2018a). Was die Qualitätssicherung betrifft, kommen elaborierte Vorschläge aus der internationalen Forschungsgemeinschaft (vgl. z. B. van Kleef 2017; Aagaard et al. 2014).

1.3.2 Qualitätssicherung und Validierungsverfahren

In diesem Abschnitt wird die Qualitätssicherung bei Validierungsverfahren thematisiert. Ausgehend von van Kleefs Feststellung, dass verschiedene theoretische Zugänge aus dem Bildungsdiskurs das Verständnis für die Qualität von Validierung begünstigen würden (vgl. van Kleef 2014, S. 206), wird zu Beginn solch ein theoretischer Zugang skizziert. Daran anschließend werden Argumente zusammengefasst, die direkt aus dem Diskurs rund um die Qualität von Validierung entnommen sind und damit die Darstellung von zwei Beispielen der Validierungspraxis vorbereiten. Abschließend wird ein Resümee gezogen, in dem noch zusätzliche Qualität sichernde Aspekte eingebracht werden.

Ein theoretischer Zugang zu Qualität

Der Begriff *Qualität* ist Teil des allgemeinen, alltäglichen Sprachgebrauchs und trägt für gewöhnlich positive Konnotationen. Zuerst einmal ist Qualität jedoch ein Begriff, der lediglich als Überbegriff für unterschiedliche Eigenschaften fungiert. So wie der Begriff „*Farbe*“ ein Überbegriff für Rot, Blau, Grün, Orange oder Violet ist, ist Qualität ein Überbegriff für viele unterschiedliche Eigenschaften von Objekten oder Leistungen. Das heißt auch, der Überbegriff Qualität ist grundsätzlich weder normativ gerichtet, noch gibt er Auskunft über die Beschaffenheit eines Objektes oder einer Leistung.

Qualität ist vorerst ein also wertneutraler Begriff, der erst durch seine Operationalisierung und durch die intersubjektive Übereinkunft bezüglich der darunter sub-

summierten Eigenschaften eine Bedeutung erhält. Und erst die Formulierung von Anforderungen, deren Erfüllung manchmal mehr, manchmal weniger überprüfbar ist, gibt dem Begriff Qualität und den darauf verweisenden Eigenschaften eine Funktion. So kann eine Dienstleistung als qualitativ und damit funktional im Hinblick auf bestimmte Ziele bezeichnet werden, wenn sie beispielsweise die Kriterien der Kosteneinsparung oder der KundInnenzufriedenheit erfüllt oder wenn sie von qualifiziertem Personal durchgeführt wird.

Entscheidend dafür, was unter Qualität verstanden wird, ist unter den eben geschilderten Gesichtspunkten die soziale Übereinkunft über die Bewertung von Eigenschaften. Gruber spricht deswegen von Qualität als Konstrukt eines Aushandlungsprozesses (vgl. Gruber 2019, S. 14), Förster fasst Qualität als Dialogbegriff auf (vgl. Förster 2017, S. 131) und Kuper – auf dessen Ausführungen in Kürze noch eingegangen wird – spricht von Qualität als semantisches Phänomen und als kommunikativer Knotenpunkt (vgl. Kuper 2002, S. 533).

Für den Bildungsbereich – in den auch die Validierung integriert ist – gilt dabei, dass Qualität schon immer eine wichtige Rolle gespielt hat. Lange war die Orientierung an Qualität integrativer Teil des professionellen Handelns von PädagogInnen, seit rund dreißig Jahren wird jedoch mit dem begrifflichen und instrumentellen Repertoire anderer Disziplinen, insbesondere der Betriebswirtschaftslehre, argumentiert und gearbeitet (vgl. Gruber 2019, S. 15). Damit ist einerseits das professionsimmanente Qualitätsverständnis von Erosion getroffen, andererseits ein stärker standardisiertes, regelgebundenes und extern gesteuertes Qualitätsdenken etabliert worden (vgl. Gnahs/Quilling 2019, S. 1).

Die Idee der Qualität steht stellvertretend für unterschiedlichste Reformbemühungen im Bildungsbereich, zu denen u. a. auch die Forderung nach Validierung und Anerkennung non-formalen und informellen Lernens gehört. Kuper (2002) spricht in diesem Zusammenhang von der Qualitätssemantik, die ein Indikator des Strukturwandels ist, infolgedessen das Leitprinzip der Integration von Bildungsbemühungen unter einem Dach (z. B. formale Bildung) abgelöst wurde vom Leitprinzip der Differenzierung von Bildungsbemühungen in einem Feld (z. B. non-formale und informelle Bildung). Die Legitimation dieser diversen Bildungsbemühungen erfolgt über die Qualität, in deren Zentrum das Prinzip der LernerInnenzentriertheit in ihren Ausprägungen der Biografizität (lifelong learning) und der Lebenswelt (life-wide learning) steht und auf die Inwertsetzung der Lernergebnisse ausgerichtet ist (Outcome-Orientierung).

Diese Orientierung an den Ergebnissen verweist im Übrigen auf die im vorangegangenen Abschnitt getroffene Unterscheidung zwischen der Qualitätssicherung (bezogen auf das Verfahren/die Prozesse) und den Gütekriterien (bezogen auf die Ergebnisse). Was die Bestimmung der Kriterien betrifft, kann als Analogie wieder auf Kupers Verständnis von Qualität als kommunikativer Knotenpunkt zurückgegriffen werden. Kuper (2002, S. 535) betont, dass die Idee von Qualität zu einem Medium wird, das durch die gemeinsame Aushandlung von Qualitätskriterien die Unsicherheiten, die bei NachfragerInnen (KandidatInnen) und AnbieterInnen (Validierungs-

einrichtung) in Bezug auf einen Leistungsaustausch bestehen, durch die Herstellung von Transparenz und Vertrauen in klare Erwartungen überführen kann.

Bleibt man im Hinblick auf die erwähnte Leistungserstellung aufseiten des Anbieters, lässt sich die Argumentation von Kuper weiterführen und auf den Fall von Validierungsverfahren anwenden. Denn – so Kuper – die „Mediatorfunktion von Qualität“ ist auch für interne Prozesse der Arbeitsteilung von Relevanz. „Je stärker sich die operativen Abläufe sequenzieren lassen und je deutlicher Tätigkeiten durch Hierarchien getrennt sind, desto eher lassen sich auch innerhalb von Organisationen [Validierungseinrichtungen] Relationen des Leistungsaustauschs definieren, die unter Qualitätsaspekten regulierbar sind.“ (ebd., S. 536) Umgelegt auf Validierungsverfahren ist damit impliziert, dass das Vorhandensein von klar trennbaren Schritten sowie mehreren Instanzen bzw. Ebenen, sich positiv auf die Qualität auswirkt. So kann ein nach klaren Verantwortungen und Aufgaben getrenntes Zusammenspiel von BeraterInnen, ValidierungsexpertInnen, einem Zertifizierungsgremium bzw. Akkreditierungsrat und einer Steuerungsgruppe bzw. einem Vorstandsgremium die Sicherung der Verfahrensqualität begünstigen.

Qualität im Validierungsdiskurs

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Verfahren und Instrumenten in vielen Bereichen des formalen und non-formalen Bildungssystems sowie des freien Arbeitsmarktes und in Unternehmen. Analytisch gesehen, ergeben sich Unterschiede zwischen den Verfahren und Instrumenten im Wesentlichen aus den Rahmenbedingungen und den Vorgehensweisen, in denen sie eingebettet sind, und konsequenterweise den daraus hervorgehenden Ergebnissen (vgl. Annen 2012, S. 36). Zudem können Verfahren unterschieden werden anhand der Ziele und Zwecke, dem Kompetenzverständnis, dem Situations- und Erfassungskontext und der Methodologie, auf die sich ein Validierungsverfahren stützt (vgl. Kaufhold 2006, S. 103).

Dass es Unterschiede gibt, welche – zusammengefasst gesagt – die Verfahrensumsetzung an ihren je spezifischen Kontext rückbinden, legt die Annahme nahe, dass Qualitätssicherung primär auf die Qualität der Verfahrensprozesse sowie die Qualität der Anwendung der Methoden und der Instrumente ausgerichtet sein könnte. Die politische Logik, die hinter der Validierung steht und der Intention folgt, z. B. Durchlässigkeit und Mobilität zu fördern, erfordert aber trotz der notwendigen Vielfalt und der Verfahrensspezifika, dass eine Vergleichbarkeit zwischen den Verfahren gegeben ist und damit auch die Sicherheit hinsichtlich der Qualitätserwartungen besteht. Das kommt auch in den von der Cedefop erarbeiteten Leitlinien zum Ausdruck (vgl. Cedefop 2015).

Aagaard et al. (2017) nehmen ebenfalls Bezug auf die Diversität im Feld der Validierung und merken an, dass die Qualität der Validierung in der Politik, der Praxis und der Forschung unter zwei – nicht immer zu vereinbarenden – Gesichtspunkten betrachtet wird: zum einen unter dem Gesichtspunkt der Flexibilität, zum anderen unter dem Gesichtspunkt der Standardisierung. Ersterer fokussiert auf die fallspezi-

fische Beurteilung und die Eignung der Beurteilenden, zweiterer auf die verlässliche Messung und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse (vgl. Aagaard et al. 2017, S. 90).

Eine synthetisierende Definition, die deutlich macht, was unter Qualität in Bezug auf Validierung verstanden werden kann, stellt van Kleef (2014) bereit. Sie baut ihre Definition auf der Feststellung auf, dass Qualität ein soziales Konstrukt ist, das in einem Aushandlungsprozess geformt wird. Anspruchsgruppen, die an dem Aushandlungsprozess beteiligt sind, verständigen sich darauf, welche Abläufe, Kriterien und Indikatoren eine breite Akzeptanz in der Öffentlichkeit erfahren können. Qualität in Bezug auf Validierung meint nach van Kleef die Bereitstellung von Rahmenbedingungen und die Umsetzung von Policies, Verfahren und Handlungspraktiken, die darauf abzielen, den Lernenden die maximale Möglichkeit für eine vollständige und akkurate Demonstration ihres Wissens, ihrer Fertigkeiten und ihrer Kompetenzen zu geben (vgl. van Kleef 2014, S. 208).

Beispiel der Qualitätssicherung

Auf den nächsten Seiten werden drei Beispiele der internationalen, nationalen und organisationalen Betrachtung vorgestellt, welche die Intention verfolgen, die Qualität von Kompetenzvalidierungsverfahren zu sichern. Anzumerken ist dabei, dass es klarerweise ein Wechselspiel bzw. eine gegenseitige Beeinflussung der Ideen gibt, die in jedem der drei Bereiche – international, national, organisational – vorgebracht werden.

Die Cedefop Leitlinien

Die Cedefop Leitlinien für die Validierung non-formalen und informellen Lernens beschäftigen sich nicht primär mit der Qualität von Validierungsverfahren, allerdings sind sie für Fragen zur Qualität relevant, da sie Bereiche vorgeben, in denen Qualität gemessen werden kann bzw. in denen sie Faktoren explizieren, welche die Verfahrensqualität beeinflussen können. Es werden sechs Punkte genannt, die bei der Entwicklung von „vertrauenswürdigen und qualitativ hochwertigen Validierungsregelungen“ beachtet werden sollten (vgl. Cedefop 2015, S. 25–45).

- *Information, Beratung, Orientierung:* Prozessorientierte Beratungsleistungen zum Aufbau und Ablauf des Verfahrens sind wesentliche Bestandteile, die zu einer höheren Güte beitragen. Damit sollen die Zielgruppen effektiver angesprochen, d. h. in ihrer alltäglichen Umgebung adressiert sowie über die Kosten und den Nutzen des Verfahrens informiert werden (vgl. Cedefop 2016, S. 25).
- *Koordinierung der AkteurInnen:* Die Koordinierung von AnbieterInnen bzw. ArbeitgeberInnen im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung mit Verbänden, mit AbsolventInnen oder mit Stellen der öffentlichen Verwaltung trägt dazu bei, das Verfahren besser auf die Bedarfe des Bezugsfeldes abzustimmen und so die Qualität zu sichern.
- *Verbindung zu nationalen Systemen wie dem NQR:* Der Stellenwert von Validierungs- und Anerkennungsverfahren wird erhöht, wenn sie an nationale Qualifikationsrahmen gebunden werden. Insbesondere für summative Verfahren ist es notwendig, formale Qualifikationsstandards zur Orientierung heranzuziehen.

- *Standards und Lernergebnisse*: Die Verbindung von Lernergebnissen und Standards ist wichtig, weil damit sichergestellt wird, dass die Lernergebnisse unabhängig des Weges, auf dem sie zustande gekommen sind, anerkannt werden können. Zusätzlich wird mit der Orientierung an Standards aus den Berufen oder aus dem Bildungssystem eine bessere soziale Anerkennung ermöglicht (vgl. ebd., S. 37–38).
- *Qualitätssicherung auf organisationaler Ebene*: Explizit genannt werden als Bestandteile einer kontinuierlich durchgeführten Qualitätssicherung eine allgemein anerkannte und sichtbar gemachte Strategie zur systematischen Qualitätsverbesserung, Vorgehensregeln für den Umgang mit Rückmeldungen der KandidatInnen und Stakeholder, die Kommunikation der Qualitätsstrategie nach außen und deren öffentlich zugängliche Bereitstellung sowie ein Qualitätsplan zur Nutzung bei externen Audits und Zertifizierungen (vgl. ebd., S. 40). Im Rahmen eines Validierungsverfahrens fällt der Qualitätssicherung zudem die Rolle zu, organisationsinterne Aspekte wie Kommunikationsprozesse zu definieren sowie am Modell die Zweckdienlichkeit, die Vertraulichkeit und die Sicherheit der Prozesse konstant zu beobachten und wenn nötig nachzubessern.
- *Kompetenzen der Fachkräfte*: Die Kompetenzen der Validierungsfachkräfte sind für die Qualität des Verfahrens von großer Bedeutung. Fachkräfte sollten den Kontext bzw. das Feld kennen, innerhalb dessen das Verfahren angesiedelt ist, genauso wie den Arbeitsmarkt bzw. das formale Bildungssystem. Sie sollten überdies Kompetenzen in der Beratung und im Bewerten von Lernleistungen mitbringen. Zudem wird die Unabhängigkeit der Fachkräfte hervorgehoben.

Die österreichische Validierungsstrategie

Die Intention dieser Strategie, die 2017 von den damaligen Bundesministerien für Bildung (BMB) und für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF) herausgegeben wurde, ist es, „erstmalig einen strategischen Rahmen zur Weiterentwicklung, Koordination und Vernetzung“ in der Validierungspraxis zu haben, und damit „die Förderung von Qualität und Vertrauen sowie die Steigerung der Bekanntheit und Erreichbarkeit von Validierungsangeboten“ zu erreichen (vgl. BMB/BMWF 2017, Vorwort).

Zur Umsetzung wurde u. a. ein Katalog mit Qualitätskriterien entwickelt. Dieser Katalog „soll wesentliche Merkmale und Charakteristika von unterschiedlichen Validierungsmaßnahmen berücksichtigen und definieren, über welche Elemente ein qualitativ gutes Validierungsverfahren mindestens verfügen muss, um für Nutzerinnen und Nutzer sowie für zentrale Stakeholder aller Sektoren (z. B. Bildung, Arbeitsmarkt, Freiwilligentätigkeit) transparent, anerkannt und anschlussfähig zu sein.“ (BMB/BMWF 2017, S. 19)

2018 wurde der *Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich* präsentiert (vgl. BMB/BMWF 2018). Konzipiert für alle Arten von Validierungsverfahren (summativ, formativ, begleitete, unbegleitete) zielt der Kriterienkatalog in erster Linie auf die Organisation der Verfahren und der Verfahrensdurchführung ab. Aus der Präambel ist

Folgendes zu entnehmen: „Oberstes Ziel von Validierungsverfahren ist es, für die KandidatInnen einen möglichst hohen Nutzen zu stiften (...) Dies bedeutet, dass Validierungsverfahren in die Bildungs- und Berufslaufbahn bzw. -biographie der KandidatInnen eingebettet sind. Sie nehmen auch Bezug auf bisherige Bildungs- und Berufserfahrungen sowie Erfahrungen im privaten oder ehrenamtlichen Bereich und geben einen Ausblick auf mögliche weitere persönliche oder berufliche Entwicklungsschritte.“ (ebd., S. 8)

Der Katalog ist sodann in neun Kategorien unterteilt: Allgemeine Qualitätskriterien, Öffentlichkeitsarbeit und Information, Clearing und Vereinbarung, Beratung und Begleitung über den gesamten Validierungsprozess, Identifikation und Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung, Ergebnisse für die KandidatInnen, Personal sowie Qualitätsmanagement. Einige ausgewählte Kategorien werden im Folgenden kurz skizziert.

- Zu den *Allgemeinen Qualitätskriterien* werden die Orientierung an Lernergebnissen oder an Standards gezählt, aber auch die Ermöglichung des Zugangs für alle Zielgruppen, ein funktionierendes Schnittstellenmanagement sowie letztendlich auch der Schutz jeglicher Daten von KandidatInnen.

Auf den tatsächlichen Validierungsprozess gerichtet, sind die Kriterien Nummer fünf und sechs, nämlich die Identifikation und Dokumentation sowie die Bewertung und Zertifizierung. Die anderen sieben Qualitätskriterien sind bezogen auf die Rahmenbedingungen und haben daher eine unterstützende Funktion, was besonders auf die Kriterien Personal- und Qualitätsmanagement zutrifft.

- *Identifikation und Dokumentation*: Hierzu gehört, dass Methoden und Instrumente eingesetzt werden, die an die Zielgruppe angepasst sind, was die dabei verwendeten schriftlichen Materialien oder Medien betrifft. Für den Teil der Dokumentation zielen die Kriterien primär darauf ab, dass alle im Verlauf des Validierungsprozesses erstellten Dokumente lückenlos und verständlich sind, damit der gesamte Prozess nachvollziehbar ist und an die KandidatInnen sowie andere Stellen kommuniziert werden kann.
- *Bewertung und Zertifizierung*: Zu diesem Themenkomplex werden acht Kriterien gelistet, so z. B., dass die Bewertung von mindestens zwei Personen durchgeführt werden soll oder dass der Zweck und die Aufgaben der BewerterInnen von vornherein klar kommuniziert werden. Ein weiteres Kriterium in Bezug auf die Zertifizierung betrifft das am Ende der Validierung auszustellende Dokument. Dieses soll in klarer und nachvollziehbarer Weise die Kompetenzen darstellen, über die eine Person verfügt, und (wenn möglich) die Qualifikation, die damit erlangt wurde, benennen.

Insgesamt ist der Kriterienkatalog äußerst umfassend. So sind darin auch Empfehlungen zu finden, die vorsehen, dass ValidierungsanbieterInnen über ein organisationsinternes Qualitätsmanagementsystem verfügen sollten, ein Schnittstellenmanagement hin zu relevanten Anspruchsgruppen pflegen oder organisationsüber-

greifende Maßnahme setzen, um die Qualität des eigenen Verfahrens im Austausch mit anderen AnbieterInnen zu sichern bzw. zu verbessern.

Das Nordic Model

Das Nordic Modell, wie es von Aagaard et al. (2017) beschrieben wird, ist vorwiegend auf der Ebene der Organisationen und der Ebene des Validierungshandelns angesiedelt. Es wird als „generisches Modell“ bezeichnet, das sich gleichermaßen dazu eignet, in Bildungseinrichtungen wie in reinen Validierungseinrichtungen eingesetzt zu werden. Auch wird es als „holistisches Modell“ bezeichnet, da es anstrebt, alle Personen einzubinden, die mit Validierung zu tun haben: von der Organisationsleitung zu den BeraterInnen bis hin zu den ValidierungsexpertInnen. Als oberste Zielsetzung gilt für das Nordic Model: „The ultimate purpose of quality assurance in validation is to GUIDE the system and assure the INDIVIDUAL an equal, transparent and reliable process.“ (Aagaard et al. 2017, S. 92; Herv. i. O.)

Bezugnehmend auf die Arbeit von Grunnet und Dahler aus dem Jahr 2013 werden hinsichtlich der Qualitätssicherung drei Perspektiven unterschieden. Diese drei Perspektiven beziehen sich auf die organisationale Qualität, auf die Assessment- bzw. Bewertungsqualität und auf die Beratungs- bzw. Prozessqualität (vgl. ebd.).

- *Organisationale Qualität* steht in Zusammenhang mit der Entwicklung eines ganzheitlichen Ansatzes, der die Verfahren und die verfahrensunterstützenden Maßnahmen wie Evaluationen oder Feedback-Möglichkeiten für KandidatInnen umfasst, sodass die Qualität in allen für die Validierung relevanten Bereichen vorangetrieben werden kann.
- *Assessment Qualität* bezieht sich auf den Einsatz von klar definierten Kriterien, gezielt ausgewählten Instrumenten und die Etablierung von Dokumentations- und Evaluationspraktiken entlang des gesamten Bewertungsprozesses.
- *Beratungs- oder Prozessqualität* geht aus einer funktionalen Verteilung von Aufgaben und Verantwortungen hervor, bei der klar wird, wer, welchen Beitrag leistet. Zudem wird die transparente Bereitstellung von Informationen über Informationsmaterial oder Websites genauso dazu gezählt wie ein professioneller Umgang mit allen Dokumenten, die im Laufe der Validierung zu bearbeiten sind.

Neben dieser Ebenen-Betrachtung werden im Nordic Model auch acht Faktoren eingeführt, anhand derer ein Bewusstsein für den gesamten Validierungsprozess geschaffen werden könne. Zu jedem dieser acht Faktoren werden wiederum Indikatoren genannt:

- *Information* rund um das ganze Validierungsverfahren im Sinne einer Verfahrenstransparenz für alle interessierten Personen.
- *Rahmenbedingungen*, wie gesetzliche Grundlagen, politische Strategien, Finanzierung oder Anbindungen an das Bildungs- oder Arbeitsmarktsystem.
- *Dokumentation* von Prozessabläufen als Kernaufgabe des administrativen Teils von Validierungsverfahren.

- *Koordination* insbesondere der Aufgaben und Verantwortlichkeiten des Validierungspersonals in Bezug auf die einzelnen Schritte eines Verfahrens.
- *Beratung* als neutrale und methodengestützte, verfahrensunterstützende Maßnahme unter Beachtung der Qualifikationen von BeraterInnen.
- *Kompetenz-Mapping* mit dem Ziel, die Kompetenzen der Personen sichtbar zu machen, wobei die Verantwortung für das Mapping bei den KandidatInnen liegen soll.
- *Kompetenz-Assessment* als faires und valides Vorgehen, für das adäquate Methoden angewendet werden, sodass das Assessment die persönliche Entwicklung der KandidatInnen anregt.
- *Follow-up Maßnahmen*, die darauf abzielen, durch Evaluationen oder Beschwerdemanagement oder Kooperationen zur Verbesserung des Verfahrens beizutragen.

Resümee

In der Bearbeitung des Themas Qualitätssicherung zeigt sich, dass die Qualität – wie auch immer diese definiert wird – von Validierungsverfahren von einer breiten Palette an sich gegenseitig beeinflussenden Maßnahmen abhängt. Diese Maßnahmen sind auf allen Ebenen des Bezugssystems zu finden, in das Validierung eingebettet ist: auf der Ebene der infrastrukturellen Rahmenbedingungen, der Ebene der Validierungseinrichtungen und auf der Ebene der Validierungsverfahren mit dem tatsächlichen Validierungshandeln der Fachkräfte. Eine ganzheitliche Sicht auf Qualität ist daher wohl notwendig, die nicht nur die vier Verfahrensschritte der Identifikation, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung beleuchtet, sondern auch Aspekte, welche die Umsetzung eines Validierungsverfahrens überhaupt erst möglich machen, wie die Qualifikation des Personals, die Kommunikation mit den KandidatInnen oder die Arbeitsteilung und Prozessdokumentation innerhalb einer Validierungseinrichtung.

Würde man in einem nächsten Schritt der Thematisierung von Qualitätssicherung versuchen, die theoretische Sichtweise von Kuper, wie sie eingangs nachgezeichnet wurde, auf die ausgeführten Praxisbeispiele der Cedefop Leitlinien, der österreichischen Validierungsstrategie und das Nordic Model (und viele andere Beispiele) anzuwenden, erwiese sich diese theoretische Sichtweise als äußerst nützlich und adäquat. Gerade die Aspekte der Kommunikation als Mittel zur Minderung von Informationsasymmetrien nach außen hin und die Aspekte der Arbeitsteilung als Mittel zur gezielten Durchführung von Tätigkeiten nach innen hin sind wesentlich, um die Qualität von Validierungsverfahren zu sichern, wie auch in den drei Beispielen immer wieder genannt wurde.

1.3.3 Gütekriterien und Validierungsverfahren

In der empirischen Sozialforschung wird die Güte von Untersuchungen anhand der Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität beurteilt. Diese Gütekriterien finden insbesondere in der quantitativen Forschung und der klassischen Testtheorie An-

wendung. Gegenstand der Testtheorie ist die Frage nach den Anforderungen, denen ein Test genügen muss, damit Testergebnisse Schlüsse auf die tatsächliche Ausprägung der getesteten Persönlichkeitsmerkmale, Leistungsdispositionen oder Handlungen zulässt.

Demgegenüber werden in der qualitativen Sozialforschung entweder alternative Gütekriterien formuliert (vgl. Steinke 2000; Strübing et al. 2018) oder die klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und insbesondere Validität dem Forschungsgegenstand angepasst. Das Abweichen von den klassischen Gütekriterien erwächst daraus, dass die qualitative Sozialforschung im Unterschied zur quantitativen Sozialforschung nicht an Häufigkeitsaussagen und Repräsentativität interessiert ist, sondern an der Beschreibung der Besonderheiten des einzelnen Falls.

Für Validierungsverfahren bedeutet das, dass sich die Anwendbarkeit der Gütekriterien je nachdem unterscheidet, welche Methoden und Instrumente eingesetzt werden. Werden quantitative Instrumente eingesetzt, können die Gütekriterien der klassischen Testtheorie beansprucht werden, werden qualitative Methoden eingesetzt, müssen die Gütekriterien angepasst werden. Nachfolgend werden die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität im Kontext der klassischen Testtheorie und der qualitativen Sozialforschung dargestellt und hinsichtlich ihrer Anwendung bei Validierungsverfahren reflektiert.

Objektivität

Das Gütekriterium der Objektivität gibt an, in welchem Ausmaß Testergebnisse unabhängig von den Personen sind, die den Test durchführen. Es werden drei Formen der Objektivität unterschieden: die Durchführungsobjektivität, die Auswertungsobjektivität und die Interpretationsobjektivität.

Bei der *Durchführungsobjektivität* geht es darum zu prüfen, inwieweit sich mit der Person, die das Verfahren durchführt, auch die Bedingungen der Durchführung des Tests ändern, etwa weil diese Person Informationen in die Durchführung einbringt, die andere Personen, die den Test durchführen, nicht oder auf andere Art und Weise einbringen. Die Durchführungsobjektivität ist gefährdet, wenn sich die Bedingungen vor oder während des Prüfverfahrens bzw. zwischen mehreren getesteten Personen unterscheiden und sich diese Unterschiede dann auf die Ergebnisse des Tests auswirken. Daher ist es empfehlenswert, das Vorgehen der Personen, die Tests durchführen, möglichst präzise vorzugeben oder zu standardisieren (vgl. Schwarz/Stegmann 2013, S. 58 ff.).

Die *Auswertungsobjektivität* gibt Auskunft darüber, inwieweit beliebige Personen, die Testergebnisse auswerten, zu denselben oder anderen Auswertungsergebnissen kommen, etwa weil die Auswertungsvorschriften (nicht) eindeutig oder (nicht) präzise sind oder Bewertungsspielräume zulassen. Damit Auswertungsobjektivität gegeben ist, sollten Regeln festgelegt und deren korrekte Anwendung geschult und geprüft werden (vgl. ebd.).

Die *Interpretationsobjektivität* gibt an, inwiefern die Interpretation der Testergebnisse unabhängig ist von der Person, die den Test durchgeführt und/oder ausgewer-

tet hat. Dies ist besonders dann nicht trivial, wenn Interpretationen notwendig sind, um eine Aussage über die getestete Person zu treffen. Beispielsweise kann die Interpretationsobjektivität über die Normierung von Werten erreicht werden, welche jedoch nur für Variablen mit einer relativ großen Unabhängigkeit vom jeweiligen Kontext des Messverfahrens geeignet ist. Vergleichswerte können durch eine Vorher-Nachher-Messung oder die Messung der Variablen bei einer vergleichbaren Gruppe ermittelt werden (vgl. ebd.).

Bei standardisierten quantitativen Verfahren, die von geschulten Personen unter kontrollierten Bedingungen durchgeführt, ausgewertet und interpretiert werden, ist von einer hohen Objektivität auszugehen. Dazu sind in einem Testhandbuch detailliert Informationen zur Testdurchführung, Testauswertung und Interpretation der Ergebnisse festzulegen. Bei qualitativen Tests ist hingegen häufiger eine Überprüfung der Objektivität durchzuführen, bei der bestimmt wird, ob die Ergebnisse von unterschiedlichen Tests durchführenden Personen korrelieren (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 196).

In der qualitativen Sozialforschung wird die Eignung der klassischen Gütekriterien, insbesondere jenes der Objektivität, aus methodologischen Gründen häufig hinterfragt. Denn zu den wesentlichen Prinzipien der qualitativen Sozialforschung gehört eine möglichst große Offenheit und Sensibilität für die Spezifika des Forschungsgegenstands – also ein gegenstandsangemessenes Vorgehen. Daher werden von manchen qualitativ Forschenden andere Gütekriterien vorgebracht, etwa die Kernkriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, der Angemessenheit des Vorgehens, der empirischen Verankerung der Ergebnisse und der reflektierten Subjektivität (vgl. Steinke 2000) oder der Gegenstandsangemessenheit, empirischen Sättigung, theoretischen Durchdringung, textuellen Performanz und Originalität (vgl. Strübing et al. 2018). Bortz und Döring (2006) vertreten die Position, die zentralen Gütekriterien der quantitativen Forschung Objektivität, Reliabilität und Validität in modifizierter Form auch in der qualitativen Forschung zu verwenden (vgl. ebd., S. 326–336).

Soll das Gütekriterium der Objektivität bei qualitativen Erhebungen erhalten bleiben, ist der *interpersonale Konsens* anzustreben, also das Erzielen vergleichbarer Resultate von unterschiedlichen Forschenden, die denselben Sachverhalt mit denselben Methoden untersuchen. Gefordert sind dazu eine möglichst genaue Beschreibung (Transparenz) und eine gewisse Standardisierung des methodischen Vorgehens (vgl. ebd., S. 326 f.).

Durchführungsobjektivität meint in der qualitativen Forschung nicht, dass die Befragung möglichst identisch und unabhängig von der Person ist, welche die Befragung durchführt, sondern die bestmögliche Anpassung der Fragen an das Verständnis der Person, die befragt wird, und an den Gesprächsverlauf, sodass das subjektive Erleben der Befragten in einer kontrollierbaren und vergleichbaren Situation erfasst wird. *Auswertungs- und Interpretationsobjektivität* werden anhand von Konsenskriterien bestimmt (vgl. ebd.).

Reliabilität

In der Testtheorie kennzeichnet die Reliabilität, auch als Zuverlässigkeit bezeichnet, den Grad an Genauigkeit, mit dem das getestete Persönlichkeitsmerkmal oder die getestete Handlung erfasst wird. Die Reliabilität ist umso höher, je geringer der zu einem Messwert gehörende Messfehler ist. Zum Beispiel, bei zeitstabilen Persönlichkeitsmerkmalen müsste ein vollständig reliabler Test bei wiederholter Durchführung bei denselben Personen zu exakt denselben Ergebnissen führen. Allerdings ist in der Praxis perfekte Reliabilität nicht erreichbar, weil sich Fehlereinflüsse durch situative Merkmale, Müdigkeit der getesteten Personen, Missverständnisse oder dem Raten von Ergebnissen nie ganz ausschließen lassen.

Es gibt vier Methoden zur Reliabilitätsberechnung eindimensionaler Testskalen: die *Retestreliabilität*, welche die Korrelation von zwei Messwertreihen derselben Stichprobe bezeichnet und daher insbesondere Aussagen über die Stabilität des Testergebnisses liefert; die *Paralleltestreliabilität* (Äquivalenz), bei der zwei Testversionen (Paralleltests) von den Untersuchungsteilnehmenden in derselben Sitzung kurz hintereinander bearbeitet werden; die *Testhalbierungsreliabilität* (Split-Half-Reliabilität), die der Korrelation der Testwerthälften entspricht, und die *interne Konsistenz*, bei der der Test nicht nur halbiert, sondern in weitere kleinere Einheiten zerlegt wird und einzelne Items auf ihre Konsistenz überprüft werden (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 196–199).

Die Reliabilitätsanforderungen in der klassischen Testtheorie hängen sowohl vom Korrelationswert als auch von der Art seiner Bestimmung ab. Zu beachten ist, dass Diskrepanzen zwischen den Personen, die Tests durchführen, hohe Fehlervarianzen erzeugen und daher eine mangelnde Objektivität auch die Reliabilität beeinträchtigt. Außerdem gibt es Reliabilitätsprobleme bei Tests, die komplexe und mehrdeutige Merkmale bzw. Handlungen testen, weil es einer hohen Anzahl an Items zur adäquaten Messung bedarf (vgl. ebd., S. 199 f.). Das macht auch verständlich, warum die Frage, ob das Gütekriterium der Reliabilität bei qualitativen Erhebungen anwendbar ist, strittig ist. Lamnek (1993a, S. 177 zit.n. Bortz/Döring 2006, S. 327) etwa weist Methoden der Reliabilitätsprüfung in der qualitativen Sozialforschung aus grundsätzlichen methodologischen Gründen zurück, da die Berücksichtigung der Einzigartigkeit und Individualität, der Situationen und Situationsbedeutungen besonders wichtig ist. Eine zumindest implizite Reliabilitätsprüfung – erfasst durch wiederholte Befragungen oder durch Variation der Untersuchungsbedingungen – findet sich aber z.B. in der psychotherapeutischen Diagnostik (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 327).

Validität

Validität betrifft die Frage, inwieweit bei einem Test oder Messverfahren genau das erfasst wird, was zu erfassen vorgegeben wird. Validität meint daher die Gültigkeit oder Belastbarkeit entweder einer bestimmten Aussage über ein getestetes Merkmal oder der Operationalisierung des Merkmals selbst. Dabei lassen sich verschiedene

Dimensionen unterscheiden: die Inhaltsvalidität, die Kriteriumsvalidität und die Konstruktvalidität.

Inhaltsvalidität

Mit der Inhaltsvalidität wird einerseits zum Ausdruck gebracht, wie gut Testaufgaben dem zu untersuchenden Konstrukt entsprechen, andererseits, wie gut die für einen Test getroffene Auswahl von Testaufgaben die Gesamtheit möglicher Testaufgaben repräsentiert. Um beurteilen zu können, ob die ausgewählten Testaufgaben repräsentativ sind, muss die Grundgesamtheit der Testitems, die potentiell für die Operationalisierung eines Merkmales in Frage kommen, möglichst genau definiert werden. Es müsste die Vielfalt der Operationalisierungsmöglichkeiten des zu bestimmenden Items (z. B. eines Konstrukts wie Kompetenz) bekannt sein (vgl. Schwarz/Stegmann 2013, S. 60–63). Dies ist oft nicht möglich, weshalb die Inhaltsvalidität für gewöhnlich als gegeben angenommen wird, wenn der Inhalt der Testitems das zu messende Konstrukt in seinen wichtigsten Aspekten erschöpfend erfasst (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 200). Inhaltsvalidität beruht meist auf subjektiven Einschätzungen, weshalb es sich eigentlich um eine Zielvorgabe für die Testkonstruktion, nicht um einen objektivierbaren Kennwert handelt (vgl. ebd., S. 200 f.).

Kriteriumsvalidität

Bei der Kriteriumsvalidität geht es um die empirisch-pragmatische Bestimmung der Korrelation zwischen Testwerten und Kriteriumswerten einer Stichprobe. „Kriteriumsvalidität (kriterienbezogene Validität) liegt vor, wenn das Ergebnis eines Tests zur Messung eines Konstrukts (z. B. Berufseignung) mit Messungen eines korrespondierenden manifesten Merkmals bzw. Kriteriums übereinstimmt (z. B. beruflicher Erfolg.“ (ebd., S. 200)

Dabei lässt sich zwischen innerer und äußerer Validität unterscheiden. *Innere Validität* ist gegeben, wenn ein Test dasselbe misst wie andere zur Messung desselben Konstrukts entwickelte und bereits als valide anerkannte Verfahren. *Äußere Validität* liegt vor, wenn das Testergebnis ausreichend gut mit einem äußeren Kriterium, welches für das steht, was gemessen werden soll, übereinstimmt (vgl. Schwarz/Stegmann 2013, S. 60–63).

Unterschieden wird weiters zwischen *prognostischer Validität* (wie gut sagt ein Testwert späteres Verhalten vorher) und *Übereinstimmungsvalidität*, bei der Testwert und Kriteriumswert zum selben Messzeitpunkt erhoben werden. Die Schwierigkeit bei der Feststellung der Kriteriumsvalidität liegt darin, einen vergleichbaren validen Test bzw. ein adäquates Außenkriterium zu finden und ein solches Kriterium zu operationalisieren (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 201).

Konstruktvalidität

Die *Konstruktvalidität* ist im Gegensatz zur Kriteriumsvalidität nicht empirisch-pragmatisch, sondern theoretisch zu definieren. Es gilt, die dem Konstrukt zugrunde liegenden theoretischen Annahmen soweit zu klären, dass geprüft werden kann, inwie-

weit Testverfahren mit theoretischen Annahmen über das Konstrukt verträglich sind (vgl. Schwarz/Stegmann 2013, S. 60–63). Die Konstruktvalidität ist deshalb bedeutsam, weil die Inhaltsvalidität keinen objektivierbaren Kennwert darstellt und die Kriteriumsvalidität nur bei einem geeigneten Außenkriterium sinnvoll ist (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 201).

Bei der Konstruktvalidität geht es darum, Hypothesen über das Konstrukt und seine Relationen zu anderen manifesten und latenten Variablen (= Konstrukt) zu formulieren. Die Konstruktvalidierung ist umso überzeugender, je mehr gut gesicherte Hypothesen ihre Überprüfung bestehen. Der Umstand, dass Tests so ausfallen, wie es die aus der Theorie und Empirie abgeleiteten Hypothesen vorgeben, ist daher ein Indiz für die Konstruktvalidität (vgl. ebd.).

Die Konstruktvalidität ist häufig wegen der mangelnden Operationalisierbarkeit des Konstrukts mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. Sie setzt einerseits einen hohen Stand an theoretischem Wissen voraus, verlangt andererseits die Anwendung vieler methodischer Verfahren, um das Konstrukt „einzukreisen“ (Lienert 1969, S. 262 ff. zit.n. Schwarz/Stegmann 2013, S. 63). In Bezug auf das einem Testverfahren zugrunde liegende Konstrukt stellt sich insbesondere bei der Diagnose beruflicher Kompetenzen die Herausforderung, die Anforderungsbereiche näher zu bestimmen, die als Referenz für die Testentwicklung herangezogen werden.

Ein bislang ungelöstes Problem ist vor allem die Abgrenzung der Domäne und damit die Frage nach der Reichweite beruflicher Kompetenzen. Je nach Anforderungssituation können spezifische Kompetenzen erforderlich sein oder berufsfeldübergreifende Kompetenzen, die in sehr unterschiedlichen beruflichen Anforderungskontexten einzusetzen sind. Nickolaus und Seeber vertreten die Position, dass die Frage nach der Reichweite von Kompetenzen nicht nur normativ, sondern empirisch zu klären ist (vgl. Nickolaus/Seeber 2013, S. 170–173).

Es ist zu beachten, dass sich selbst bei sorgfältiger Validierung keine zweifelsfrei gültigen Tests erstellen lassen. Theoretische und methodische Einschränkungen sind unvermeidbar. Generell wird ein Test dann gerechtfertigt, wenn die Entscheidungen und Vorhersagen, die auf Basis der Testergebnisse getroffen werden, tauglicher sind als solche ohne den Einsatz des Tests – was als Minimalanspruch an die Validität eines Tests angesehen werden kann (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 202).

Prozessvalidität

Betrachtet man das Gütekriterium der Validität nicht im Zusammenhang von standardisierten Testverfahren, sondern im Kontext der Datenerhebung und Dateninterpretation in der qualitativen Sozialforschung, wie etwa Bortz und Döring (2006, S. 327 ff.), scheinen insbesondere folgende Formen von Validierung auch für die Güte von Validierungsverfahren von Interesse

Konsensuelle kommunikative Validierung. Im kommunikativen Austausch mit anderen Personen wird geprüft, ob die Rekonstruktionen des zu testenden Merkmals übereinstimmen. Die konsensuelle Validierung kann sich auf den Konsens zwischen mehreren ForscherInnen, zwischen ForscherInnen und Beforschten oder auf den Konsens mit außenstehenden KollegInnen oder externen ExpertInnen bezie-

hen. Der Dialog wird als Mittel verstanden, sich der eigenen Erkenntnisse zu vergewissern (*dialogische Validierung*). Eine andere Form der konsensuellen Validierung ist die *argumentative Validierung*. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass die Beteiligten ihre (Vor-)Annahmen offenlegen und Argumente zur Nachvollziehbarkeit ihrer Ergebnisse austauschen. Eine Gefahr liegt in der Beeinflussung der Ergebnisse durch Macht, weshalb darauf zu achten ist, Rahmenbedingungen zu schaffen, um asymmetrische Kommunikationsverhältnisse zu vermeiden. Konsens muss nicht von Anfang an in allen Einzelheiten bestehen, sondern kann auch im Verlauf fachlicher Diskussionen erzielt werden. Falls kein Konsens erzielbar ist, sollten die verschiedenen Erklärungsansätze zumindest dokumentiert und transparent gemacht werden.

Kumulative Validierung: Die kumulative Validierung ist ein Prozess, bei dem die Gültigkeit von Ergebnissen durch das Verbinden mehrerer Erkenntnisse bestimmt wird. Bei Befragungen wird dies über eine gründliche Analyse des Gesprächsverlaufs und über das Auffinden mehrerer Hinweise für die Gültigkeit von Aussagen erreicht. Bei Beobachtungen wird geklärt, ob die Beobachtungsprotokolle das Geschehen valide abbilden oder Verzerrungen und Verfälschungen durch die Voreingenommenheit und Unaufmerksamkeit der ProtokollantInnen vorliegen. Bei qualitativen Dokumenten- oder Artefaktanalysen wird der Frage nachgegangen, ob indirekte Verhaltens- und Erlebnisindikatoren in Form von Dokumenten und Spuren tatsächlich indikativ für die angezielten Konstrukte sind (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 327 f.).

Komparative Validierung: Damit wird die Validierung mittels Vergleich bezeichnet, bei der es sich um einen Vergleich unterschiedlicher Teile desselben Falls handeln kann, welche hinsichtlich widersprüchlicher Angaben geprüft werden, oder um Vergleiche zwischen Personen bzw. Fällen. Dabei wird gefragt, ob es unglaublich wirkende Angaben gibt, die nur von einer Person stammen, während andere Personen übereinstimmend Gegenteiliges anführen. Weiters kann die Hinzunahme anderer Hintergrundinformationen zur Validierung beitragen. Dazu können etwa Informationen aus wissenschaftlichen Studien und Theorien zu Verhaltensdaten oder von ExpertInnen und Fachleuten gehören. Zu achten ist bei der komparativen Validierung, wie auch bei den anderen Validierungsformen, auf eine *systematische Überprüfung* von Interpretationen hinsichtlich möglicher Alternativdeutungen.

Handlungsvalidierung: Es wird geprüft, ob es empirisch nachweisbare Zusammenhänge zwischen der Rekonstruktion subjektiver Erfahrungen und dem beobachtbaren Verhalten gibt. Es werden drei Strategien vorgeschlagen, um subjektive Erfahrungen empirisch zu verankern: Korrelationen zwischen Kognitionen und beobachtbarem Verhalten werden berechnet, aufgrund der rekonstruierten Kognitionen werden Prognosen gestellt und durch reflexive Trainingsverfahren werden subjektive Theorien verändert und nachgeprüft, ob sich auch das beobachtbare Verhalten ändert (vgl. Wahl 1994 zit.n. Bortz/Döring 2006, S. 328).

Praktikabilität

Objektivität, Reliabilität und Validität sind keineswegs die einzigen Kriterien, mit denen sich die Güte von Verfahren oder Instrumenten erfassen lässt. Insbesondere der

Blick auf alternative Zugänge der qualitativen Sozialforschung (vgl. Steinke 2000; Strübing 2018) eröffnet weitere Kriterien. Will man die Umsetzbarkeit in der Praxis nicht aus dem Blick verlieren, ist die Praktikabilität ein wesentliches Kriterium, anhand dessen die Güte von Kompetenzvalidierungsverfahren zu beurteilen ist.

Praktikabilität kennzeichnet, dass die Verfahrensschritte und Instrumente in der Praxis anwendbar, durchführbar und zweckmäßig sind. Die Eignung und Einsetzbarkeit von Instrumenten und Methoden sowie die Umsetzbarkeit von Verfahren sind dabei wesentliche Parameter. Damit wird deutlich, dass Kompetenzvalidierungsverfahren auch den Rahmenbedingungen des Verfahrens Rechnung tragen müssen, z. B. bestimmten Anforderungen bei Projektabwicklungen, Vorgaben und Erwartungen von FördergeberInnen, TrägerInnen oder Fachleuten.

Durch das Kriterium der Praktikabilität wird zudem deutlich, dass sich die Gütekriterien wechselseitig beeinflussen. Der Versuch, eine möglichst hohe Objektivität, Reliabilität und/oder Validität zu erzielen, wird in der Praxis auf Grenzen stoßen, da die gegebenen Rahmenbedingungen ihre Herstellung nicht erlauben. Außerdem kann sich eine geringe Objektivität negativ auf die Reliabilität von Validierungsinstrumenten auswirken. Auch Reliabilität und Validität bedingen sich gegenseitig: Obwohl Reliabilität eine Voraussetzung von Validität ist, geht dem Reliabilitäts-Validitäts-Dilemma zufolge eine perfekte Reliabilität auf Kosten der Validität. Dies liegt daran, dass eine hohe Reliabilität nur bei sehr homogenen Tests möglich ist, homogene Tests aber nur sehr enge Konstrukte abbilden können, somit für komplexe Konstrukte ungeeignet sind. Das Zusammenwirken bzw. die Grenzen der Gütekriterien ist/sind bei der praktischen Umsetzung zu beachten.

Resümee

Abschließend werden die Gütekriterien im Hinblick auf Validierungsverfahren nochmals zusammengefasst.

Objektivität meint das Ausmaß mit dem die Ergebnisse des Verfahrens von den durchführenden Personen unabhängig sind. Die Objektivität umfasst auch die Fairness im Hinblick auf die BewerterInnen-, Kultur- und Kontextunabhängigkeit von Validierungsverfahren (vgl. Cedefop 2015, S. 60). Sie kann durch explizit kommunizierte Leitprinzipien, Manuals, spezifische Verfahrensstrukturen und andere Qualitätssicherungsmaßnahmen erhöht werden. Zu beachten ist, dass Objektivität bei personenbezogenen Verfahren in einem Spannungsverhältnis steht zwischen einem systematisierten und weitgehend standardisierten Vorgehen, das hohe Objektivität erlaubt, und dem flexiblen und fallspezifischen Eingehen auf die Besonderheit des Einzelfalls, was wichtig ist, um eine möglichst hohe Validität zu erreichen.

Reliabilität bezeichnet den Grad an Genauigkeit, mit dem das zu erfassende Merkmal erfasst wird. Die Reliabilität ist abhängig vom Merkmal, das es zu erfassen gilt, und insbesondere davon, wie homogen oder komplex dieses ist. Bei der Reliabilität gilt es dann, danach zu fragen, inwieweit das Kompetenzfeststellungsinstrument es erlaubt, die Breite und Tiefe der Kompetenzen in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., S. 16). Bei Validierungsverfahren, denen ein komplexes Kompetenzverständnis

zugrunde liegt und die die Kompetenz ganzheitlich und handlungsorientiert verstehen, kann die Verwendung unterschiedlicher Methoden und Instrumente die Reliabilität erhöhen. Eine möglichst perfekte Reliabilität anzustreben, geht allerdings auf Kosten der Praktikabilität und Validität.

Validität kennzeichnet die Gültigkeit von Ergebnissen und gibt an, ob genau das erfasst wird, was zu erfassen vorgegeben wird. Im Hinblick auf Kompetenzvalidierungsverfahren lassen sich dabei folgende Dimensionen unterscheiden:

- *Konstruktvalidität* liegt vor, wenn die Hypothesen bezüglich der theoretischen Idee von Kompetenz, die dem Verfahren zugrunde liegt, die empirische Seite der Kompetenzen angemessen abbilden können und anhand von theoretischem und empirischem Wissen bestätigt werden können.
- *Inhaltsvalidität* bringt zum Ausdruck, dass die Inhalte des dem Validierungsverfahren zugrunde liegenden Bewertungsinstruments die zu untersuchenden Kompetenzen angemessen erfassen und abbilden.
- *Kriteriumsvalidität* bezieht sich auf die Kriterien der Verfahrensstrukturen und der dabei zum Einsatz kommenden Instrumente. Kriteriumsvalid ist das Verfahren dann, wenn die Verfahrensstrukturen es ermöglichen, die zu erfassenden Kompetenzen angemessen zu betrachten. Im Fokus steht dabei die Kohärenz der Verfahrensstrukturen und Instrumente mit inneren und äußeren Faktoren. Dies bedeutet, mögliche interne und externe Einflüsse auf das Validierungsverfahren angemessen zu berücksichtigen, um Aussagen darüber zu treffen, inwieweit die Ergebnisse aktuelle (*Übereinstimmungsvalidität*) oder zukünftige (*prognostische Validität*) Kompetenz abbilden.
- *Prozessvalidität*: Mit Prozessvalidität wird hier bezeichnet, inwieweit der Validierungsprozess geeignet ist, das zu erfassende Merkmal zu validieren. Sie lässt sich anhand konsensueller, kumulativer, komparativer Validierung und anhand von Handlungsvalidierung durchführen. Diese Vorgehensweisen beziehen sich auf den Prozess und die Praxis der Kompetenzvalidierung.
 - *Konsensuelle kommunikative Validierung* bezeichnet die interpersonale Konsensbildung mittels Dialog bzw. Argumentation zwischen mehreren MitarbeiterInnen, MitarbeiterInnen und KandidatInnen oder mit Fachleuten und ExpertInnen.
 - *Kumulative Validierung* erhöht die Gültigkeit der Ergebnisse, indem durch das Verbinden mehrerer Indikatoren eine möglichst breite und konsistente empirische Verankerung vorgenommen wird.
 - *Komparative Validierung* bezeichnet die Erhöhung der Gültigkeit über den systematischen Vergleich mit Elementen desselben Falls oder mit anderen Fällen sowie mit Hintergrundinformationen, die aus wissenschaftlichen Arbeiten oder von ExpertInnen gewonnen werden können. Wesentlich ist auch eine systematische Überprüfung von Interpretationen hinsichtlich möglicher Alternativdeutungen.

- *Handlungsvalidierung* prüft, inwieweit es Zusammenhänge zwischen den aus Befragungen, Dokumenten, Tests etc. gewonnenen Erkenntnissen und beobachtbarem Verhalten gibt.
- Diese Formen der Validierung beziehen sich bei Validierungsverfahren in der Regel auf den konkreten Einzelfall, weshalb von *interner Validierung* gesprochen werden kann. Demgegenüber fragt die *externe Validierung* danach, inwieweit die Ergebnisse auch auf andere Personen anwendbar und damit generalisierbar sind.
- *Praktikabilität* kennzeichnet, dass die Verfahrensschritte und Instrumente in der Praxis anwendbar, durchführbar und zweckmäßig sind. Es muss dann etwa sichergestellt sein, dass der Zweck des Bewertungsinstruments seinem vorgesehenen Verwendungszweck entspricht (vgl. Cedefop 2015, S. 60). Das Verfahren ist praktikabel, wenn das Verfahren, die Instrumente und die Methoden von Anspruchsgruppen als geeignet angesehen werden.

Diese Zusammenschau zeigt nicht nur das Zusammenwirken der unterschiedlichen Gütekriterien, sondern auch, dass diese nicht im Sinne von Indikatoren zu verstehen sind, die sich in Maßzahlen ausdrücken und messen lassen. Sie müssen vielmehr fallspezifisch interpretiert werden. Sie sind „Orientierungsmarken“ (Strübing 2018, S. 97) für den Versuch einer Verifizierung von Güteurteilen bei Kompetenzvalidierungsverfahren. Inwieweit sich diese Kriterien für die Praxis und das jeweilige Validierungsverfahren als geeignet erweisen und inwieweit der hier eingeschlagene Weg, die klassischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität für Validierungsverfahren zu modifizieren und durch das Kriterium der Praktikabilität zu ergänzen, sinnvoll ist, muss sich in der praktischen Umsetzung zeigen. Deutlich wird dabei jedenfalls, dass die Gütekriterien 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 sind.

1.3.4 Zusammenfassende Bewertung

Die Frage, ob eine Betrachtung von Validierungsverfahren unter der Perspektive klassischer Gütekriterien zielführend ist, scheint eine strittige zu sein. Ergebnisse empirischer Forschung unterstützen die Argumentation, dass es eine klare Differenzierung von Güte und Qualität in konzeptueller und praktischer Hinsicht benötigt. Auf Basis einer in der Schweiz durchgeführten Studie kommt Schmid (2018) zu dem Schluss, dass es nicht möglich ist, die aus der quantitativen Forschung entlehnten Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) direkt auf qualitative Kompetenzmessungs- bzw. Kompetenzvalidierungsverfahren zu übertragen.

Im Detail zeigen die Forschungsergebnisse, dass die Objektivität betreffend nicht exakt festgestellt werden konnte, ob mehrere ValidierungsexpertInnen unabhängig voneinander zur selben Bewertung kommen. Auch im Hinblick auf die Validität zeigt sich ein ähnliches Bild, nämlich, dass die ValidierungsexpertInnen die Kompe-

tenzprofile uneinheitlich verwendeten und in der Bewertung auch dementsprechend uneinheitlich argumentierten. Kompetenzprofile in qualitativen Verfahren seien keine Messinstrumente, sondern Kompetenzbeschreibungen, argumentiert Schmid. Auch konnte bei der Untersuchung nicht herausgefunden werden, ob Kompetenzen überhaupt hinreichend bewertet werden können. Was die Reliabilität betrifft, würden die ValidierungsexpertInnen zwar auf Basis gleicher thematischer Kriterien agieren, ob dabei aber Fehler auftreten, bleibe ungewiss, denn es gebe keine einheitlichen Kriterien, anhand derer sie einen Antrag als positiv oder negativ bewerten (vgl. Schmid 2018).

Schmid schließt mit dem Fazit, das es spezifische Qualitätskriterien für qualitative Verfahren zur Validierung und Anerkennung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen geben sollte. Er schlägt vier solcher Kriterien vor: Qualitätssicherung durch Bewertungsinstrumente, Qualitätssicherung durch inhaltliche Setzungen, Qualitätssicherung durch Qualifikation und Qualitätssicherung durch die Verfahrensstruktur (vgl. ebd.).

Auch die Argumentation von van Kleef scheint Ähnliches anzudeuten: „As competency-based assessment becomes a more common form of PLAR [Prior Learning Assessment and Recognition] and traditional quality criteria are increasingly viewed as necessary but insufficient, our theoretical understandings will need to become better aligned with what actually works in practice.“ (van Kleef 2014, S. 207) Im Anschluss an die Theorie des situierten Lernens und der Community of Practice (vgl. Lave/Wenger 1991; Wenger 1998) weist van Kleef ähnlich wie in dieser Publikation (vgl. Kap. 1.2) darauf hin, dass Lernen wie auch das sich im Berufsfeld Bewegen durch gemeinschaftliche, kulturelle Kontexte strukturiert werden. Van Kleef folgert deswegen, dass auch die Erfassung und Bewertung dieses Lernens genauso als kulturell strukturiert verstanden werden muss. „Assessment is a social act of interpreting an individual's navigation through transitional experiences of knowledge, skill and identity continuity and transformation that occur when learning transfers across contexts.“ (van Kleef 2014, S. 222) Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Qualität von Validierungsverfahren im Wesentlichen davon abhängt, inwiefern Lernende bzw. KandidatInnen durch politisches, organisationales oder pädagogisches Handeln dabei unterstützt werden, ihre eigene Lernbiografie selbst vor dem Hintergrund der Anforderungen zu positionieren (vgl. ebd., S. 223).

2 Empirische Befunde

2.1 Historische Genese der Weiterbildungsakademie Österreich

Dieser erste Abschnitt der empirischen Befunde beschäftigt sich mit der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) vor dem Hintergrund der Professionalisierung der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung. Es wird eine historische Perspektive eingenommen und anhand einer Implementationsanalyse versucht, den Prozess von der Entwicklung bis zur Gründung sowie die ersten elf Jahre der wba nachzuzeichnen. Als Quellen dienen Veröffentlichungen von WissenschaftlerInnen der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung (z. B. Filla, Gruber, Schlögl) sowie von ehemaligen bzw. aktuellen Mitarbeiterinnen der wba-Geschäftsstelle (z. B. Heilinger, Reisinger). Letztere dienen auch dazu, die Vorgeschichte und die Implementierung der wba aus Sicht von direkt beteiligten Personen nachzuzeichnen.

Nach Beendigung einer ersten Recherche wurde die zur Analyse stehende Zeitspanne in einer heuristischen Herangehensweise in fünf Phasen geteilt: Historischer Kontext (1972–2001), Entwicklungsphase (2002–2006), Implementierungsphase (2007–2009), Prozessoptimierungsphase (2010–2013), Reorientierungsphase (2014–2018). Der Aufbau dieses Abschnitts folgt dieser Phasen-Einteilung.

Für eine heuristische Rahmung der Implementationsanalyse sind drei Eckpunkte zu bedenken (Abbildung 1). Erstens, Professionalisierung findet auf zwei Ebenen statt: auf der individuellen Ebene, wo es um die Kompetenzentwicklung von ErwachsenenbildnerInnen geht, und auf der kollektiven Ebene, wo es um die Etablierung von Rahmenbedingungen des Berufsfeldes geht (vgl. Gruber 2018, S. 1092). Ein zweiter Eckpunkt ist das Konzept der Steuerung (vgl. Assinger/Reisinger/Steiner/Weismann 2019). Dieses Konzept öffnet ein Kontinuum, das übergeht von hierarchischer Steuerung, bei der Steuerungssubjekt und Steuerungsobjekt deutlich voneinander unterscheidbar sind, zu einer partizipativen Steuerung durch gemeinschaftliche Koordination, bei der Subjekt und Objekt der Steuerung zusammenfallen können (vgl. Mayntz 2004, S. 43 f.). Nicht zuletzt ist als dritter Eckpunkt der Diskurs um die Internationalisierung der Erwachsenenbildung zu nennen, insbesondere in Verbindung mit den Aktivitäten der Europäischen Union (EU), welche die Professionalisierung der Erwachsenenbildung und Kompetenzerkennung vorangetrieben haben (vgl. Rat der Europäischen Union 2011; Assinger/Singh 2017).



Abbildung 1: Heuristischer Rahmen der Implementationsanalyse

2.1.1 Historische Kontextualisierung (1972 bis 2001)

Die Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich zeigt eine Entwicklung von der freien Erwachsenenbildung zur integrierten Erwachsenenbildung (vgl. Filla 2014), wobei die 1970er-Jahre eine formative Zeit markieren. „Die Entwicklung seit den beginnenden 1970er-Jahren lässt sich als Prozess zunehmender Steuerung der Erwachsenenbildung durch den Staat und als Integration in das Bildungssystem beschreiben.“ (Filla 2012, S. 4) Im Zuge der Bildungsexpansion dieser Zeit wurde die Bedeutung der Erwachsenenbildung erkannt und es kam zu einer stärkeren Institutionalisierung der freien Erwachsenenbildung. Diese war staatlichen Eingriffen bis dahin eher abgeneigt. 1972 erfolgte die Gründung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich (KEBÖ), bei der sich die sieben Dachverbände der Erwachsenenbildung zu einem losen Verbund zusammenschlossen, um gemeinsame Interessen nach außen hin zu bekunden. Heute umfasst die KEBÖ neun Dachverbände der Erwachsenenbildung und den Verband öffentlicher Bibliotheken.

Ein Jahr später wurde vom Nationalrat das *Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des öffentlichen Bibliothekswesens* (EB Fördergesetz 1973) verabschiedet. Dieses Gesetz definierte förderungswürdige Bereiche und etablierte Strukturen zur Abwicklung von Fördermaßnahmen. In der ersten Hälfte der 1970er-Jahre waren somit die Anfänge dessen, was Filla als integrierte Erwachsenenbildung bezeichnet, schon erkennbar. Zunehmend entwickelten sich kooperative Strukturen. Die Bindung an das Bildungsministerium, die durch das EB-Fördergesetz festgelegt wurde, erwies sich dabei als ein wichtiger Faktor in der Professionalisierung des Feldes (vgl. Heilinger 2012, S. 68).

Anneliese Heilinger, die erste Geschäftsführerin der wba, hebt hervor, dass bereits in den Gründungsjahren der KEBÖ über standardisierte Weiterbildungen für das in der Erwachsenenbildung tätige Personal diskutiert wurde (vgl. Heilinger 2008, S. 3). Obwohl es zu dieser Zeit einen Anstieg an hauptberuflich tätigen Personen in

der Erwachsenenbildung gab, hatten diese meistens keine pädagogische Aus- bzw. Vorbildung und wenn dann nur im Pflichtschulbereich. „Obwohl sie ähnliche Aufgaben in den verschiedenen EB-Institutionen zu erfüllen hatten, entstand kein überinstitutionell vereinbartes Tätigkeits-, Anforderungs- oder Qualifikationsprofil für pädagogische Mitarbeiter/-innen in der Erwachsenenbildung.“ (Heilinger 2012, S. 68) Binnen kurzer Zeit wurden dann von den KEBÖ-Einrichtungen ein Fernlehrgang und ein Zertifikatslehrgang auf die Beine gestellt. 1975 startete der sogenannte KEBÖ-Grundlehrgang, der hauptberufliche ErwachsenenbildnerInnen mit Organisations- und Planungsaufgaben adressierte.

Ende der 1970er-Jahre legte das damalige Bildungsministerium einen Plan zur Entwicklung eines kooperativen Systems der Erwachsenenbildung in Österreich vor. Der Plan wollte die KEBÖ-Einrichtungen näher zusammenbringen und durch die Finanzierung von Projekten und Lehrgängen Impulse geben (vgl. Filla 2012, S. 6). In den 1980er-Jahren erfolgte auch der wohl bis dato nachhaltigste Eingriff von bundesstaatlicher Seite, nämlich die Aktion Stellenlose Lehrer für die Erwachsenenbildung. Ab 1984 ermöglichten die damit einhergehenden Zuschüsse die Schaffung von 250 Stellen für hauptberuflich tätiges Personal in der Erwachsenenbildung. „Die Aktion führte zu einer beträchtlichen Mittelausweitung für die Erwachsenenbildung und stellte einen ersten großen Professionalisierungsschritt dar.“ (ebd.) Einige Jahre später wurde die Aktion in Aktion für qualifizierte pädagogische Kräfte in der Erwachsenenbildung umbenannt und adressierte auch andere AkademikerInnengruppen.

1992 wurde dann wiederum auf Initiative des Bildungsministeriums hin die Arbeitsgruppe Kooperatives System Weiterbildung gebildet. In dieser Arbeitsgruppe kamen Personen aus der KEBÖ, dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) und dem Bildungsministerium zusammen. Aus deren Arbeit ging 1996 ein Nachfolgelehrgang zum KEBÖ-Grundlehrgang hervor. Dieser neue, modular aufgebaute, verbandsübergreifende Lehrgang richtete sich an leitende MitarbeiterInnen aller KEBÖ-Einrichtungen. Die KEBÖ übernahm die Funktion des Aufsichtsrates und der Bund zeichnete verantwortlich für die Finanzierung. Moduleinheiten fanden in den unterschiedlichen Häusern der KEBÖ Einrichtungen statt und Wahlteile setzten sich aus KEBÖ internen Weiterbildungsangeboten zusammen.

Der Lehrgang wurde bis 2007 in der beschriebenen Form angeboten, änderte sich jedoch durch die Gründung der wba. Danach wurde er unter der Bezeichnung eb-basics angeboten und beschränkte sich nicht mehr nur auf Mitglieder der KEBÖ Einrichtungen. Es wurden Weiterbildungen zu all jenen Kompetenzen angeboten, die im wba-Zertifizierungsprozess auf Stufe 1 nachzuweisen sind. „In dieser Systematik stellt der eb-basics einerseits das Angebot sicher, wenn ErwachsenenbildnerInnen Module zum Kompetenzerwerb suchen, andererseits folgt er der Systemlogik der Weiterbildungsakademie: Bereits vorhandene Kompetenzen sind nicht nochmals zu erwerben.“ (Heilinger 2008, S. 4)

Die Mitte der 1990er-Jahre in Entstehung befindliche Art der Kooperation, in die zunehmend auch Universitäten eingebunden wurden, stellte eine neue, noch stärker

auf Kooperation ausgerichtete Form der Zusammenarbeit dar, die in den darauffolgenden Jahren wesentlich zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in Österreich beitragen sollte.

Die Aufnahme der Agenden für allgemeine Bildung in die Maastrichter Verträge zur Europäischen Union 1992 führte in ganz Europa zu einer Stärkung der Erwachsenenbildung. Die EU gewann durch die Regelungen in Artikel 126 der Verträge neue Steuerungsmöglichkeiten und konnte insbesondere durch die Intensivierung von Projektfinanzierungen Impulse geben. Gruber und Wiesner (2012, S. 9) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik (...) [der] eine Um- und Neusteuerung des Erwerbs von Bildung, Qualifikation und Kompetenzen (...)“ zum Ziel hatte.

Im Zuge der immer stärker werdenden Steuerung durch die EU wurden die Professionalisierung des Erwachsenenbildungspersonals genauso wie die Anerkennung von Kompetenzen zu Themen des europäischen Diskurses (vgl. Lattke/Sgier 2012; Egetenmeyer/Schüßler 2012). Die Entschließung des Rates der Europäischen Union über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung legte als Ziel ganz klar fest: „Verbesserung der Qualität des Erwachsenenbildungspersonals, beispielsweise durch Festlegung von Kompetenzprofilen, Einrichtung effizienter Systeme für die berufliche Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung sowie Erleichterung der Mobilität von Lehrer, Ausbildern und sonstigem Erwachsenenbildungspersonal.“ (Rat der Europäischen Union 2011, Anhang Priorität 2)

Mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union 1995 wurden die Impulse, welche die EU setzte, auch in der österreichischen Erwachsenenbildung deutlich spürbar (Filla 2012, S. 6). „Ambitionierte, innovative, außergewöhnliche Vorhaben (...) konnten in Angriff genommen werden, denn im Zuge von ESF-Projekten oder von Projekten innerhalb der EU-Bildungsprogramme gab es die nötigen Geldmittel dazu.“ (Heilinger 2012, S. 60) Die wba kann als eines dieser ambitionierten Vorhaben bezeichnet werden, da sie bis heute durch den ESF kofinanziert wird. Die EU hatte durch die Verbesserung der Förderlandschaft einen wesentlichen Einfluss auf die Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Erwachsenenbildung in Österreich (vgl. Gruber/Lenz 2016, S. 32).

1999 bildete sich im Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) eine Arbeitsgruppe, die eine Ist-Stand-Analyse zur Situation der österreichischen Erwachsenenbildung durchführte. Ziel dieser, als Weiterbildungsstudie betitelten Arbeit, war es, Klarheit und Transparenz zu schaffen hinsichtlich der Qualifikationen von ErwachsenenbildnerInnen. Der Fokus der Weiterbildungsstudie lag auf den Angeboten zur Aus- und Weiterbildung des Erwachsenenbildungspersonals. Die Studie nennt für das Arbeitsjahr 2000 eine Anzahl von 151 Lehrgängen, von 15 mehrteiligen Angeboten mit Ausbildungscharakter und von 949 Einzelangeboten. Einerseits wurden diese Angebote bereitgestellt von Institutionen der Erwachsenenbildung, andererseits waren sie an pädagogischen Akademien und Universitäten angesiedelt. Damit ergab sich das Problem, dass alle diese Angebote weder systematisch aufeinander Bezug nahmen, noch standardisiert oder vergleichbar waren. Zudem

wurden die erlangten Zertifikate oder Abschlüsse von den Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht gegenseitig anerkannt (vgl. Heilinger 2005, S. 170 f.).

Die Ergebnisse bestätigten, was bereits bekannt war, nämlich, dass Diversität und Heterogenität des Erwachsenenbildungspersonals hinsichtlich Ausbildung und Berufserfahrung sehr groß waren. Viele Personen hatten ihren ursprünglichen Hintergrund nicht im pädagogischen Bereich, verfügten jedoch über vielfältige Kompetenzen, die sie sich im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit oder in Ausbildungen erworben hatten (vgl. Heilinger 2008, S. 2). Eine 2006 durchgeführte Studie kam zu dem Ergebnis, dass von mehr als 18.000 hauptberuflichen ErwachsenenbildnerInnen in Österreich nicht einmal 17% oder umgerechnet etwas mehr als 3.000 Personen über eine formale pädagogische Ausbildung verfügten (vgl. Schlögl/Gutknecht-Gmeiner 2006). Die Zahl jener, die eine formale Ausbildung für die Erwachsenenbildung absolviert hatten, war dementsprechend noch kleiner.

2.1.2 Entwicklungsphase (2002 bis 2006)

Zwischen 2003 und 2007 wurde das wba-Modell entwickelt. Nachdem die erwähnte Weiterbildungsstudie wichtige Erkenntnisse gebracht bzw. bestätigt und dadurch einen Handlungsimpuls in Gang gesetzt hatte, wurde im Herbst 2003 mit den ersten Überlegungen zur „Entwicklung eines österreichweiten Qualifizierungssystems für ErwachsenenbildnerInnen“ (Heilinger 2005, S. 159) begonnen. Unter der Führung des VÖV beteiligten sich VertreterInnen von „sieben der zehn KEBÖ-Institutionen und andere wichtige Partner/innen aus Bildungseinrichtungen wie Universitäten und einer pädagogischen Akademie“ (ebd.) an dem vom ESF geförderten Projekt mit dem Arbeitstitel Weiterbildungsakademie. Ziel des Projekts war es, ein Modell zu entwickeln, das einen „wesentlichen Beitrag zur Qualitätsentwicklung und -sicherung, zur Qualifizierung von Erwachsenenbildner/innen und zur Professionalisierung der Branche“ leisten und damit „zu einem Vorzeigemodell in Europa“ (ebd., S. 182; Herv. i. O.) werden könnte.

Ideen zum wba-Modell seien aus informellen Pausengesprächen bei Veranstaltungen, gemeinsamen Autofahrten oder Nebengesprächen bei Arbeitssitzungen hervorgegangen. Solche Gespräche hätten wesentlich zur Findung und Konsolidierung gemeinsamer Ideen beigetragen. Dies berichtet Christian Ocenasek, der von 2004 an, an der Entwicklung der wba beteiligt gewesen war. In der anfänglichen Phase wirkten die unterschiedlichsten Akteurinnen und Akteure am Gedankenaustausch mit. Gemeinsam war ihnen aber allen, dass sie sich als ErwachsenenbildnerInnen bezeichneten und ihnen allen die Professionalität der Branche ein Anliegen war (vgl. Ocenasek/Reisinger 2012, S. 84).

Die tatsächliche Konzeptphase der Projekts Weiterbildungsakademie begann 2004 und erstreckte sich über drei Jahre (2004–2006). In diesen drei Jahren gab es 14 mehrtägige Klausuren, zahlreiche Arbeitskreise und Vorbereitungsarbeiten, in denen circa 20 Personen involviert waren. Karin Reisinger, von 2004 an Mitarbeiterin in der wba-Konzeptgruppe und seit 2008 Leiterin der wba-Geschäftsstelle, beschreibt

drei Thesen, die als Ausgangspunkt in der Konzipierungsarbeit herangezogen wurden (Ocenasek/Reisinger 2012, S. 88):

- „1. Erwachsenenbilder/-innen bringen durch ihren Herkunftsberuf und durch die praktische Arbeit vielfältige Kompetenzen mit.
2. Es existiert in der Erwachsenenbildungslandschaft ein umfangreiches und qualitätsvolles Aus- und Weiterbildungssystem. Darauf soll aufgebaut werden.
3. Es geht also um eine Systematisierung der Erwachsenenbildung, um das Ermöglichen der Bündelung der Kompetenzen von Erwachsenenbildner/-innen.“

Zu Beginn entstanden allgemeine Kompetenzbeschreibungen für erwachsenenbildnerische Tätigkeiten sowie die Beschreibung der Strukturen, mit denen das Modell umgesetzt werden sollte. Bei kontinuierlich stattfindenden Gruppentreffen wurden die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Im nächsten Schritt wurde dann versucht, Wege zu erarbeiten, auf denen es möglich sein würde, Kompetenzen nachzuweisen. In dieser Zeit entstanden auch die vier Kompetenzprofile für BeraterInnen, BildungsmanagerInnen, Lehrende und BibliothekarInnen. Um der Multifunktionalität und der Breite erwachsenenbildnerischer Tätigkeiten gerecht zu werden, wurde das wba-Zertifikat als Basis-Qualifizierung entwickelt (vgl. ebd., S. 86). Die vier Diplome wurden als Abbildung spezifischer Tätigkeiten konzipiert.

2.1.3 Implementierungsphase (2007 bis 2009)

Nach der dreijährigen Konzeptphase wurde das wba-Modell 2007 implementiert. Das Grundgerüst des Modells bestand inhaltlich aus dem Zertifikat inkl. Zertifizierungswerkstatt und den vier Diplomen sowie institutionell aus vier Instanzen, die im Sinne einer Arbeitsteilung agierten. Die Zielgruppe erwies sich zu Beginn als breit und die Beratungstätigkeiten durch die Geschäftsstelle wurden als zentrales Element erkannt.

Zur selben Zeit wie die wba wurde nach mehreren Versuchen auch das Kooperative System der Erwachsenenbildung Österreich als oberste Steuerungsinstanz der österreichischen Erwachsenenbildung ins Leben gerufen. Das Kooperative System ist eine Gemeinschaftsinitiative, der die zehn KEBÖ-Dachverbände und das bifeb angehören. Die Abteilung für Erwachsenenbildung im jeweiligen Bildungsministerium übernimmt dabei eine koordinierende Funktion. „Ziel des Kooperativen Systems ist es, die berufsbegleitende Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen und die Anerkennung der Zertifizierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zu fördern.“ (erwachsenenbildung.at o. J., o. S.) Um dieses Ziel zu erreichen, bearbeitet das Kooperative System drei Geschäftsfelder: Geschäftsfeld Weiterbildungsakademie, Geschäftsfeld Grundlagen der Erwachsenenbildung und Geschäftsfeld Bildungsmanagement. Was die wba betrifft, ist das Kooperative System verantwortlich für die pädagogisch-inhaltlichen und für die strategischen Belange, die beide durch die Lenkungsgruppe wahrgenommen werden.

Aktuell besteht die wba aus drei Instanzen: dem Lenkungsgremium, dem Akkreditierungsrat und der Geschäftsstelle. Folgt man den Ausführungen von Ocenasek (2012), gab es zumindest bis 2012 auch noch eine vierte Instanz, nämlich ein Kuratorium. Das Lenkungsgremium war bzw. ist für die konzeptuelle, d. h. inhaltliche Steuerung zuständig. Es diskutiert die strategische Ausrichtung und schlug früher auch Änderungen des Kuratoriums vor. Das Kuratorium hingegen war verantwortlich für Strukturen, die Aufnahme von Mitgliedern und die Außenvertretung der wba. Als unabhängiges Gremium agiert seit dem Start 2007 der Akkreditierungsrat, der aus fünf nationalen bzw. internationalen ExpertInnen besteht. Der Akkreditierungsrat entscheidet über die Anerkennung. Er ist bewusst von den Strukturen des Kooperativen Systems entkoppelt, um die Objektivität und Unparteilichkeit in der Anerkennung sicherzustellen. Die Geschäftsstelle ist die Instanz, die für das Tagesgeschäft der Validierung zuständig ist, jedoch selbst keine Entscheidungsbefugnis in Fragen der finalen Anerkennung hat.

Aus der Geschichte ist hervorgegangen, dass sich die Zielgruppe der Professionalisierungsbemühungen ständig erweitert hat. Waren es lange Zeit nur Personen aus der KEBÖ, die als TeilnehmerInnen von Weiterbildungen angesprochen wurden, so hat die wba eine breite Zielgruppe aufzuweisen, die über den Kreis von Personen aus den KEBÖ-Einrichtungen hinausgeht. Karin Reisinger sprach von vier Typen bzw. Gruppen von ErwachsenenbildnerInnen, die sich in den ersten Jahren herauskristallisierten (vgl. Ocenasek/Reisinger 2012, S. 92 f.):

- „Pioniere der wba“, Personen aus der klassischen Erwachsenenbildung, für die der Gedanke der beruflichen Identifikation gegenüber der Qualifikation im Vordergrund steht.
- Personen ohne abgeschlossene Ausbildung, für die das wba-Zertifikat einen berufsbezogenen und anerkannten Abschluss darstellt.
- Personen mit Migrationshintergrund, die Aus- und Weiterbildungen aus der Heimat nachweisen können. Personen, die durch Druck vonseiten des Arbeitgebers/der Arbeitgeberin oder durch Projektarbeit die wba absolvieren. Das wba-Zertifikat dient für diese Personen oft als Voraussetzung oder Berufsqualifikation.

Ein Aspekt, der in der Konzeptionsphase „sicher unterschätzt“ (ebd., S. 94) wurde, sich aber bald als zentrales Element der Validierungspraxis erwies, waren die Beratungstätigkeiten, die von den Mitarbeiterinnen der Geschäftsstelle zu leisten waren. Bereits im ersten Monat nach Start wurde das gesamte Konzept an den übermäßig hohen Beratungsbedarf angepasst. Schon nach kürzester Zeit war erkennbar, dass Beratung und Begleitung einen wesentlichen Motivationsfaktor für KandidatInnen darstellen würden. „Die ursprüngliche Idee aus der Konzeptphase, die Beratung großteils an externe BeraterInnen in den Bundesländern auszulagern, hat sich bald als nicht handhabbar erwiesen.“ (ebd., S. 93) Es hat sich gezeigt, dass Beratung nicht nur als Motivationsfaktor eine wichtige Rolle spielte, sondern auch, „um gute Einschätzungen über die Anrechenbarkeit von Nachweisen treffen zu können.“ (ebd. S. 93 f.)

Mit der Implementierung der wba wurde auch eine wissenschaftliche Begleitung eingerichtet, die von der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt durchgeführt wurde. Die erste Phase der wissenschaftlichen Begleitung (2007–2009) hatte das Ziel, den Prozess der Implementierung des wba-Modells durch eine Evaluation zu unterstützen und zu bewerten. Entsprechend den Zielen des Kooperativen Systems wurde besonderes Augenmerk auf die Prozessoptimierung und Qualitätssicherung gelegt. Die Evaluation wurde an drei Gegenständen durchgeführt: Zielgruppen (Lehrende, BildungsmanagerInnen, BeraterInnen und BibliothekarInnen), Weiterbildungsangebot und Kooperatives System (vgl. Brünner/Gruber/Huss 2012, S. 106 f.).

Die Evaluation zeigt, dass die Zusammenarbeit aller beteiligten Akteurinnen und Akteure gut funktionierte. Die wba-Geschäftsstelle wurde als sehr serviceorientiert dargestellt, sowohl vonseiten der KooperationspartnerInnen als auch vonseiten der KandidatInnen. Eine zentrale Erkenntnis – die auch an anderer Stelle schon erwähnt wurde – war, das notwendige Ausmaß an Beratungsleistungen. Das Konzept, bei dem die Bundesländer für die Beratung zuständig gewesen wären, ließ sich nicht wie geplant umsetzen. Die Beratung musste von den Angestellten der wba-Geschäftsstelle durchgeführt werden, auch wegen der Komplexität der Validierungsprozesse. Die angedachten Kooperationen mit der Donau Universität Krems und der Alpen-Adria Universität Klagenfurt konnten nicht umgesetzt werden. Beide Einrichtungen hatten einen Masterlehrgang geplant, der als Schnittstelle zwischen wba und Universität fungieren sollte. Trotz des Scheiterns wurde die Zusammenarbeit mit der Alpen-Adria Universität in Klagenfurt aufrechterhalten.

2.1.4 Prozessoptimierungsphase (2010 bis 2013)

Die Zeit zwischen 2010 und 2013 kann als Prozessoptimierungsphase bezeichnet werden. In dieser Zeit wurde versucht, einige dem Modell inhärente Zielsetzungen, wie der Durchlässigkeit im Bildungssystem, nachzugehen und die wba an Entwicklungen auf europäischer Ebene anzupassen. Ersteres wurde durch die Anbindung an Hochschullehrgänge geschafft, während zweiteres angeregt wurde durch den stärker werdenden Druck, Kompetenzen im Sinne einer Lernergebnisorientierung zu formulieren. Die zwei auf diesen Zeitraum Bezug nehmenden Evaluationen brachten wichtige Erkenntnisse und zeigten sowohl Stärken als auch Schwächen des Modells auf.

Nach dem gescheiterten ersten Versuch, gelang es 2011 den Universitätslehrgang (ULG) Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Kooperation zwischen dem bifeb und der Universität Klagenfurt zu starten. „Dieser akademische Bildungsweg wird als bedeutender Schritt zur Professionalisierung und Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung, ebenso als Vorzeigemodell für die Durchlässigkeit und gelungene Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule betrachtet“ – so wird die damalige österreichische Bildungsministerin Claudia Schmied zitiert (in: Heilinger 2012, S. 75). Der ULG startete mit 27 TeilnehmerInnen, wobei 22 % der Studierenden bereits ein wba-Zertifikat und 45 % ein wba-Diplom vorweisen konnten. Durch die wba-Anerkennung von berufsspezifischen Kompetenzen konnten Per-

sonen ohne Hochschulabschluss am ULG teilnehmen und einen weiterführenden akademischen Abschluss erreichen.

2008 wurde von der EU eine *Empfehlung zum European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (EQF) an die Mitgliedstaaten ausgegeben. Diese Empfehlung regte auch die Schaffung von Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) an. Bis 2012 sollten alle Qualifikationsbestätigungen in den EU-Mitgliedstaaten mit dem Hinweis auf die Einordnung in das EQF-System versehen sein. In Österreich wurden bald darauf Bestrebungen angestellt, einen NQR zu entwickeln. „Die Prinzipien des in Österreich in Entwicklung befindlichen NQR machen die Nähe der wba zu dessen Anliegen deutlich. Eine Einstufung der wba in den NQR scheint naheliegend“ – so Heilinger 2012 (S.76).

Bereits 2008 wurde in der wba damit begonnen, die Curricula in eine lernergebnisorientierte Sprache umzuformulieren, um damit den Anforderungen des EQF bzw. NQR gerecht zu werden. Man startete mit dem Versuch, eines der fünf Curricula umzuformulieren, und entschied nach erfolgreicher Durchführung, alle Curricula an die Lernergebnisorientierung anzupassen. Mitte 2011 wurde die neue Fassung des wba-Zertifikats vom Lenkungs-gremium angenommen. Im darauffolgenden Herbst wurden auch die vier Diplome zur Begutachtung vorgelegt (vgl. Reisinger/Wagner 2011, S. 2 f.). Heilinger ist der Meinung, dass die Formulierungen der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die von den KandidatInnen verlangt wurden, durch die Umstellung an Klarheit und Kontur gewannen. Es würde Transparenz geschaffen und eine klare Richtung für ErwachsenenbildnerInnen ebenso wie für AnbieterInnen von Weiterbildungen und für ArbeitgeberInnen vorgegeben (vgl. Heilinger 2012, S. 76).

Bei der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung (2010–2013) wurden für die Evaluation zwei Gegenstände untersucht: das Geschäftsfeld Kooperatives System und das Geschäftsfeld Weiterbildungsakademie (vgl. Brünner/Gruber/Huss 2012, S. 109–112). Ziel war es, die wissenschaftliche Begleitung in Bezug auf das Kooperative System als auch auf die wba so zu gestalten, dass „eine Qualitätssicherung und eine Qualitätsentwicklung des gesamten Systems gewährleistet werden kann.“ (Brünner/Gruber 2014, S. 4)

Anhand von drei qualitativen Erhebungen wurden der Bekanntheitsgrad, die Außenwirkung und die Etablierung der wba untersucht. Die quantitative Erhebung konzentrierte sich auf Studienverläufe, Motive zur Absolvierung des Zertifikats sowie Hindernisse und Gründe für Studienaufschub oder Studienabbruch. Bezogen auf die Entwicklung des Feldes konnten positive Steuerungseffekte aufgezeigt werden. Zudem wurde anhand der Ergebnisse der quantitativen Erhebung ein idealtypisches Model einer wba-Teilnehmerin/eines wba-Teilnehmers erarbeitet (siehe Brünner/Gruber 2014, S. 56 u. S. 60).

Interessanterweise zeigten die Ergebnisse zum Bekanntheitsgrad der wba, dass dieser eng mit Personen (z. B.: Heilinger, Reisinger, Sturm) und Einrichtungen (bifeb, ARGE EB, Ländernetzwerk) zusammenhing. Es wurde daraus geschlossen, dass die Verbreitung der wba stark über mündliche Weitergabe ablief. Insgesamt

wurde die Arbeit der wba als sehr hoch eingeschätzt. Die befragten Personen schätzten das Angebot zur Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen, aber auch die dahinterstehenden bildungstheoretischen Zugänge, wie die Verbesserung der Durchlässigkeit oder die Professionalisierung. Hinsichtlich der Professionalisierung gab es divergierende Ergebnisse. Die Wirkung auf Ebene der MitarbeiterInnen wurde von den ArbeitgeberInnen als gut beschrieben. Auf Ebene des Kompetenzerwerbs hingegen waren die Veränderungen gering und auf Ebene der Institutionen wurde die Wirkung marginal eingeschätzt. Am häufigsten wurden Entwicklungen auf Ebene des Berufsfeldes genannt. Im Sinne einer fortschreitenden Professionalisierung wurde die wba als Basis für die Etablierung des Berufsfeldes gesehen (vgl. Brünner/Gruber/Huss 2012, S. 110 f.).

Eine zweite Sichtweise steht mit der Evaluation des Instituts für Höhere Studien (IHS) zur Verfügung (vgl. Steiner/Wagner/Pessl 2015). Anhand einer Telefonbefragung von wba-KandidatInnen wurden die Umsetzung und Wirkung des wba-Modells untersucht (Sample = 1652; Rücklauf = 377). Dazu wurden Motive zur Teilnahme erhoben, Ursachen für Unterbrechungen und Abbrüche sowie die Zufriedenheit untersucht und Kosten und Nutzen aus der Perspektive der Teilnehmenden betrachtet. Zusätzlich wurde nach dem Beitrag der wba zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich gefragt.

Als wichtigstes Motiv gaben die Befragten die Kompetenzdarstellung und Kompetenzbilanzierung in Verbindung mit einem anerkannten Zertifikat an. Ebenfalls wichtig waren die Anerkennung und die Aufwertung von Berufserfahrung, hingegen weniger die Anerkennung als ErwachsenenbildnerInnen im weiten Feld der Erwachsenenbildung. Als Plus-Punkt wurden die Beratungsleistungen der wba-Mitarbeiterinnen hervorgehoben. Auch der Validierungsprozess wurde als transparent und nachvollziehbar wahrgenommen. Minus-Punkte wurden hinsichtlich des Online-Portfolios und der Homepage vergeben. Ebenfalls negativ wahrgenommen wurden teils fehlende Angebote in einzelnen Bundesländern sowie der kaum vorhandene berufliche Mehrwert. Hinsichtlich der individuellen Professionalisierung konnte festgestellt werden, dass diese im Sinne eines steigenden Kompetenzniveaus der ErwachsenenbildnerInnen durchaus erreicht wurde, aber auch dass hinsichtlich der kollektiven Professionalisierung im Sinne der Verbesserung von Arbeitsbedingungen noch wenig geschehen war (vgl. Steiner/Wagner/Pessl 2015, S. 57–60).

2.1.5 Reorientierungsphase (2014 bis 2018)

Seit 2014 hat die wba in gewisser Weise neue Wege eingeschlagen, besonders um die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung voranzutreiben. Die Annäherung an europäische Diskurse, die Synergien mit nationalen Initiativen, die Teilnahme an Projekten zur Qualitätsentwicklung oder die Führung eines eigenen Qualitätsmanagementprozesses sind als Beispiele zu nennen. Zuletzt wurde auch die Digitalisierung als Thema aufgegriffen und auf Ebene der Qualifikationsprofile wie auf Ebene der Nachweise behandelt.

Die wba wurde von Anfang an als ein Musterbeispiel für die Validierung und Anerkennung von non-formalen und informellen Kompetenzen genauso wie für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung gesehen. Europaweit gilt sie mittlerweile als Best-Practice-Beispiel, was auch durch die Verleihung des European Validation Prize 2013 bestätigt wurde. Damit wurde auf europäischer Ebene anerkannt, dass die wba bereits sehr erfolgreich gemacht hat, was die EU durch ihre Initiativen erst voranzutreiben versuchte.

Neben der Orientierung an der EU-Empfehlung zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (2012) und den Qualifikationsrahmen (EQF und NQR) orientiert sich die wba auch an den CEDEFOP Validierungsleitlinien. Diese Leitlinien wurden 2015 in einer überarbeiteten Version veröffentlicht und richten „sich an politische EntscheidungsträgerInnen und Fachleute aus der Praxis, die für die Initiierung, Entwicklung, Implementierung und Durchführung von Validierung verantwortlich sind.“ (Reisinger 2016, o. S.) Die Bezugnahme auf die Leitlinien erfolgte wohl aus politischen Motiven, denn faktisch waren zentrale Aspekte, die in den Leitlinien hervorgehoben werden, in der wba schon seit Beginn in nahezu identer Form etabliert; die Phasen des Validierungsprozesses, die Beratung und Begleitung, die Qualifikation des Validierungspersonals oder das Einbinden von Stakeholdern sind wesentliche Elemente des wba-Modells.

Neben der wba und der Initiative Erwachsenenbildung, die für die Akkreditierung von Angeboten der Basisbildung zuständig ist, gibt es seit 2012 auch den Ö-Cert Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich (vgl. Schlögl/Steiner/Gruber 2018). Synergien gibt es insbesondere mit dem Ö-Cert Qualitätsrahmen. So kann der Nachweis eines wba-Zertifikats durch eine Person in Leitungsfunktion bei der Akkreditierung durch Ö-Cert anerkannt werden. Umgekehrt kann eine Ö-Cert akkreditierte Einrichtung um Unterzeichnung eines Qualitätssicherungsvertrages bei der wba ansuchen (vgl. Gruber 2013 u. 2018).

Seit 2016 ist die wba Teil eines transnationalen Erasmus+ Projektes mit dem Titel: *Transnational Peer Review in Validation of non-formal and informal learning (VNFIL) Extended*. Ziel dieses Projektes ist es, Peer Review als Möglichkeit einer kooperativen Qualitätsentwicklung im Bereich der Validierung und Kompetenzanerkennung zu erproben (vgl. Wagner 2017a). Neben der wba nehmen Validierungseinrichtungen aus den Niederlanden, aus Portugal, Frankreich, Litauen, aus der Slowakei und aus Belgien am Projekt teil.

Wie Giselheid Wagner, Vertreterin der wba im Projekt, hervorhebt, fungiert dieses Peer Review Modell als Evaluation und Professionalisierung zur gleichen Zeit. „Im Vordergrund steht Lernen durch gegenseitigen Erfahrungsaustausch auf europäischer Ebene. (...) Neben der Qualitätsentwicklung werden auch der Austausch und die Vernetzung von Validierungseinrichtungen untereinander gefördert.“ (Wagner 2017a, o. S.) Die Ergebnisse des Projektes flossen durch die Projektleitung auch indirekt in die Erstellung der österreichischen Strategie zur Validierung non-formalen und informellen Lernens (vgl. BMB/BMWFW 2017) und den Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren (vgl. BMBWF 2018) mit ein.

Welchen Mehrwert diese neue Art der Qualitätsentwicklung in Kontext transnationaler Kooperationen für die wba haben wird, kann noch nicht gesagt werden. Ziemlich sicher ist, dass dieses Projekt einen positiven Effekt auf die Professionalisierung des wba-Validierungspersonals hat.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen zur Digitalisierung im Bildungsbereich hat auch die wba dem Thema vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt. Um die Qualifikationsprofile am aktuellen Stand zu halten, wurde mithilfe von ExpertInnen 2018 eine Anpassung der Qualifikationsprofile vorgenommen. „Medienkompetenz wird als Querschnittsthema im Qualifikationsprofil des wba-Zertifikats und wba-Diploms stärker sichtbar. Das bedeutet, dass sich in allen Kompetenzbereichen digitale Entwicklungen, Tools und Methoden widerspiegeln.“ (Reisinger 2018, o. S.) Der bisherige Kompetenzbereich „Bibliothekswesen und Informationsmanagement“ wurde gänzlich überarbeitet und heißt nun „Medienkompetenz“.

Neben der Anpassung der Kompetenzprofile ist die wba immer stärker dazu angehalten, Nachweise von Online Kursen bzw. Online Lernangeboten zu validieren. Wie in einem aktuellen Beitrag von Karin Reisinger zu lesen ist: „Der wba ist es wichtig, ihren KandidatInnen kreative und unkomplizierte Nachweismöglichkeiten zu eröffnen. Da digitales Lernen überwiegend informell passiert, erkennt die wba neben den Klassikern einschlägiger Seminar- oder Lehrgangsbesuche auch Moocs und vor allem Nachweise informell erworbener Kompetenzen an.“ (ebd., o. S.) Das Thema Digitalisierung wird in Zukunft an Relevanz für die wba gewinnen, weswegen auch schon weitere Arbeiten in diese Richtung in Planung sind.

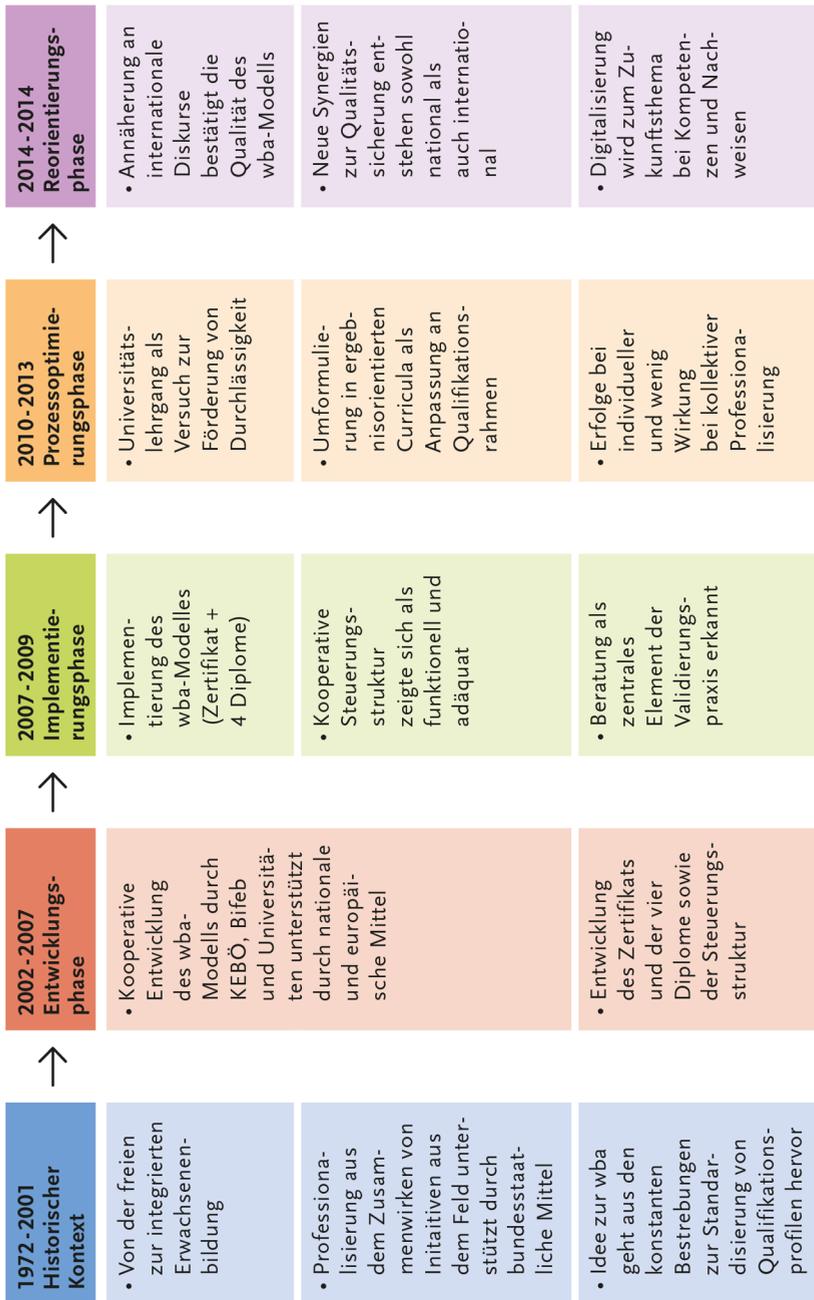


Abbildung 2: Historische Genese der Weiterbildungsakademie Österreich

2.1.6 Zusammenfassende Bewertung

In diesem Abschnitt wurden die Wurzeln der wba im konstanten Bestreben zur Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung identifiziert und es wurden die Entwicklung, Implementierung sowie die ersten elf Jahre der wba nachgezeichnet. Dabei wurde herausgearbeitet, dass das wba-Modell Ergebnis langjähriger Entwicklungen ist. Es ist mit dem wba-Modell gelungen, „eine Klammer erwachsenenpädagogischer Professionalität“ (Gruber 2018, S. 1101) zu formen, die Kernkompetenzen vorgibt, ohne dadurch den Spielraum für die unterschiedlichen Professionalitätsanforderungen in den Institutionen einzuschränken. Durch die „systematische Berücksichtigung“ der Tätigkeitsfelder Training, Management, Beratung und Bibliothekswesen konnte „ein ‚triviales‘, monoberufliches Professionsverständnis“ vermieden werden (Schlögl/Steiner/Gruber 2018, S. 191). Zudem tragen die Definition von Qualifikationsprofilen und die Sichtbarmachung und Anerkennung von Kompetenzen zur individuellen wie zur kollektiven Professionalisierung bei.

Eine wichtige Funktion der wba wird durch die Anbindung an das Kooperative System gebildet, die sicherstellt, dass die wba in die Anbieterlandschaft eingebettet ist. Die gremiale Struktur der wba-Steuerungsebene deckt die Anspruchsgruppen der Erwachsenenbildungspraxis sehr gut ab und dient als Verhandlungsort der unterschiedlichen Bedarfe aller Akteurinnen und Akteure (vgl. ebd.). Sowohl in der Entwicklung als auch in der Implementierung und Führung der wba hat sich die kooperative Steuerungsstruktur als „das tragende Element der Akzeptanz und des Erfolgs dieses Modells“ (Gruber 2018, S. 1001) erwiesen. Zudem gibt es wichtige Anknüpfungspunkte an die internationale Gemeinschaft bzw. an globale Diskurse, was zeigt, dass rezente Entwicklungen mit der Argumentation einer Entgrenzung von Erwachsenenbildungspolitik durchaus vereinbar sind. Eine Gesamtbewertung fällt insofern positiv aus, als durchaus gesagt werden kann, dass das wba-Modell ein gutes Beispiel für die kooperative Steuerung der Erwachsenenbildung ist.

2.2 Das Verfahren der Weiterbildungsakademie Österreich

Das wba-Verfahren ist ein „kompetenzorientiertes Anerkennungsverfahren“ (Heilinger 2012, S. 74), das sich ausschließlich an in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätige Personen richtet. Es werden Zertifikate und Diplome an ErwachsenenbildnerInnen vergeben. Während das Zertifikat eine breite Basisqualifizierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung bescheinigt, ist das darauf aufbauende Diplom fachlich differenziert in die vier Schwerpunkte Lehren, Gruppenleitung und Training; Bildungsmanagement; Beratung sowie Medienkompetenz (vgl. Gruber 2018).

Im Folgenden wird das wba-Verfahren anhand der vier wesentlichen Unterscheidungsmerkmale von Kompetenzanerkennungsverfahren nach Annen (2012) dargestellt und strukturell eingeordnet. Die vier Merkmale sind: die Zielsetzungen, das zugrunde liegende Kompetenzverständnis, die zur Anwendung kommenden Methoden sowie die Akteurinnen und Akteure und Verfügungsrechte. Die Grundlage der Verfahrensdarstellung und Verfahrenseinordnung bildet eine Verfahrens-

analyse, bei welcher der Fokus auf Verfahrensteilen zur Erlangung des wba-Zertifikats liegt.

2.2.1 Verfahrenstypus und Zielsetzung

Das Verfahren der wba zielt auf die Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen, die für die Erwachsenenbildungstätigkeit relevant sind. Es ist insofern den *anforderungsorientierten Validierungsansätzen* zuzurechnen, da die Kompetenzfeststellung durch die Zuordnung von Nachweisen zu einem vorgegebenen Qualifikationsprofil erfolgt. Da diese Kompetenzfeststellungsverfahren beobachtete Kompetenzen an festgelegten Standards messen, werden sie als *summative Verfahren* bezeichnet. Demgegenüber zielen *entwicklungsorientierte Ansätze* auf die Feststellung und Weiterentwicklung individueller, in der Lebens- und Arbeitswelt erworbener Kompetenzen. Diese Verfahren integrieren Reflexionsprozesse, die selbst einen Lernprozess darstellen. Sie setzen den Fokus auf das Individuum und intendieren dessen Stärkung und Entwicklung, weshalb diese Kompetenzermittlungsverfahren als *formative Verfahren* bezeichnet werden (vgl. Dehnbostel/Seidel 2011, S. 7 f.).

Neben der Anerkennung und Zertifizierung individueller Kompetenzen besteht ein Ziel der wba auch darin, einen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung zu leisten (vgl. Heilinger 2012, S. 71 f.). Dies wird insbesondere durch das dem wba-Verfahren zugrunde liegende Qualifikationsprofil (vgl. wba 2018) angestrebt, welches aus den Anforderungen im Handlungsfeld Erwachsenenbildung abgeleitet wurde. Die im Qualifikationsprofil festgelegten Kompetenzen dienen einerseits dazu, ein gewisses Maß an einheitlichen Kompetenzen – sogenannten Kernkompetenzen – im Berufsfeld zu stärken, andererseits dazu, genug Raum für weitreichende Differenzierungen in der Praxis und den Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung zu lassen. Synergien mit dem 2012 eingeführten Qualitätsrahmen für die Österreichische Erwachsenenbildung (Ö-Cert), der die Qualität der Anbieter in den Blick nimmt und dabei wba-Zertifikate und Diplome als eine Möglichkeit ansieht, eine pädagogisch fundierte Aus- bzw. Weiterbildung nachzuweisen, leisten ebenfalls einen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich (vgl. Gruber 2018, S. 1101).

Beurteilt man das wba-Verfahren und das dabei zu erwerbende Zertifikat gemäß der Unterscheidung von Schneeberger et al. (2009) nach seinem Bezug zum formalen Bildungssystem, was insbesondere für die Zuordnung zum Nationalen Qualifikationsrahmen von Bedeutung ist, ist es den *summativen Verfahren* im Bereich der non-formalen Weiterbildung zuzuordnen. Diese dienen der Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem. Im Unterschied dazu zielen *formale Verfahren* auf die Erlangung von Zertifikaten oder Berechtigungen des formalen Bildungssystems. *Formative Verfahren* dienen der Feststellung und Validierung von informellem Lernen ohne Erlangung eines Zertifikats (vgl. Schneeberger et al. 2009, S. 113 f.). Annen (2012) spricht entsprechend von einem *autonomen Verfahrenstyp*, den sie abgrenzt von einem *integrativen Typ*, wo Kompetenzen in Bezug

zu den Qualifikationen des formalen Bildungssystems beurteilt werden, sowie von einem *sekundierenden Typ*, der eher formative Zielsetzungen verfolgt.

2.2.2 Kompetenzverständnis und Kompetenzstruktur

Als Grundlage für das wba-Kompetenzanerkennungsverfahren wurden Qualifikationsprofile (früher Curricula genannt vgl. Kap.2.1) mit lernergebnisorientierten Kompetenzbeschreibungen erarbeitet (vgl. Reisinger/Wagner 2011). Die im Qualifikationsprofil definierten Kompetenzbereiche und Kompetenzen umfassen nicht nur fachliche, sondern generische erwachsenenbildnerische Kompetenzen sowie einschlägige Erfahrung. Als Kompetenzen definiert die wba in ihrem Glossar „im Laufe des Lebens, der Schule oder im Beruf erworbene Fähigkeiten, die jemand flexibel einsetzen kann. Sie sind ein erworbenes Potenzial, das situationsabhängig, in komplexen Handlungssystemen, auch unter neuen Bedingungen viele Möglichkeiten der Umsetzung eröffnet. Kompetenzen umfassen kognitive, emotionale, auch motorische, mitunter ethische oder motivationale Momente. In der wba sind Kompetenzen jene Fähigkeiten, die sich in den Berufsanforderungen der Erwachsenenbildung flexibel einsetzen lassen“ (wba o. J., o. S.).

Erwachsenenbildnerische Kompetenz ist in diesem Sinne „das Ensemble von Kenntnissen, Fertigkeiten, Haltungen usw. sowie von reflexivem Vermögen bis hin zu selbständigem und selbstverantwortlichem Handeln im Berufsfeld Erwachsenenbildung“ (wba 2016a, S. 3). Damit orientiert sich das wba-Verfahren an einem ganzheitlichen berufspädagogischen Kompetenzverständnis. Es weist als Grundmerkmale den Handlungs-, Situations- und Kontextbezug, den Subjektbezug und ihre Veränderbarkeit auf (vgl. Kaufhold 2006, Kap. 3). Entsprechend der Definition von Strauch et al. (2009) bezeichnet Kompetenz „die Fähigkeit bzw. das Potential zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen“. Kompetenz ist nur über ihre Performanz zugänglich im Sinne eines kompetenten Handelns, das „einen angemessenen Einsatz von Wissen und Fertigkeiten sowie Werten, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften des Individuums einschließt und [...] durch äußere Umstände und Rahmenbedingungen der Situation beeinflusst [wird]“. (ebd., S. 17)

Strukturmodelle beruflicher Kompetenzen sind je nach Anwendungskontext sehr unterschiedlich (vgl. Nickolaus/Seeber 2013, S.176 ff.). Häufig wird zwischen folgenden vier *Kompetenzarten* unterschieden (vgl. Gnahs 2010, S. 26 f.):

- *Fachkompetenzen*: beziehen sich auf Kenntnisse und Fertigkeiten in spezialisierten und eingegrenzten Gebieten
- *Sozialkompetenzen*: beziehen sich auf die Fähigkeiten im Umgang mit anderen
- *Methodenkompetenzen*: beziehen sich auf die Kenntnis und Anwendung von Techniken und Methoden
- *Personale Kompetenzen*: beziehen sich auf die Selbstorganisation von Personen

Im Rahmen des wba-Verfahrens gliedert sich die erwachsenenbildnerische Kompetenz zur Erlangung des wba-Zertifikats in folgende Kompetenzdimensionen:

- Bildungstheoretische Kompetenz
- Didaktische Kompetenz
- Managementkompetenz
- Beratungskompetenz
- Medienkompetenz
- Soziale Kompetenz
- Personale Kompetenz
- Wahlfächer (Fremdsprachenkenntnisse, IKT-Kenntnisse)

Diese Kompetenzdimensionen sind im Qualifikationsprofil des wba-Zertifikats im Detail beschrieben. Die wba-Qualifikationsprofile gliedern sich in Pflicht- sowie vertiefende oder erweiternde Wahlmodule. Sie sind mit Credit Punkten, sogenannten „wba-CP“ (wba-Cerdit Points), hinterlegt. Mit diesem System wird versucht, einerseits ein gewisses Maß an Kernkompetenzen für alle in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen festzulegen, andererseits genug Raum für Differenzierungen in der Praxis und den Institutionen des Feldes einzuräumen (vgl. Gruber 2018, S. 1101).

Kompetenzniveaus oder Komplexitätsgrade, wie sie in der (Berufs-)Bildungsforschung primär über die Bestimmung kritischer Schwellen oder von Itemschwierigkeitsmerkmalen bei Testaufgaben vorgenommen werden (vgl. Nickolaus/Seeber 2013, S. 183), sind bei der wba nicht explizit ausgewiesen. Allerdings weist das zwischen 2009 und 2012 entwickelte wba-Qualifikationsprofil bei den geforderten Kompetenzbereichen jeweils Lernergebnisbeschreibungen auf, aus denen die Komplexität der Anforderungen abgeleitet werden kann. Das Qualifikationsprofil wurde am Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) ausgerichtet (vgl. Auzinger/Luomi-Messerer 2017, S. 48–51).

2.2.3 Nachweisformen und Nachweisarten

Neben den Kompetenzbeschreibungen, die benennen, was die KandidatInnen wissen, können und wozu sie fähig sein müssen, geben die Qualifikationsprofile auch Nachweisformen vor, um das Vorhandensein der entsprechenden Kompetenzen im Rahmen des Anerkennungsverfahrens belegen zu können. Zu den Nachweisen zählen etwa das Online-Portfolio, der Lebenslauf der KandidatInnen, Diplome, Zeugnisse oder Teilnahmebestätigungen von Kursen, Seminaren bzw. formalen Bildungsgängen, von den KandidatInnen selbst verfasste Veröffentlichungen und Papers, Kompetenzbestätigungen durch ArbeitgeberInnen, Bestätigungen über die Teilnahme an Kompetenzerfassungsverfahren oder Kompetenzprofile, Bestätigungen über Supervision und Coaching sowie über die verpflichtende Praxis in der Erwachsenenbildung anhand von Dienst- bzw. ArbeitgeberInnenbestätigungen, Dienstzeugnissen oder Kompetenzportfolios für ehrenamtliche Tätigkeiten.

Damit können bei der wba nicht nur Kompetenzen, sondern auch (Teile von) Qualifikationen anerkannt werden. Die Unterschiede zwischen Kompetenzen und Qualifikationen liegen insbesondere in den Bezugspunkten: Während sich Kompetenzen auf das Individuum beziehen und als individuelle Handlungsdispositionen

zur Bewältigung unterschiedlicher Handlungssituationen verstanden werden, sind Qualifikationen auf Anforderungen und auf tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bezogen. Qualifikationen sind meist mit formalen Abschlüssen verbunden, die der Struktur des Bildungssystems unterliegen und von dazu berechtigten AkteurInnen ausgestellt werden, wodurch sie spezifische Berechtigungen verleihen (vgl. Annen 2012, S. 104).

Zusätzlich zum Nachweis erworbener Kompetenzen bzw. Qualifikationen sowie der verpflichtenden erwachsenenbildnerischen Praxis ist zur Erlangung des wba-Zertifikats die Absolvierung eines dreitägigen Assessmentverfahrens, der sogenannten *Zertifizierungswerkstatt*, verpflichtend. Dabei ist einerseits ein Multiple-Choice-Test zu absolvieren, bei dem erwachsenenbildungsrelevantes Wissen abgefragt wird. Andererseits haben die Teilnehmenden ihr Praxiswissen sowie ihre sozialen und personalen Kompetenzen in Bezug auf berufsspezifische Aufgaben unter Beweis zu stellen (vgl. Reisinger/Wagner 2011, S. 3).

Abbildung 3 gibt einen Überblick der im Qualifikationsprofil angeführten Nachweisformen in Bezug auf die unterschiedlichen geforderten Kompetenzbereiche. Im wba-Qualifikationsprofil sind diese Nachweisformen und Kompetenzbereiche detailliert beschrieben.

Bei der wba können unterschiedliche Arten von Nachweisen Verwendung finden. Sie lassen sich danach unterscheiden, ob sie unmittelbar von den KandidatInnen stammen oder eine dritte Institution die Kompetenzen bescheinigt. *Direkte Nachweise* lassen sich den KandidatInnen unmittelbar zurechnen. Dazu zählen selbst produzierte Arbeitsergebnisse, wie z. B. Werkstücke und Werkzeuge, Arbeitsberichte, Kalkulationen, Berechnungen, Computerprogramme, Geschäftsberichte, aber auch im Laufe des Arbeitslebens erworbene Lizenzen und Berechtigungen (vgl. Ertl 2003, S. 75). Im wba-Verfahren sind beispielsweise der persönliche Lebenslauf, Papers, eigene Veröffentlichungen oder Arbeitsdokumentationen wie etwa Seminarkonzepte den direkten Nachweisen zuzuordnen.

Indirekte Nachweise stammen nicht unmittelbar von den KandidatInnen, sondern sind Bestätigungen der Arbeitserfahrungen und Kompetenzen der KandidatInnen von dritter Seite. Dazu zählen allgemein etwa Arbeitszeugnisse, Gutachten, Referenzen sowie Empfehlungs- und Bestätigungsschreiben (vgl. ebd.). Im Fall des wba-Verfahrens fallen darunter zum Beispiel Zeugnisse oder Teilnahmebestätigungen von Kursen, Seminaren oder Lehrgängen, Bestätigungen formaler Ausbildungen, Supervisions- bzw. Coaching-Teilnahmebescheinigungen, Kompetenzbestätigungen von ArbeitgeberInnen, Kompetenzportfolios für informell erworbene Kompetenzen oder die Bestätigung der erwachsenenbildnerischen Praxis durch Dienst- bzw. AuftraggeberInnen oder durch Dienstzeugnisse.

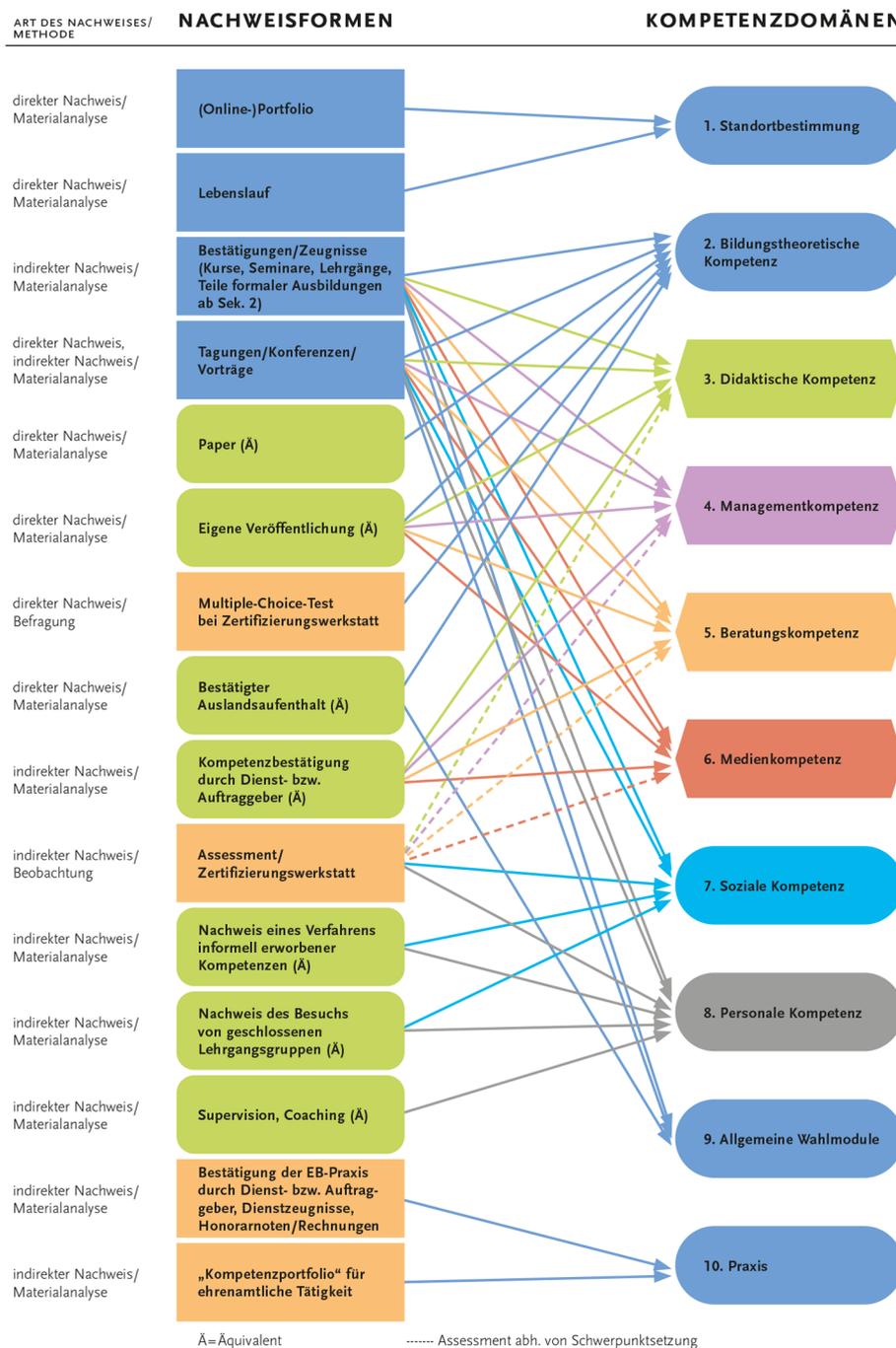


Abbildung 3: Übersicht über die wba-Nachweisformen und Kompetenzdomänen

2.2.4 Methoden der Kompetenzerfassung und Kompetenzbewertung

Im Sinne der Standardelemente von Validierungsverfahren, der Identifizierung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung (vgl. Rat der EU 2012, S. 3) liegt der Fokus beim wba-Verfahren auf der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen sowie auf der Zertifizierung. Hinsichtlich der Methoden für die Validierung bzw. die Bewertung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen wird in den *Europäischen Leitlinien für die Validierung* betont, dass diese im Wesentlichen dieselben sind wie im formalen Bildungssystem, allerdings den individuellen Besonderheiten und dem nicht standardisierten Charakter dieser Lernprozesse Rechnung tragen müssen (vgl. Cedefop 2009, S. 66 f.).

Generell kann Kompetenzfeststellung über die Erfassung und Beurteilung einer beobachteten oder gemessenen Performanz erfolgen oder über die Prüfung von Dokumenten, welche die Kompetenzen nachweisen sollen. Als dritte Variante lässt sich eine Kombination beider Prüfverfahren ausmachen (vgl. Annen 2012, S. 144 f.). Im Rahmen des wba-Verfahrens findet eine Kombination von Dokumentenprüfung und Performanzprüfung statt. Einerseits erfolgt für die Erlangung des wba-Zertifikats im Rahmen der Standortbestimmung eine Dokumentenprüfung in Form der Beurteilung des Portfolios, das unterschiedliche Kompetenznachweise sowie einen Lebenslauf und eine Praxisbestätigung enthält. Auch eventuelle Nachreichungen von Dokumenten sind möglich. Andererseits findet im Rahmen der Zertifizierungswerkstatt durch ein Assessment sowie einen Multiple-Choice-Wissenstest eine Performanzprüfung statt.

Dabei ist das wba-Kompetenzanerkennungsverfahren grundsätzlich ein individuelles Verfahren, das auf einzelfallbezogenen Entscheidungen basiert: KandidatInnen haben im Rahmen der Standortbestimmung die erforderlichen Kompetenzen gemäß Qualifikationsprofil nachzuweisen. Die wba nimmt anschließend personenbezogene Bewertungen zur Personenzertifizierung vor. Allerdings kann das wba-Verfahren mit der Anerkennung von akkreditierten Angeboten im Rahmen der Standortbestimmung bzw. durch Nachreichung auch Elemente pauschaler Anrechnungen beinhalten. Diese vor allem im Hochschulbereich übliche Unterscheidung zwischen *individueller* und *pauschaler Anrechnung* macht darauf aufmerksam, inwieweit eine Anerkennung bzw. Anrechnung bestimmter Bildungsgänge vorab garantiert wird, ohne eine Einzelfallprüfung durchzuführen. Pauschale Verfahren basieren i. d. R. auf einmaligen Vergleichen der Lernergebnisse und des Niveaus der Bildungsgänge. Sie sind bei der Implementierung meist mit einem hohen Aufwand verbunden, in der Folge ist der Aufwand jedoch für die KandidatInnen wie für Bildungseinrichtungen sehr gering. Demgegenüber sind einzelfallbezogene Anrechnungen mit einem hohen Aufwand sowohl für die KandidatInnen als auch die durchführende Organisation verbunden (vgl. Müskens/Eilers-Schoof 2014, S. 2 zit. n. Lachmayr/Mayerl 2014, S. 44 f.; Hanft/Müskens 2013, S. 227 f.).

Beim wba-Verfahren entspricht die Vorlage von Bestätigungen über den Besuch akkreditierter Bildungsgänge de facto einer (Teil-)Anerkennung. Bei der Akkreditierung von Bildungsveranstaltungen, die auf Antrag des Bildungsanbieters erfolgt, prüft

die wba die Passung der Inhalte der Bildungsveranstaltung in das wba-Qualifikationsprofil. Zwischen wba und dem Bildungsanbieter wird außerdem ein Qualitätssicherungsvertrag abgeschlossen. Akkreditierte Angebote werden mit wba-CP für bestimmte Kompetenzbereiche bewertet. Eine Akkreditierung durch die wba bedeutet dann, dass die ausgewiesenen wba-CP im Falle einer Personenzertifizierung sicher für die ausgewiesenen Kompetenzbereiche anerkannt werden.

Das wba-Zertifizierungsverfahren basiert vor allem auf *Fremdeinschätzungen*. Dabei wird nur ein bestimmter Ausschnitt der KandidatInnen in den Fokus genommen. Die Prüfung der Nachweisdokumente durch die wba, aber auch die Beurteilungen des Multiple-Choice-Tests und des Assessments im Rahmen der Zertifizierungswerkstatt sind Methoden der Fremdeinschätzung. Elemente der *Selbsteinschätzung* finden sich bei der Zusammenstellung des Portfolios und der Verfassung des Lebenslaufs für die Standortbestimmung durch die KandidatInnen selbst sowie in den Feedbackgesprächen der Zertifizierungswerkstatt. Insbesondere wenn es vorrangig um die Sichtbarmachung und Reflexion von Kompetenzen geht, ist diese Form der Kompetenzbewertung sinnvoll, um frühzeitigen Ausschließungen entgegenzuwirken. Selbsteinschätzungen können auch durch Maßnahmen wie Fragebögen oder professionelle Beratung unterstützt werden (vgl. Kaufhold 2009, S. 128 f.). Grundsätzlich lassen sich vier Arten von Methoden der Kompetenzerfassung unterscheiden (Abbildung 4).

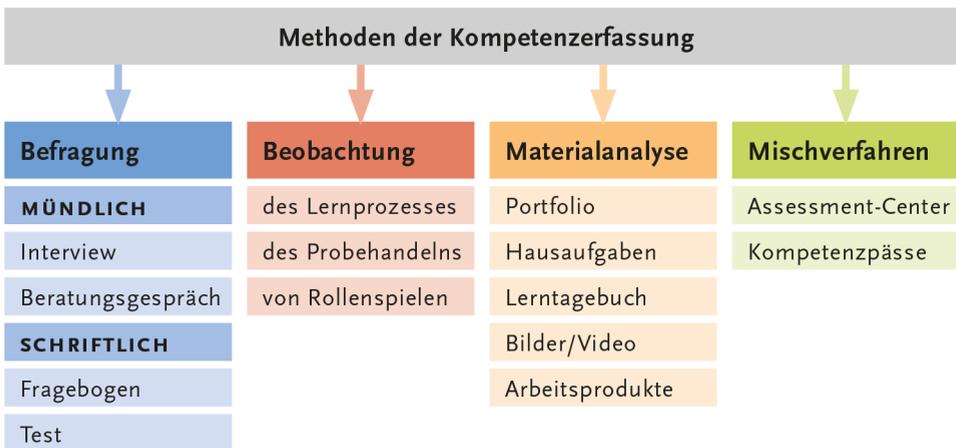


Abbildung 4: Methoden der Kompetenzfeststellung

Das wba-Verfahren ist ein Mischverfahren, bei dem mehrere Methoden der Kompetenzerfassung zum Einsatz kommen. Es ist multimodal und multitemporal, da über den Einsatz unterschiedlicher Methoden auch verschiedene Zeitpunkte der Kompe-

tenzfeststellung einbezogen werden. Folgende Methoden der Kompetenzbeurteilung und Kompetenzerfassung lassen sich ausmachen.

Materialanalyse

- Dokumentenprüfung von indirekten Nachweisen des Portfolios über Bildungsgänge und die erforderliche Praxis durch die wba-Beraterinnen und den Akkreditierungsrat
- Dokumentenprüfung von direkten Nachweisen, etwa verschriftlichten Arbeitsprodukten (z. B. Lehrplanung, Papers) durch die wba-Beraterinnen und von der wba beauftragten ExpertInnen

Befragung

- schriftlich durch den Multiple-Choice-Test im Rahmen der Zertifizierungswerkstatt
- schriftlich durch die Portfolio-Zusammenstellung sowie die Erstellung des Lebenslaufs im Sinne eines biografischen Ansatzes
- fallweise mündlich bei Beratungsgesprächen und nachfragenden Interviews, um Fragen im Hinblick auf dokumentierte Nachweise zu klären

Beobachtung

- Fremdbeobachtungen von ArbeitgeberInnen bei Kompetenzbestätigungen
- Fremdbeobachtungen bei Präsentationen, Handlungssimulationen und Assessments der Zertifizierungswerkstatt durch die Leitung der Zertifizierungswerkstatt und durch Peers
- Selbstbeobachtungen und Selbstreflexion von Handlungssimulationen und Verhalten beim Assessment der Zertifizierungswerkstatt und u. U. auch durch das Verfassen von Papers

Im Hinblick auf die *Bezugsnormen* der Kompetenzerfassung und Kompetenzbewertung ist das wba-Verfahren mit dem wba-Qualifikationsprofil an sachlichen bzw. kriterialen fachlichen Bezugsnormen ausgerichtet. *Sachliche Normen* drücken aus, in welchem Ausmaß Vorgaben und Anforderungen in Bezug auf konkrete Aufgaben oder Standards erfüllt werden. Demgegenüber orientieren sich *individuelle Normen* an den Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten des Subjekts, *soziale Normen* am Niveau einer Bezugsgruppe (vgl. Strauch et al. 2009, S. 39). Mit dem wba-Qualifikationsprofil werden die Standards für die Kompetenzanerkennung und Zertifizierung festgelegt und Transparenz hergestellt. Das Qualifikationsprofil wurde aus den beruflichen Anforderungen von in der Erwachsenenbildung Tätigen abgeleitet und bezieht sich in dieser Hinsicht indirekt auch auf soziale Normen, nämlich den typischerweise von Angehörigen der Berufsgruppe zu erbringenden fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen.

2.2.5 Akteurinnen/Akteure und Verfügungsrechte

Mit dem Konzept der Verfügungsrechte wird Bezug genommen auf die Frage, welche Berechtigungen mit Kompetenzanerkennungsverfahren verbunden sind. Dabei sind nicht primär ökonomische Verfügungsrechte, die sich auf die Möglichkeiten, über Güter und Dienstleistungen verfügen zu können, von Bedeutung. Vielmehr geht es um ein erweitertes Verständnis, das Verfügungsrechte als Handlungsrechte zum Treffen von Entscheidungen fasst (vgl. Annen 2012, S. 177–180 u. S. 239–242). Diesbezüglich unterscheidet Annen eine organisationsbezogene und eine individuelle Perspektive auf Verfügungsrechte.

- *Organisationsbezogene Perspektive – Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen sowie als Vergaberechte:* Darunter werden die Verfügungs- und Vergaberechte gefasst, welche der Organisation zukommen, die das Zertifikat vergibt.
- *Individuelle Perspektive – Verfügungsrechte als Berechtigungen:* Hier wird danach gefragt, welche Verfügungsrechte die Personen, die ein Kompetenzanerkennungsverfahren durchlaufen, erhalten. Diese Verfügungsrechte werden als Berechtigungen bezeichnet und lassen sich danach unterscheiden, ob es sich dabei um Abschlüsse mit umfassenden Berechtigungen handelt, um (Teilnahme-)Bescheinigungen, die in der Regel nicht mit Berechtigungen verbunden sind, oder um Zertifikate, die bestimmte Berechtigungen im Beschäftigungssystem oder im formalen Bildungssystem verleihen (vgl. ebd.).

Im Fall der wba sind die am wba-Verfahren beteiligten Akteurinnen und Akteure die KandidatInnen sowie die wba selbst. Die wba umfasst die Mitarbeiterinnen der Geschäftsstelle (wba-Beraterinnen), den Akkreditierungsrat, das Lenkungsgremium der wba sowie ExpertInnen, welche die Zertifizierungswerkstatt beim Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) leiten, sowie fallweise weitere ExpertInnen, die für die Beurteilung spezieller Nachweise wie Papers hinzugezogen werden. Träger der wba ist das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung, eine Gemeinschaftsinitiative von zehn Verbänden und des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung, die vom Bundesministerium für Bildung unterstützt wird.

In organisationsbezogener Perspektive kommen den institutionellen AkteurInnen weitreichende Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen zu.

- In der Geschäftsstelle bearbeiten die wba-Beraterinnen alle eingereichten Anträge von KandidatInnen und BildungsanbieterInnen und bereiten sie für den Akkreditierungsrat vor. Sie bewerben, informieren über und begleiten das Verfahren und können an der Gestaltung des Verfahrens mitwirken.
- Der Akkreditierungsrat prüft alle Anträge seitens der KandidatInnen und der BildungsanbieterInnen und beschäftigt sich mit Fragen der Qualitätssicherung. Ihm kommt das Recht zu, Entscheidungen zur (Nicht-)Anerkennung von Nachweisen oder zu Akkreditierungen von Bildungsangeboten zu treffen.
- Das Lenkungsgremium der wba trägt die pädagogische und inhaltliche Verantwortung und ist für die Weiterentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit der wba zuständig. Es lenkt die strategischen, inhaltlichen und organisatorischen Agenden und entscheidet bei Beschwerden.

- ExpertInnen, die die Zertifizierungswerkstatt beim Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) leiten, treffen im Rahmen eines Assessments sowie durch einen schriftlichen Test Kompetenzbeurteilungen und entscheiden über die Vergabe des wba-Zertifikats mit.
- Fallweise werden auch weitere ExpertInnen mit der Begutachtung spezieller Nachweise von der wba-Geschäftsstelle beauftragt und treffen dadurch Kompetenzbeurteilungen.
- Das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung gestaltet die pädagogischen und strategischen Belange, insbesondere um die Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Erwachsenenbildung zu erhöhen. Außerdem tragen die Partnereinrichtungen des Kooperativen Systems über akkreditierte Kurse dazu bei, dass wba-KandidatInnen passende Weiterbildungsangebote zur Verfügung stehen.

In individueller Perspektive sind die KandidatInnen der wba potentiell Personen, die im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind. AbsolventInnen des wba-Verfahrens können das wba-Zertifikat erwerben bzw. darauf aufbauend das wba-Diplom. Mit dem wba-Zertifikat sind keine Berechtigungen im formalen Bildungssystem verbunden. Allerdings kann es die Teilnahme an weiterführenden Hochschulangeboten wie dem Masterlehrgang Erwachsenenbildung/Weiterbildung ermöglichen. Im Beschäftigungssystem findet das wba-Zertifikat als ein institutionenübergreifender Abschluss bei einigen ArbeitgeberInnen Anerkennung, bspw. für die Trainingstätigkeit beim AMS oder bei der Initiative Erwachsenenbildung im Bereich des Pflichtschulabschlusses. Auch beim Ö-Cert, dem Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich, wird das wba-Zertifikat als Nachweis pädagogischer Qualifizierung anerkannt.

2.2.6 Verfahrensstruktur und Analyseraster

Zusammenfassend lässt sich die Struktur des Verfahrens zur Erlangung des wba-Zertifikats wie in Abbildung 5 veranschaulichen und wie in Abbildung 6 auf die Anwendung der Gütekriterien prüfen.

Das Qualifikationsprofil für das wba-Zertifikat enthält Beschreibungen der grundlegenden Kompetenzen für die erwachsenenbildnerische Tätigkeit, die im Hinblick auf die vier wichtigsten Tätigkeitsfelder – Lehren, Gruppenleitung, Training; Bildungsmanagement; Beratung sowie Bibliothekswesen und Informationsmanagement – formuliert sind. Es enthält Angaben zur geforderten Standortbestimmung (STOB), der bildungstheoretischen Kompetenz (BTK), der didaktischen Kompetenz (DK), der Managementkompetenz im Bildungswesen (MaK), der Beratungskompetenz (BK), der Medienkompetenz bzw. Kompetenz im Bibliothekswesen und Informationsmanagement (MeK), der sozialen Kompetenz (SK), der personalen Kompetenz (PK), zu den allgemeinen Wahlfächern (AW), der Zertifizierungswerkstatt (ZWS) und der verpflichtenden erwachsenenpädagogischen Praxis.

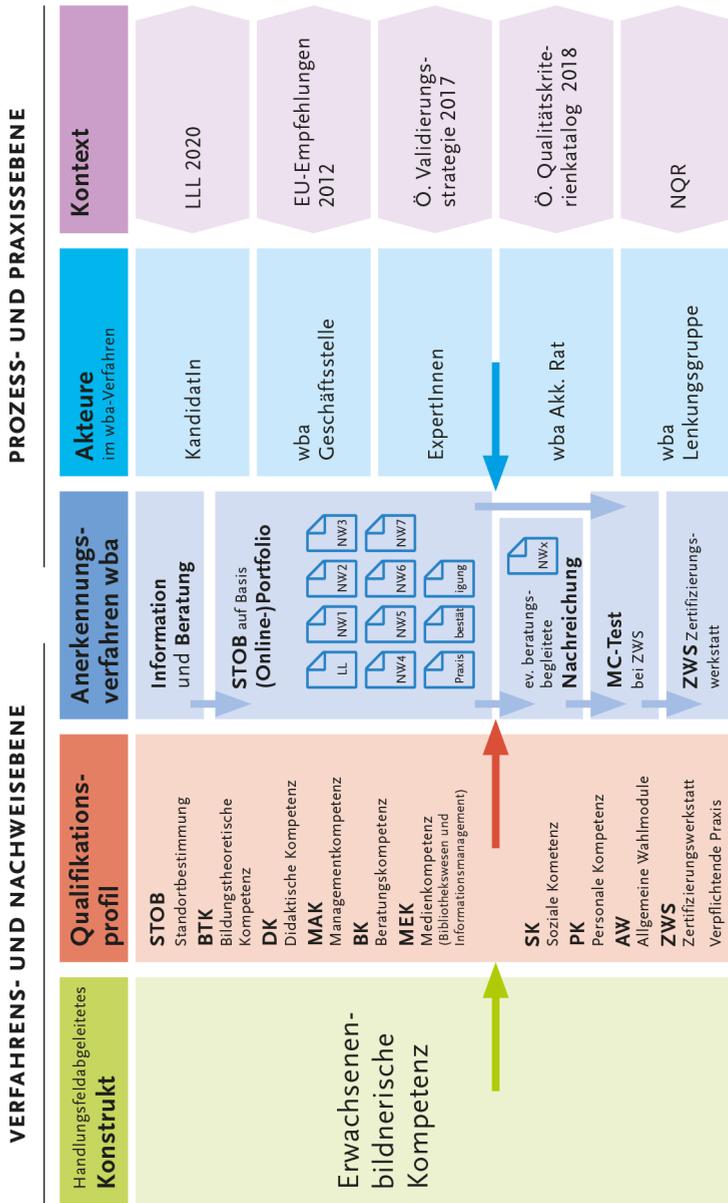


Abbildung 5: Struktur des wba-Verfahrens

Das wba-Anerkennungsverfahren ist ein mehrstufiger Prozess, der sich methodisch durch eine Kombination von Dokumenten- und Performanzprüfung auszeichnet. Zur Erlangung des wba-Zertifikats erfolgt im Rahmen der Standortbestimmung (STOB) eine Dokumentenprüfung durch die Zuordnung von Nachweisen zum vorgegebenen Qualifikationsprofil. Dabei werden sowohl direkte Nachweise (NW), die den KandidatInnen unmittelbar zuzurechnen sind, wie etwa der Lebenslauf (LL), als auch indirekte Nachweise als Bestätigung von Arbeitserfahrung und Kompetenzen der KandidatInnen von dritter Seite anerkannt. Die KandidatInnen erhalten nach Einreichung des Online-Portfolios inklusive der zugehörigen Kompetenznachweise von der wba-Geschäftsstelle eine Rückmeldung über bereits erfüllte und noch fehlende Inhalte in Bezug zum Qualifikationsprofil. Ergänzende Nachreichungen von Nachweisen durch die KandidatInnen sind möglich. Nach Abschluss der im Rahmen der Standortbestimmung stattfindenden Dokumentenprüfung findet eine Performanzprüfung im Rahmen einer Zertifizierungswerkstatt (ZWS) durch ein Assessment sowie einen Multiple-Choice-Wissenstest (MC-Test) statt.

Das wba-Kompetenzanerkennungsverfahren ist ein individuelles Verfahren, das auf einzelfallbezogenen Entscheidungen basiert. Die personenbezogenen Bewertungen der eingebrachten Nachweise erfolgen durch die wba-Beraterinnen, die auch die Information sowie Begleitung und Beratung der KandidatInnen während des gesamten Anerkennungsprozesses durchführen. Neben den KandidatInnen und wba-Beraterinnen zählt auch der unabhängige Akkreditierungsrat als anerkennende Instanz zu den zentralen AkteurInnen. Darüber hinaus werden ExpertInnen für die Leitung der Zertifizierungswerkstatt einbezogen und fallweise auch für die Prüfung spezieller Nachweise konsultiert. Die Lenkungsgruppe der wba ist eine weitere wesentliche Akteurin. Die Lenkungsgruppe besteht aus VertreterInnen des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung und trägt die pädagogische und inhaltliche Verantwortung. Sie ist für die Weiterentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit zuständig und entscheidet bei Beschwerden.

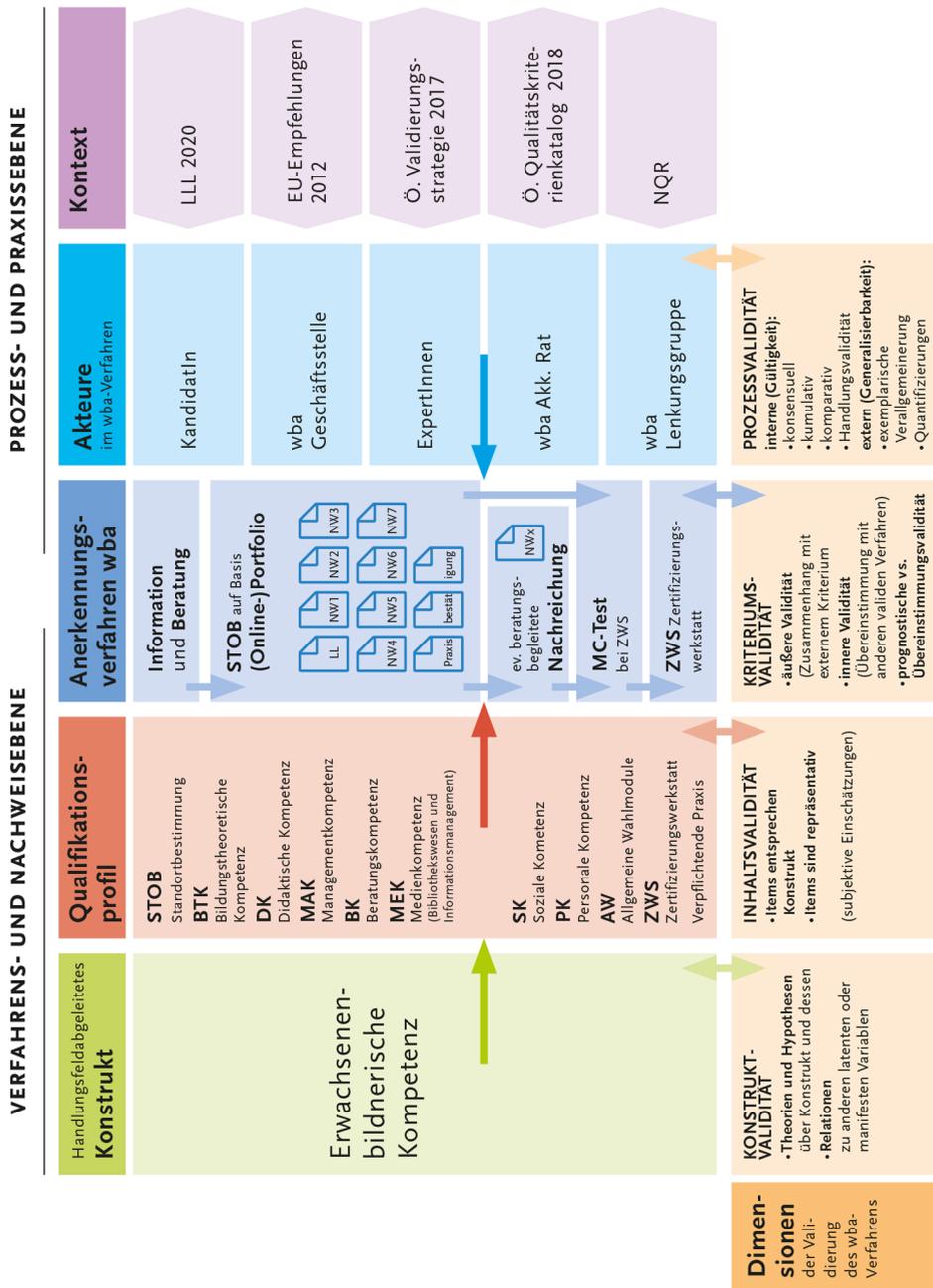


Abbildung 6: Analyseraster zur wba-Verfahrensstruktur und Verfahrensgüte

2.2.7 Zusammenfassende Bewertung

Das wba-Verfahren und dessen Güte lassen sich in zweierlei Hinsicht in den Blick nehmen: zum einen auf der Ebene des Verfahrens und seiner Elemente, wie der im Zuge der Dokumentenprüfung zum Einsatz kommenden Nachweise, zum anderen auf der Ebene der Praktiken bei den Kompetenzerfassungs-, Kompetenzbewertungs- und Kompetenzanerkennungsprozessen. Dabei lassen sich mehrere Dimensionen der Validität unterscheiden, die alle auf die Frage abzielen, inwieweit das wba-Verfahren das erfasst, was es zu erfassen vorgibt. Sie legen den Fokus dabei entweder stärker auf die Konstruktion, Struktur und einzelnen Elemente des Verfahrens oder auf die unmittelbaren Praktiken und Prozesse. In Bezug auf die *Prozesse* des wba-Verfahrens und insbesondere die Verfahrenspraktiken der darin involvierten Akteurinnen und Akteure lassen sich als Validierungsdimensionen Formen einer konsensualen, einer kumulativen, einer komparativen und einer Handlungsvalidierung unterscheiden.

Diese Formen der Validierung sind als Dimensionen von interner Validität zu verstehen, die auf die Gültigkeit und Plausibilität der Ergebnisse der Identifizierungs-, Bewertungs-, Zertifizierungs- und Anerkennungsprozesse abzielt. Demgegenüber ist die externe Validität der wba-Verfahrenspraktiken auf die Generalisierbarkeit und Verallgemeinerbarkeit dieser Ergebnisse auf andere Situationen oder (typische) Fälle ausgerichtet.

Neben diesen aus der qualitativen Sozialforschung abgeleiteten Dimensionen der Validierung in Bezug auf das wba-Verfahren lassen sich aus der klassischen Testtheorie Validitätsdimensionen ableiten, die das Verfahren in seiner Konstruktion und Qualität in den Blick nehmen. Dies betrifft sowohl die Konstruktion und Strukturen des wba-Verfahrens allgemein als auch die herangezogenen Nachweise, welche im Rahmen der Dokumentenprüfung zentrale Elemente darstellen. Diesbezüglich kann die Validität des wba-Verfahrens in Bezug auf die Angemessenheit des zugrunde liegenden Konstrukts erwachsenenbildnerische Kompetenz (Konstruktvalidität), in Bezug auf die Güte der Inhalte des Qualifikationsprofils (Inhaltsvalidität) sowie in Bezug auf die Kohärenz mit inneren oder äußeren Kriterien (Kriteriumsvalidität) analysiert werden.

Durch diese Betrachtung unterschiedlicher Dimensionen von Validität bietet der Analyseraster eine Grundlage für die Erfassung der Güte und die Qualitätsentwicklung des wba-Verfahrens – und zwar sowohl in Bezug auf den Verfahrensaufbau und die Verfahrenselemente als auch auf die Prozesse und Praktiken. Er eignet sich dazu, die jeweiligen Strukturelemente zu definieren und berücksichtigt die Komplexität des Verfahrens und mögliche Wechselwirkungen bei Qualitätsentwicklungsmaßnahmen. So wird anhand des Analyserasters etwa deutlich, dass Änderungen im wba-Qualifikationsprofil (= Inhaltsvalidität) als Reaktion auf Veränderungen der erwachsenenbildnerischen Kompetenzen (= Konstruktvalidität) eine Reflexion auf mögliche Einflüsse der wba-Verfahrensvalidität hinsichtlich interner oder externer Kriterien (= Kriteriumsvalidität) und der wba-Praktiken und Prozesse (Prozessvalidität) erfordern.

Deutlich wird anhand des Analyserasters auch, dass die Analyse des wba-Verfahrens auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen kann: zum einen auf der Ebene des Qualifikationsprofils inklusive des dabei zugrunde gelegten Konstrukts der erwachsenenbildnerischen Kompetenz. Weiters auf der Ebene der Nachweise und Nachweisformen, die im Zuge des Anerkennungsverfahrens im Rahmen der Dokumentenprüfung (bzw. „Standortbestimmung“) bewertet werden, aber auch auf der Ebene der Testung und Beobachtung bei der Performanzprüfung der Zertifizierungswerkstatt. Darüber hinaus kann eine Analyse auf der Ebene des Anerkennungsprozesses und konkret der Bewertungs- und Anerkennungspraktiken der wba-Beraterinnen sowie des Akkreditierungsrates erfolgen, gegebenenfalls in Kooperation mit den KandidatInnen, ExpertInnen und dem Lenkungsgremium.

2.3 Die Nachweisformen der Weiterbildungsakademie Österreich

Dieser Abschnitt der empirischen Studien beschäftigt sich mit den Nachweisen, die im Rahmen des wba-Verfahrens von den KandidatInnen eingereicht und von den wba-Beraterinnen und vom Akkreditierungsrat (AR) bearbeitet werden. Der Abschnitt ist in vier Teile gegliedert. Nach einer kurzen Beschreibung der Ausgangslage für diese Untersuchung werden Ergebnisse einer quantitativen Auswertung von KandidatInnen-Portfolios (Einzelfallanalyse) diskutiert. Daran anschließend werden Ergebnisse einer teils qualitativen und teils quantitativen Auswertung von Gesprächsnotizen der wba-Beraterinnen vorgestellt. Damit ist intendiert, einen Eindruck von den Abstimmungsprozessen zu vermitteln, die im Hintergrund des wba-Verfahrens zur Sicherung der Verfahrensgüte beitragen. Abschließend werden Ergebnisse eines Workshops mit ArbeitgeberInnen diskutiert, bei dem es um die Frage ging, was an der Ausstellung von Nachweisen zu verbessern wäre. Der Abschnitt schließt mit Anmerkungen zur Hebung der Nachweisgüte.

2.3.1 Ausgangslage für die Untersuchung

In Gesprächen während der ersten Phase des Forschungsprojektes konnten wir erfahren, dass die wba eine interne Datenbank führt, um den Validierungs- und Anerkennungsprozess zu unterstützen. In dieser Datenbank sind neben administrativen Daten alle von den KandidatInnen als Portfolio für die Standortbestimmung hochgeladenen oder später nachgereichten Nachweise pro wba-Kompetenzbereich eingetragen. Es bestehen dabei zwei unterschiedliche Darstellungsmöglichkeiten der Portfolios: Einerseits erfolgt eine alphabetische Listung der Nachweise (Nachweislogik), andererseits eine Zuordnung der Nachweise pro Kompetenzbereich (Kompetenzlogik). Bei beiden Darstellungen ist zudem ersichtlich, wie viele wba-Credit Points (wba-CP) für den Nachweis anerkannt wurden sowie welche Art von Nachweis dies betrifft.

Jedes Portfolio besteht aus einer Vielzahl von Nachweisen, welche für jede Kandidatin/jeden Kandidaten in ausgedruckter und loser Form in einer Sammelmappe vorliegen. Die zur Standortbestimmung von den KandidatInnen selbst hochgeladenen und selbst betitelten Nachweise weisen in der Sammelmappe ein automatisch generiertes Deckblatt auf, wo einerseits Auszüge aus der Datenbank abgedruckt (z. B. Name des Nachweises, Datum oder die Kennzahl der Kandidatin/des Kandidaten) sowie eventuelle handschriftliche Notizen der wba-Beraterinnen vermerkt sind. Nachreichungen hingegen weisen kein Deckblatt auf, jedoch werden etwaige Anmerkungen direkt am Nachweis vermerkt.

Für die Einzelfallanalyse, die im Folgenden dargelegt wird, wurden im ersten Schritt alle im zweiten Quartal 2016 positiv abgeschlossenen wba-Zertifizierungen als Untersuchungsgegenstand festgelegt. Diese 32 Portfolios wurden in einem zweiten Schritt um jene Portfolios reduziert, welche KandidatInnen betrafen, die zusätzlich das wba-Diplom anstrebten. Diese Entscheidung wird damit begründet, dass bei diesen KandidatInnen die wba-Beraterinnen bei der Zuordnung der Nachweise beide Kompetenzprofile gleichzeitig berücksichtigten. Ein weiteres Portfolio wurde aufgrund des untypisch hohen Umfanges nicht anerkannter Nachweise aus der Fallanalyse ausgeschlossen, weil dadurch alle Auswertungen und Darstellungen verzerrt worden wären. Jedes der 13 letztendlich erfassten Portfolios wurde gesichtet und in eine Eingabemaske eingegeben, indem pro Dokument bestimmte Eigenschaften erfasst wurden.

Für die 13 Fallanalysen wurden zudem alle relevanten Sitzungsergebnisse des Akkreditierungsrats (AR) gesichtet. Gleiches gilt für die Gesprächsnotizen der wba-Beraterinnen, in denen Kontakte wie E-Mails oder Telefonate mit den KandidatInnen erfasst werden und beispielsweise die Entscheidungen und Nachforderungen des AR an die KandidatInnen übermittelt werden.

Neben diesen beiden, auf den Einzelfall bezogenen Informationen, wurde auch die fallunabhängige Dokumentation von AR-Entscheidungen berücksichtigt. Pro Kompetenzbereich werden Entscheidungen protokolliert, auf die beispielsweise in den 13 untersuchten Portfolios Bezug genommen werden könnte. Nicht verfügbar – weil nicht protokolliert – sind die wba-internen Fallbesprechungen. Erkenntnisse darüber finden sich im Kap. 2.4.

Der Schwerpunkt der 13 untersuchten Portfolios liegt im Bereich „Lehren/ Gruppenleitung/Training“, wo 10 Portfolios erfasst werden konnten. Zwei Portfolios weisen den Schwerpunkt „Beratung“ auf und ein weiteres den Bereich „Bildungsmanagement“. Nicht vertreten ist der Bereich „Bibliothekswesen/ Informationsmanagement“.

Die Portfolio-Bearbeitung im Rahmen des Validierungs- und Anerkennungsverfahrens erfolgt in der Regel durch eine hauptverantwortliche wba-Beraterin, welche die Vorschläge der Kompetenzbewertung ausarbeitet und in internen Sitzungen bzw. im AR vorträgt. In der Fallanalyse sind die Portfolios von insgesamt fünf unterschiedlichen wba-Beraterinnen bearbeitet worden. Die ungleiche Zahl der Portfolio-

Betreuungen (zwei wba-Beraterinnen zeichneten für neun Portfolios verantwortlich) ist für die Fallanalyse nicht erheblich.

2.3.2 Ergebnisse der quantitativen Auswertung der Portfolios

Anerkannte Nachweise auf Personenebene

Die Auswertung zeigt, dass, nimmt man die Einreichungen der Standortbestimmung und die Nachreichungen zusammen, im Durchschnitt 32 Nachweise pro KandidatIn eingereicht werden. Nachweise wie der Lebenslauf oder jene Nachweise, die im Rahmen der Zertifizierungswerkstatt gesammelt werden, sind bei diesem Durchschnittswert nicht erfasst. Abbildung 7 zeigt das Verhältnis der für die Standortbestimmung eingereichten Nachweise im Verhältnis zu den nachgereichten Nachweisen. Es wird ersichtlich, dass die überwiegende Zahl der Nachweise bereits bei der Standortbestimmung vorliegt. Nachgereichte Nachweise werden in der Regel zielgerichteter bzw. in Form von genau abgestimmten Kursangeboten eingereicht, um unvollständige Kompetenzanforderungen zu erfüllen. Dementsprechend ist die geringere absolute Anzahl der Nachreichungen schlüssig. Interessant ist auch, dass ein Zertifikat ohne eine einzige Nachreichung abgeschlossen werden konnte (Nr. 5). Die Art der eingereichten Nachweise kann sehr heterogen ausfallen, wie auf Basis der 13 Fallanalysen bestätigt werden kann (siehe Abbildung 8).

Das Datenmaterial zeigt auch, welche Kompetenzbereiche bei der Standortbestimmung nicht ausreichend nachgewiesen werden. Es scheinen dies die Kompetenzbereiche Grundlagen der Pädagogik, Beratung, Informationsmanagement sowie gesellschaftliche Bedeutung der öffentlichen Bibliotheken zu sein. Bei diesen Kompetenzbereichen waren die Nachweise in der Standortbestimmung überproportional nicht vorhanden oder wurden nicht anerkannt.

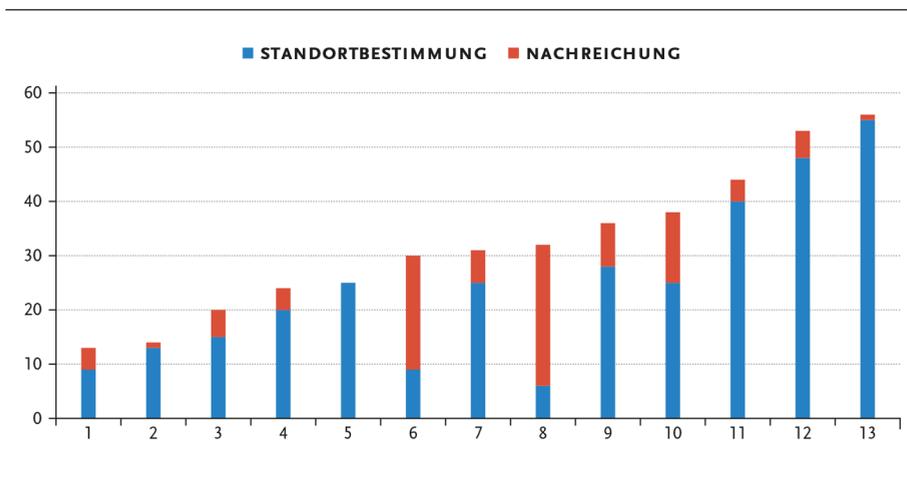


Abbildung 7: Nachweise pro wba-Zertifikat

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Paper									1				
Auslandsaufenthalt			1								2	1	1
Supervision und Coaching								1			3	3	1
Tagung/Konferenz/Vortrag		1			2					5		1	
Kompetenzbestätigung			1	1		2	1		1	5		2	
Eigene Veröffentlichung										7		6	2
Schulzeugnis	1	1	1	2	2	3	1	2	4	1	1	1	
sonstige Nachweisformen	2					3		1	1	4	7	7	1
Lehrgang	1			1	6				3		11	8	3
Praxisnachweis	3	1	2	5	1	1	1	1	9	3	2	7	1
Hochschulzugang	1	2	4				20		1	1	1	9	40
Seminar/Kurs	5	9	11	15	14	21	8	27	16	12	17	8	7

Abbildung 8: Nachweise pro wba-Zertifikat nach Typ des Nachweises

Anerkannte Nachweise in der Grundgesamtheit

Auf die Grundgesamtheit der 13 Portfolios bezogen, wurden insgesamt 416 einzelne Nachweise erfasst, die sich in 12 Arten unterscheiden lassen. Insgesamt dominieren Teilnahmebestätigungen von Seminaren/Kursen (41%), gefolgt von Hochschulzeugnissen (19%). Letztere Zahl stellt jedoch ein Artefakt dar, da die 79 Hochschulzeugnisse zwar von neun Personen eingereicht wurden, jedoch zwei Personen davon zusammen für 60 der 79 Nachweise verantwortlich waren.

Die Art der Nachweise unterscheidet sich deutlich dahingehend, ob sie in der ursprünglichen Standortbestimmung eingereicht oder als Nachreichung übermittelt wurden (Abbildung 9). Im Zuge der Standortbestimmung wurden nicht nur dreimal so viele Nachweise hochgeladen wie bei den Nachreichungen (Verhältnis $n = 312$ zu $n = 104$), sondern es liegen neben Seminar-/Kursbestätigungen (33%) und Hochschulnachweisen (25%) auch heterogenere Nachweisformen vor wie z. B. Bestätigungen von Auslandsaufenthalten, Veröffentlichungen oder Bestätigungen von Tagungsteilnahmen. Bei den Nachreichungen dominieren hingegen Seminar-/Kursbestätigungen (64%), gefolgt von „sonstigen Nachweisformen“ und Kompetenzbestätigungen. Beispiele für anerkannte „sonstige Nachweisformen“ sind eine Ar-

beitsplatzbeschreibung als genderverantwortliche Person, Migrationserfahrung bzw. Muttersprache Persisch sowie ganz allgemein gesehen Tätigkeitsbeschreibungen. Nicht anerkannt wurden hier beispielsweise Gewerbescheine zur Lebens- und Sozialberatung oder ein Auszug aus der Liste der eingetragenen MediatorInnen.

	n	Standortbestimmung	Nachreichung	
Paper	1	0,00%	0,96%	↗
Auslandsaufenthalt	5	1,60%	0,00%	↘
Supervision und Coaching	8	2,24%	0,96%	↘
Tagung/Konferenz/Vortrag	9	2,88%	0,00%	↘
Kompetenzbestätigung	13	1,28%	8,65%	↗
Eigene Veröffentlichung	15	4,81%	0,00%	↘
Schulzeugnis	20	4,81%	4,81%	→
sonstige Nachweisformen	26	4,81%	10,58%	↗
Lehrgang	33	9,62%	2,88%	↘
Praxisnachweis	37	9,94%	5,77%	↘
Hochschulzugang	79	25,00%	0,96%	↘
Seminar/Kurs	170	33,01%	64,42%	↗
Summe	416	100,00%	100,00%	

Abbildung 9: Eingereichte Nachweise nach Standortbestimmung und Nachreichung

Aus der Zahl der 13 Fallbeispiele sind zumindest zwei unterschiedliche Typen von Portfolios erkennbar (Abbildung 10): Eine geringe Zahl an Nachweisen, die dafür (fast) alle anerkannt werden, könnte das Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung mit den Inhalten der wba-Zertifizierung seitens der KandidatInnen bzw. eine intensive Beratung seitens der wba-Beraterinnen darstellen. Entsprechend ist auch ein gegenteiliger Idealtypus erkennbar: Eine sehr hohe Anzahl an Nachweisen (mitunter auch konzentriert auf wenige Nachweistypen) erfährt im wba-Verfahren eine starke Selektion und Reduktion. Selbst wenn die Varianz der letztendlich (teil-)anerkannten Nachweise deutlich reduziert wurde (von durchschnittlich 32 Nachweisen pro KandidatIn wurden 18 berücksichtigt), bleibt die Heterogenität der Nachweistypen erhalten.

	1	1	2	2	12	12	13	13
Paper								
Auslandsaufenthalt					1	0	1	1
Supervision und Coaching					3	2	1	1
Tagung/Konferenz/Vortrag			1	0	1			
Kompetenzbestätigung					2	1		
Eigene Veröffentlichung					6		2	0
Schulzeugnis	1	1	1	1	1			
sonstige Nachweisformen	2	2			7	2	1	1
Lehrgang	1	1			8	5	3	3
Praxisnachweis	3	3	1	1	7	0	1	1
Hochschulzugang	1	1	2	2	9	1	40	8
Seminar/Kurs	5	4	9	6	8	4	7	2

Abbildung 10: Nachweis-Typen bei Standortbestimmung bzw. Zertifikatserreichung

Nicht-anerkannte Nachweise in der Grundgesamtheit

Die nachfolgenden Ausführungen nähern sich rein deskriptiv der Frage der (Nicht-)Anerkennung an. Insgesamt wurden 43% der 416 Nachweise nicht berücksichtigt, mit dem Rest konnten jedoch alle benötigten wba-CPs erlangt werden.

Etwas mehr als die Hälfte der Nachweise wurden seitens der wba-Beraterinnen als inhaltlich nicht passend eingestuft. Dazu gehörten z. B. Nachweise für Porträtfotografie, Erste Hilfe, Verkauf I, Lehrgang Früherziehung, Spontanes und aktives Lernen mit Kindern auf Basis der Montessori-Pädagogik oder Grundlagen der vergleichend-systematischen Musikwissenschaft. Rund 19% der Nachweise betrafen formale Ausschlussgründe. So ist eine Doppelerkennung nicht möglich, wenn ein Nachweis Teil eines anderen Nachweises ist, wie das z. B. bei Modulbestätigung und Lehrgangsbestätigung der Fall ist, oder aber es sind fehlende Angaben am Nachweis festgestellt worden. Rund 18% der Nachweise wurden nicht mehr benötigt, da die zutreffenden Kompetenzbereiche bereits erfüllt waren. Weitere sieben Prozent der nicht berücksichtigten Nachweise sind für ein wba-Diplom „reserviert“, d. h. der Inhalt des Nachweises wäre besonders passend, sollte die Person ein wba-Diplom anstreben. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass 70,6% der nicht berück-

sichtigten Nachweise inhaltlich oder formal als nicht „passend“ eingestuft wurden, beim Rest der Nachweise wäre unter anderen Umständen sehr wohl eine Verwendung denkbar gewesen.

Mit einer Zahl von 170 machen Seminar-Teilnahmebestätigungen die quantitativ größte Gruppe der eingereichten Nachweise aus. Gleichzeitig haben diese eine der höchsten Chancen, anerkannt zu werden: 76 % der Seminar-Teilnahmebestätigungen wurden – zumindest teilweise – anerkannt. Mit 73 % (33 Nachweise) liegt die Anrechnungsquote in der Kategorie „Lehrgang“ ebenfalls hoch. Damit betrifft fast die Hälfte aller Nachweise eine non-formale Weiterbildung, die in drei Viertel aller Fälle auch – zumindest teilweise – anerkannt wurden. Dass formale Weiterbildungen per se keine Garantie auf Anerkennung sind, zeigt die Anrechnungsquote von 29 % bei den 79 Hochschulzeugnissen. Aussagen zur hohen (Teil-)Anerkennung von Supervision und Coaching (75 %) sind aufgrund der geringen Nachweise (n = 8) genauso höchstens als Tendenz zu interpretieren wie die Anrechnung von eigenen Veröffentlichungen (7 %, n = 15), individuellen Kompetenzbestätigungen (77 %, n = 13) und Auslandsaufenthalten (20 %, n = 5) und Tagungsteilnahmen (33 %, n = 9). Das einzige eingereichte Paper wurde übrigens teilweise anerkannt (Abbildung 11).

Werden Nachweise anerkannt, so gibt es deutliche Unterschiede dahingehend, ob der Nachweis in der Standortbestimmung oder in einer Nachreichung an die wba übermittelt wurde. Werden beispielsweise 53 % der Nachweise in der Standortbestimmung nicht anerkannt, so reduziert sich dieser Anteil bei Nachreichungen auf 14 %. Dazu steigt zudem die komplette Anerkennung von 34 % auf 67 % bei Nachreichungen. Die Teilanerkennungen zeigen keinen nennenswerten Unterschied hinsichtlich des Zeitpunkts der Nachweisübermittlung.

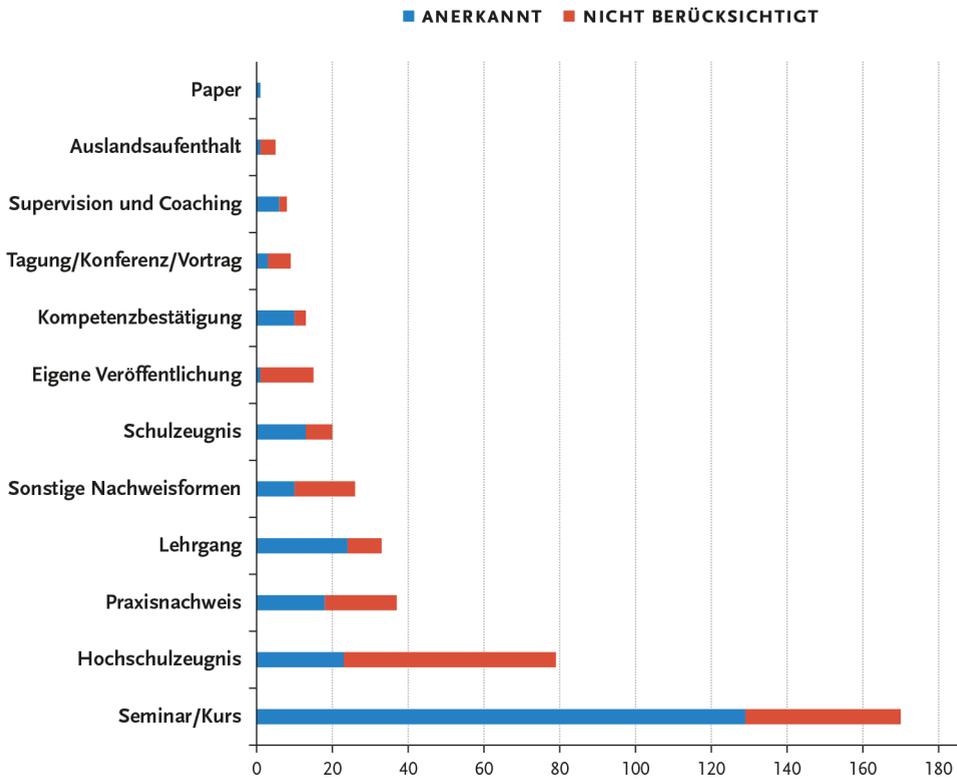


Abbildung 11: Anerkennung und Nicht-Anerkennung von Nachweisen

Zuordnungen nach Kompetenzbereichen

Im Datensatz der Fallanalyse wird auch ersichtlich, ob ein Nachweis einem einzigen Kompetenzbereich zugeordnet oder auf mehrere Bereiche aufgeteilt wurde. Hier ist jedoch ein methodisches Artefakt hervorzuheben: Es wird seitens der wba-Beraterinnen die Prämisse verfolgt, möglichst viele Nachweise zu würdigen, sofern die Voraussetzungen zur Anerkennung gegeben sind. Dadurch ergibt sich die Besonderheit, dass beispielsweise ein Nachweis bei einer Person komplett anerkannt werden kann, wenn in dem Kompetenzbereich keine weiteren Nachweise vorliegen, derselbe Nachweis bei einer anderen Person jedoch nur teilweise, da hier mehrere alternative Nachweise vorliegen. Es kann im Extremfall der Nachweis bei einer dritten Person, die gleichzeitig ein wba-Zertifikat und ein wba-Diplom anstrebt, überhaupt nicht für ein Zertifikat anerkannt werden, da dieser besser zum wba-Diplom passt.

Neben den 43 % der abgelehnten Nachweise wurde rund ein Drittel aller eingereichten Dokumente (38 %) einem einzigen Kompetenzbereich zugeteilt, die restlichen 19 % sind auf mehrere Kompetenzbereiche des wba-Qualifikationsprofils

aufgeteilt worden. Während dieser Anteil von 19% sowohl in der ursprünglich eingereichten Standortbestimmung als auch bei den Nachreichungen konstant ist, zeigt sich bei der Ablehnung bzw. Einzelzuordnung eine deutliche Differenzierung, je nachdem ob ein Nachweis in einer Nachreichung oder einer Standortbestimmung erfolgte: Werden 47% aller Einreichungen für die Standortbestimmung (zumindest teilweise) positiv anerkannt, so ist dieser Anteil bei den Nachreichungen mit 86% nicht nur deutlich höher, sondern auch in der Regel einem einzigen Kompetenzbereich zuzuordnen (Anteil 66%). Dies lässt den Schluss zu, dass Nachreichungen maßgeschneidert auf einzelne Kompetenzbereiche und weniger auf breite, Kompetenzbereiche überschreitende Anerkennung abzielen.

Wenngleich die Fallzahlen mitunter gering sind, so zeigen sich unterschiedliche Anerkennungen rein nach Art des Nachweises: Konferenzteilnahmen und Coachingnachweise werden beispielsweise entweder einem einzigen oder gar keinem Kompetenzbereich zugeordnet. Schulzeugnisse, Seminare, Lehrgänge oder Kompetenzbestätigungen werden hingegen mehreren Kompetenzfeldern zugeordnet.

Berücksichtigung der wba-Credit Points

Als Nächstes erfolgt eine genauere Differenzierung hinsichtlich der Vergabe der wba-CP. Hervorzuheben ist dabei die heterogene wba-CP-Vergabe: So reicht die Spannweite von 0,1 wba-CP (entspricht 2,5 Stunden) bis hin zu 10 wba-CP (primär Praxisnachweise). Wie Abbildung 12 zeigt, wurden bei 118 der 239 anerkannten Nachweise (49%) maximal 0,5 wba-CP angerechnet, d. h. in der Regel bei jedem zweiten Nachweis.

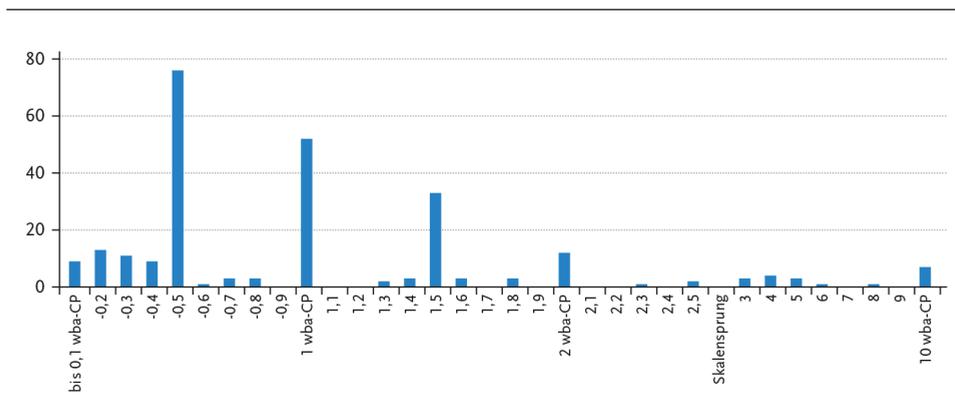


Abbildung 12: Feindarstellung der anerkannten wba-CP

Im wba-Qualifikationsprofil sind ohne Praxisnachweise und Zertifizierungswerkstatt 41 wba-CP aus Pflichtteilen sowie neun wba-CP aus Wahlteilen vorgesehen. Für jeden einzelnen Nachweis kann die Zuordnung nach Pflicht- und Wahlteil bzw. eine gemischte Anrechnung erfolgen. Gemischt bedeutet in diesem Zusammenhang, dass ein Nachweis mehrere Zuordnungen erlangte, und zwar mindestens einen

Pflichtteil und einen Wahlteil. Letztendlich beinhaltet der Pflichtanteil 82 % der nötigen wba-CP. In der Zahl der anerkannten Nachweise findet sich dieser Anteil jedoch nicht wieder, denn es werden überproportional viele Nachweise für Wahlteile anerkannt. Dies kann unterschiedliche Hintergründe haben: Nachweise zu Pflichtteilen können beispielsweise höhere wba-CP enthalten und somit mit weniger Nachweisen die erforderlichen wba-CP bei den Pflichtteilen erlangen. Oder es werden mehr Nachweise für Wahlteile eingereicht, von denen dann möglichst viele passende Nachweise mit Teilanrechnungen berücksichtigt werden. Nachweise, die nur für Pflichtteile eingesetzt sind, erhalten im Mittelwert 1,8 wba-CP, hingegen ausschließliche Wahlteil-Nachweise nur 1,3 wba-CP. Gemischte Nachweise sind mit 2,7 wba-CP deutlich höher anerkannt als die beiden anderen.

Nachweise, die ausschließlich Pflichtteile abdecken, stellen 49 % der anerkannten Nachweise dar, wobei der Anteil in der Standortbestimmung 36 % beträgt und bei der Nachreichung 70 %. Eine ausschließliche Zuordnung zu einem oder mehreren Wahlfächern erfolgt für 28 % (37 % Standortbestimmung bzw. Nachreichungen 13 %), die gemischte Anerkennung liegt bei 23 % (27 % Standortbestimmung vs. Nachreichungen 17 %). Leicht verzerrend ist hier der Umstand, dass in den 13 Portfolios nur 19 Nachweise benötigt wurden, um die 10 wba-CP für die verpflichtende Praxis zu erbringen: Sind diese Praxisnachweise ausgeklammert, so betreffen 44 % aller anerkannten Nachweise ausschließlich Pflichtteile.

Bei den Pflichtteilen stellen Seminare bzw. Kurse den größten Anteil an anerkannten Nachweisen (58 %), gefolgt von Praxisnachweisen (16 %) und Hochschulzeugnissen (9 %). Die restlichen anerkannten Nachweise (17 %) teilen sich auf die anderen Nachweisformen auf. Bei den Wahlteilen ist ebenfalls der Nachweis mittels Kurs- oder Seminarbestätigung dominierend (54 %), gefolgt von Schulzeugnissen und Hochschulzeugnissen mit je 12 % sowie Lehrgangzeugnissen mit 10 %. Bei den gemischt anerkannten Nachweisen dominieren ebenfalls Seminare bzw. Kurse (47 %), gefolgt von Lehrgangsnachweisen (27 %) und Hochschulzeugnissen (9 %). Zudem finden sich Unterschiede nach Wahl- und Pflichtteilen dahingehend, ob ein Nachweis komplett anerkannt wird: Werden 81 % der Pflichtteil-Nachweise komplett anerkannt, so sinkt der Anteil bei ausschließlichen Wahlteilen auf 76 % und bei der gemischten Anrechnung auf 63 %.

Ausstellungsalter der Nachweise

Rund 20 % der eingereichten Nachweise stammen aus den Jahren vor 2001 (primär Hochschul- und Schulzeugnisse), 37 % hingegen wurden ab dem Jahr 2012 erlangt. Hinzu kommt, je älter der Nachweis, desto eher wird er nicht anerkannt. Wurden nur 28 % der 154 Nachweise aus den Jahren 2012 bis 2016 abgelehnt, so steigt der Anteil stetig auf letztendlich rund 55 % bei den 51 Nachweisen aus der Zeitspanne 1997–2001. Sollte kein Ausstellungsdatum ersichtlich sein ($n = 31$), so liegt die Ablehnungsquote bei 68 %. Dabei ist zu beachten, dass die Nachweise aus den Jahren 2012 bis 2016 überwiegend auf Nachreichungen basieren: 74 % aller Nachreichungen sind aus den Jahren 2012 bis 2016. Bedenkt man, dass Weiterbildungen von den wba-Be-

raterinnen zielgerichtet empfohlen werden, um wba-Kompetenzbereiche zu füllen, ist dies nicht verwunderlich. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass für rund 26 % der nachgereichten Nachweise keine Weiterbildung besucht wurde, sondern bereits vorhandene Nachweise nachgereicht wurden.

Bezeichnungen und Benennungen der Nachweise

Es finden sich in Summe 72 unterschiedliche Bezeichnungen auf den 416 Nachweisen: Die drei häufigsten Titel sind „Teilnahmebestätigung“ (112x), „Lehrveranstaltungszeugnis“ (65x) und „Bestätigung“ (40x). Anstelle von Lehrveranstaltungszeugnissen wurden beispielsweise auch Bescheide, Diplomschriften, Promotionsurkunden, Studienblätter oder eine Kopie einer Karteikarte eines universitären Instituts eingereicht. Für den Praxisnachweis wurden neben Bestätigungen für Arbeitszeiten, Praktika oder Assistenz auch Dienstzeugnisse, Verträge, Honorarnotenübersichten bis hin zur „Betreuung mit Abhaltung eines nicht remunerierten Lehrauftrages“ vorgelegt.

Die häufigste Benennung ist „Teilnahmebestätigung“, gefolgt von Zertifikaten, Kursbesuchsbestätigungen, Bestätigungen sowie Teilnahmebescheinigungen. Es finden sich aber Begriffe wie z. B. Ausbildungsbestätigung, Bescheinigung, Aufteilung der Stunden, Certificate, Certificate of Attendance, Certification, Einladung, Fortbildungsbestätigung, Teilnahmediplom, Teilnahmezertifikat, Urkunde, Zeugnis sowie eine selbsterstellte Spesenabrechnung. Eigene Veröffentlichungen wurden mittels Publikationen, Texten, Artikel, Bücher und CDs eingereicht. Bei den sonstigen Nachweisformen wurden neben Teilnahmebestätigungen und Tätigkeitsbeschreibungen auch Briefe, Gewerberegisterauszüge, Helferinnenbriefe, Infomappen, Bescheide und Bescheinigungen beigelegt.

Aufgrund der Fülle an Bezeichnungen sowie der ungleichen Vorkommnisse der Begriffe kann schwer gezeigt werden, ob Benennungen des Nachweises oder darauf enthaltene Stichworte die (Nicht-)Anerkennung beeinflussen. Enthält ein Nachweis im Titel das Wortteil „Bestätigung“, so werden 75 % dieser Nachweise zumindest teilweise anerkannt (Einreichung zur Standortbestimmung 65 %, bei Nachreichung 89 %). Fehlt hingegen dieser Wortteil, so sinkt die Anerkennung auf 45 % (40 % vs. 79 %). Zudem fällt auf, dass die Nachreichungen generell wesentlich öfter durch eine Bestätigung ausgewiesen sind (Anteil 75 % vs. 38 %). Diese Ergebnisse dürfen jedoch nicht überbewertet werden, da hier durch die dominanten „Teilnahmebestätigungen“ eine Verzerrung erfolgen kann.

In einem weiteren Rechenschritt wurden Hinweise pro Nachweis untersucht, ob Aussagen zur Leistungsfeststellung vorlagen oder durch ausreichende Anwesenheit das Lernziel als erreicht angenommen wurde. Hier sind nach Art der Nachweise Differenzierungen zu berücksichtigen. Klassische Antworten waren „teilgenommen“ (99x), „besucht“ (16x), „regelmäßig besucht“ (14x), „erfolgreich teilgenommen“ (12x). Primär bei Lehrgängen wurden Hinweise auf Abschlussprüfungen, Kolloquien oder Prüfungskommissionen festgestellt. Der häufige Begriff „erfolgreich absolviert/besucht/teilgenommen“ hingegen gibt keine expliziten Hinweise

auf eine Leistungsfeststellung. In der Regel sind auch keine Angaben zur Mindestanwesenheit oder zu Fehlzeiten ersichtlich, dennoch werden die kompletten angeführten Einheiten anerkannt unter der Annahme der kompletten Teilnahme. Anzumerken ist, dass bei 5 der 24 anerkannten Lehrgangsbestätigungen keine Angaben zum Umfang aufscheinen, dennoch wba-CP anerkannt wurden.

Der tatsächliche zeitliche Umfang ist nicht bei allen Nachweisen vorhanden bzw. notwendig (z. B. Veröffentlichung, Schulzeugnisse). Bevorzugte Zeiteinheiten sind Unterrichtseinheiten (UE) sowie Angaben in Stunden. Wird ausschließlich die ausgewiesene Dauer des Nachweises betrachtet, zeigen sich folgende Werte: 95x UE (Dauer zwischen 1 bis 3.772 UE, Median 6 UE), 62x Stunden (zwischen 1,5 und 2000 Stunden, Median 4 Std.), 54x Tage (zwischen 1 und 33 Tage, Median 2) sowie 70x Wochen (primär Semesterstunden).

Ein Hinweis auf eine wba-akkreditierte Veranstaltung findet sich bei 19 Nachweisen (5%), davon wurden 12 mittels einer Nachreichung an die wba übermittelt, dies entspricht 12% der Nachreichungen. Bis auf einen Nachweis (ohne Begründung im Portfolio) wurden alle 19 Nachweise auch anerkannt (17x davon sogar komplett). Anzumerken ist, dass hier bei der Datenerfassung keine Recherche bei den Bildungsträgern durchgeführt wurde, sondern nur die explizite Benennung am Zertifikat erfasst wurde. Es ist somit denkbar, dass die Zahl der tatsächlich besuchten wba-akkreditierten Kurse höher ist, jedoch mangels expliziter Nennung am Nachweis nicht erfasst wurde.

Wba-CP von Kursbesuchsbestätigungen werden ausschließlich nach der Zahl der Lerneinheiten berechnet, nicht jedoch nach der inhaltlichen Tiefe oder Komplexität. Dies ist insofern von Bedeutung, da auch Bestätigungen von Teilen der Weiterbildungsveranstaltung in den Fallanalysen angedacht wurden. Es scheinen dazu keine Richtlinien auf, wie z. B. eine Bestätigung über den ersten Tag einer dreiwöchigen Lehrganges bewertet wird: Es könnte in diesem fiktiven Extrembeispiel der erste Tag sich mit dem „Kennenlernen der Gruppe und allgemeiner Informationen über den Lehrgang“ befassen und noch keine inhaltliche Themen behandeln. Dies zeigt natürlich die Grenzen der Prüfung des Umfanges auf. Selbst eine Prüfung auf vorhandene Stichworte und deren Einschätzung auf Passung sind in den eingesehenen Unterlagen der wba nicht definiert. Es gibt dennoch Hinweise auf eine strenge Handhabung: Eine Bestätigung ohne weitere Infos mit dem Titel „Mensch-Gesellschaft“ wurde als zu allgemein befunden und daher nicht akzeptiert. Auch wird generell bei Publikationen stark auf den Bezug zur Erwachsenenbildung geachtet und in den Fallbeispielen im Zweifelsfall abgelehnt.

Ausstellende Einrichtung/Person der Nachweise

Die Nachweise wurden in der Regel von unterschiedlichsten Einrichtungen bzw. Personen ausgestellt. Unter Betrachtung der Dominanz der Nachweise von Kursen/Seminaren ist es nachvollziehbar, dass traditionelle Bildungsträger stark vertreten sind. Gemessen an der Zahl der Nachweise sind in fallender Häufigkeit zu nennen: VHS (23x, 87% davon anerkannt, Median 1 wba-CP), bifeb (19x, 79%, 1,5 wba-CP),

WIFI (18x, 83 %, 1,5 wba-CP), bfi (16x, 63 %, 0,5 wba-CP) und Trinergy International (9x, 33 %, 1 wba-CP). Werden die Universität Wien (81x, 33 %, 2 wba-CP) sowie Schulen (17, 76 %, 3,5 wba-CP) und die Sigmund Freud Privatuniversität (6x, 17 %, 0,5 EVTS) hinzugezählt, so sind damit 189 der 416 Nachweise (45 %) abgedeckt. In anderen Worten wird knapp die Hälfte der Nachweise von fünf BildungsträgerInnen, zwei Universitäten und Schulen (primär Maturazeugnisse) ausgestellt, d. h. eine sehr starke Konzentration. Der Rest der Nachweise betrifft oftmals nur ein bis zwei Nachweise einer Einrichtung, somit zeichnet sich hier eine sehr heterogene Landschaft ab. Der Versuch einer Gruppierung der ausstellenden Stellen erwies sich als schwer, beispielsweise können BildungsträgerInnen als ArbeitgeberIn einen Praxisnachweis ausstellen sowie eine Teilnahmebestätigung einer internen Schulungsmaßnahme.

2.3.3 Ergebnisse der gemischten Auswertung der Gesprächsnotizen

Der Prozess der Validierung und Zertifizierung bei der wba umfasst neben den Abläufen, die dem Verfahren zuordenbar sind, eine Vielzahl an kommunikativen Abstimmungsprozessen zwischen den KandidatInnen, den wba-Beraterinnen und dem Akkreditierungsrat (AR). Diese Abstimmungsprozesse werden zu einem großen Teil verschriftlicht, um die Güte der Bewertung zu erhöhen. So wird vorgegeben, dass nach einer ersten Durchsicht eines neu eingereichten Portfolios standardmäßig ein Telefonat mit den KandidatInnen zu erfolgen hat. Dieses Gespräch sowie weitere Kommunikationsschritte müssen für jede Kandidatin/jeden Kandidaten in *Gesprächsnotizen* vermerkt werden.

Weitere Empfehlungen für die Verschriftlichung der Abstimmungsprozesse hinsichtlich der Bewertung der Portfolios sehen vor, dass Fragen, die sich bei der Bewertung des Portfolios ergeben, gesammelt und bei Team-Fallbesprechungen besprochen werden. Zudem werden Beschlüsse des Akkreditierungsrates sowie geklärte Fragen in das jeweilige Portfolio übertragen. Eine schriftliche Rückmeldung zum Ergebnis der Standortbestimmung ist als pdf-Dokument an die KandidatInnen zu senden. Rückmeldungen durch die wba-Beraterin hinsichtlich der Suche nach möglichen Bildungsveranstaltungen, die KandidatInnen besuchen können, sind ebenfalls zu notieren und an die KandidatInnen zu übermitteln sowie als Gesprächsnotizen abzulegen. Zuletzt sind auch noch die Beschlüsse des AR in die Portfolios einzuarbeiten.

Für die 13 Fallanalysen wurden nun die Gesprächsnotizen der wba-Beraterinnen analysiert. Vorauszuschicken ist, dass die untersuchten Protokolle des Akkreditierungsrates (AR) durch eine textlich sehr knapp gehaltene Ergebnissicherung gekennzeichnet sind, was bedeutet, dass ausführliche Begründungen für Ablehnungen oder Nachreichungen nur punktuell vorliegen.

In den Protokollen des AR ist eine wesentlich geringere Zahl an Entscheidungen dokumentiert als die insgesamt zu untersuchenden 416 Nachweise erwarten lassen. Denn in der Anerkennungspraxis obliegt es im Regelfall einer wba-Beraterin, in der Standortbestimmung die Zuordnung der Nachweise durchzuführen. Sollten

Kompetenzbereiche bereits überfüllt sein oder Nachweise eindeutig nicht passen, so werden diese Nachweise nicht weiter im Verfahren behandelt, d. h. sie fließen nicht in die wba-Teambesprechung ein und werden nicht dem AR vorgelegt, es sei denn, seitens der KandidatInnen wird eine Ablehnung/Nichtberücksichtigung eines Nachweises hinterfragt.

Für die Analyse liegen insgesamt Aufzeichnungen über 89 konkrete Entscheidungen vor. Es gibt darunter 57 Anerkennungen von Nachweisen sowie 10 Ablehnungen/Nachreichungsaufforderungen. 12 nachgereichte Zertifikate von wba-akkreditierten Weiterbildungsangeboten wurden dem AR vorgelegt und i. d. R. mit dem Hinweis „keine Fragen“ abgehandelt. Zudem sind zwei positive Ergebnisse von Vorabfragen (Prüfung auf Wunsch der KandidatInnen durch den AR, ob eine geplante Ausbildung anerkannt werden würde) sowie eine Aufnahme in die Liste der Entscheidungen erfasst. Im Schnitt finden sich die KandidatInnen in drei AR-Protokollen, zwei langjährige Verfahren finden sich mit 7 bzw. 12 Einträgen wieder. Dies ist primär durch neue Nachweise, die jeweils mit dem Zeitpunkt des Einlangens im AR behandelt werden, erklärbar.

Wie werden Entscheidungen des Akkreditierungsrats kommuniziert?

Aus den 13 Fallanalysen wurden nur 3 von 416 Nachweisen nach einer ersten Durchsicht im AR abgelehnt und erst nach Vorliegen zusätzlicher Informationen anerkannt. Die Kommunikationsprozesse rund um diese drei Nachweise werden im Folgenden nachgezeichnet.

Beim ersten Fall geht es um das Einholen einer schriftlichen Bestätigung des Bildungsträgers anstatt einer zusätzlichen eidesstattlichen Erklärung des/der Kandidaten/Kandidatin (Gesprächsnotiz 3024).

KandidatIn: „Wie bereits am Telefon besprochen, habe ich für die genannten Kommunikationskurse keine schriftlichen Nachweise. Da ich die TrainerInnen und AusbildungsleiterInnen kenne, könnte ich diese nachträglich um ‚Erinnerungsbestätigungen‘ ersuchen. Lieber wäre mir natürlich, wenn Sie meine Information als eine Art ‚Eigenbeleg‘ anerkennen könnten. Ich könnte Ihnen auf Wunsch auch gerne eine eidesstattliche Erklärung über meine Teilnahme an den genannten Bildungsmaßnahmen abgeben.“

Wba-Beraterin: „Ich werde das Gremium (...) anfragen, ob zur Anrechnung Ihrer Inhalte aus ‚Soziale Kompetenz‘ eine eidesstattliche Erklärung nötig ist.“

47. AR-Sitzung: „Seminare (...) in Form einer Auflistung per Mail eingereicht: nicht anerkannt, Aufforderung zukommen lassen, Bestätigungen einzureichen“

Wba-Beraterin: „Leider muss ich Ihnen mitteilen, dass der Akkreditierungsrat die informelle Darstellung Ihrer Sozialen Kompetenzen (...) nicht anerkannt hat. Das Gremium ersucht Sie, eine Bestätigung einzureichen.“

KandidatIn: „In (...) angeführter Angelegenheit habe ich jetzt meine ausstehende Bestätigung (Datei anbei) eingeholt.“

49. AR-Sitzung: „Training mit Z/SK/1 anerkannt“

Der zweite Fall handelt von einer Bestätigung eines internen Lehrgangs, die nach Beantwortung zusätzlicher Fragen und Einsendung des Lebenslaufs der Trainerin, die der Kandidatin persönlich bekannt war, anerkannt wurde (Gesprächsnotiz 2967).

39. *AR-Sitzung*: „Lehrgang ‚pädagogisch-didaktische Ausbildung Curriculum‘ – Inhalte werden vorerst nicht anerkannt. Nähere Inhalte werden eingefordert.“

Wba-Beraterin: „Der Lehrgang (...) wurde vorerst nicht anerkannt. Zu diesem Lehrgang benötigt der Akkreditierungsrat nähere Auskünfte: Wann genau hat der Lehrgang stattgefunden (Beginn- und Enddatum)? War der Lehrgang öffentlich zugänglich? Gab es eine Ausschreibung? Außerdem fehlen auf der Lehrgangsbestätigung der institutionelle Rahmen und ein Stempel. Können Sie da noch detailliertere Auskünfte geben bzw. einholen?“

Wba-Beraterin: „Ich dachte mir aufgrund unseres Telefonats, dass es eine ‚offiziellere‘ Bestätigung gäbe. Nachdem das offensichtlich nicht der Fall ist, ersuche ich um folgende Erläuterungen: Von wann bis wann hat der Lehrgang stattgefunden (genaues Datum)? Gibt es so etwas wie eine interne Ausschreibung? Was qualifiziert die Trainerin XY? Auf ihrer Website ist ersichtlich, dass sie in erster Linie Weiterbildungen in Richtung Social Media und IT anbietet. Wie viele Personen haben teilgenommen?“

KandidatIn: „Es gab keine interne Ausschreibung, da (...) kurzfristig Termine mit allen TeilnehmerInnen koordiniert werden mussten. Ich habe XY aufgrund guter Erfahrungen bei früherer Zusammenarbeit angefragt, und XY konnte sich terminlich an uns anpassen. XY studierte postgradual Organisations- und Personalentwicklung (...) und hat eine TrainerInnenausbildung in Kommunikations- und Teamtraining sowie die Train-The-Trainer Ausbildung (...). Sie ist seit xxx freiberufliche Trainerin und Beraterin in der Erwachsenenweiterbildung. Genaueres zu XYs Qualifikationen entnehmen Sie bitte ihrem beiliegendem CV. Inklusive mir haben zehn Personen, alles TrainerInnen von (...) an der Weiterbildung teilgenommen.“

41. *AR-Sitzung*: „Lehrgang interne Weiterbildung (nähere Beschreibung ist erfolgt): wird anerkannt“

Im dritten Fall sind sowohl Lehrgänge als auch Praxisbestätigungen einer Trainerin (beides ausgestellt durch einen Bildungsträger, der durch den Ehegatten geführt wird) sowie ein externer Seminarnachweis beanstandet worden. Letztendlich wurde der Lehrgang anerkannt und es wurden neue Nachweise für die externe Praxis und die Seminarbesuche erbracht. Nachdem dieser Fall drei inhaltliche Themen behandelt, werden diese getrennt dargestellt, in der AR-Sitzung jedoch gemeinsam behandelt (Gesprächsnotiz 2932).

38. *AR-Sitzung*: „Lehrgänge von XY werden nicht anerkannt.“

Wba-Beraterin: „Dem Akkreditierungsrat erschien es zweifelhaft, ob diese Lehrgänge tatsächlich stattgefunden haben, insbesondere weil sie sich exakt mit dem wba-Curriculum decken. Der Akkreditierungsrat fordert Sie auf, zusätzliche Nachweise zu bringen, die dies näher belegen. Dies könnten sein: genauere Modulbeschreibungen, zeitlicher Rahmen (die Lehrgänge sind sehr umfangreich, wann fanden welche Module statt, wie intensiv war das genau?), TeilnehmerInnen- bzw. Anwesenheitslisten (die Namen der anderen TeilnehmerInnen können Sie gerne unkenntlich machen) o. ä.“

40. AR-Sitzung: „Lehrgänge bei XY werden anerkannt (DK, MK, BK).“

Wba-Beraterin: „Von der letzten Sitzung des Akkreditierungsrats (...) möchte ich Ihnen mitteilen, dass Ihr Portfolio aus gegebenem Anlass noch einmal eingehend diskutiert wurde. Folgende Entscheidungen wurden getroffen: Die bei XY besuchten akkreditierten Lehrgänge wurden anerkannt. (...)“

39. AR-Sitzung: „BTK1 durch Seminar bei Prof. YY wird nicht anerkannt (kein institutioneller Rahmen ersichtlich)“ [Anm.: BTK – Bildungstheoretische Kompetenz]

Wba-Beraterin: „Die Bestätigung ‚Grundlagen der Pädagogik‘ wurde leider nicht anerkannt, weil kein institutioneller Rahmen erkennbar ist, in dem das Seminar angeboten wurde (Bildungseinrichtung mit Stempel), sondern nur eine Person Aussteller der Bestätigung war. Als Alternative bietet sich ein akkreditiertes Seminarangebot (...) oder das Verfassen eines Papers an.“

40. AR-Sitzung: „Seminar ‚Grundlagen der Pädagogik‘ (YY) wird weiterhin nicht anerkannt: zusätzliche Belege zu Ort, Datum, Personen, Inhalten o.ä. werden nachgefordert.“

Wba-Beraterin: „Seminar Grundlagen der Pädagogik (YY): Sie werden aufgefordert, nähere Details zu diesem Seminar anzugeben, wie z. B. Zeitpunkt, Ort, Angabe von Personen, Inhalte, Handouts o.ä.“

Seminar "Grundlagen der Pädagogik" (YY) wird nicht anerkannt

38. AR-Sitzung: „EB-Praxis (...) nicht anerkannt.“

Wba-Beraterin: „Noch einmal zur Erklärung der Problemlage: Die bislang eingereichte Praxisbestätigung wurde nicht anerkannt, weil sie sich zur Gänze auf eine Bestätigung Ihres Mannes stützt. Da Sie zudem auch einen sehr großen Teil der erforderlichen Kompetenzen durch Lehrgänge des Instituts Ihres Mannes nachweisen (die gleichen, in denen Sie teilweise auch angeben, Ihre Praxis erworben zu haben), wurde dies als zu einseitig eingestuft. Wenigstens Teile Ihrer erwachsenenbildnerischen Praxis sollten Sie in anderen erwachsenenbildnerischen Einrichtungen erworben haben.“

Welche Arten von Nachreichungen werden angeregt?

Die Analyse der 416 Nachweise zeigt, dass bei Nachreichungen primär Seminar- und Kursbesuchsbestätigungen vorgelegt werden. Die Gesprächsnotizen ergeben hier deutliche Hinweise, dass derartige Nachweise empfohlen werden, gleichzeitig finden sich auch Anregungen zu anderen Nachweisformen. Letztendlich ist die Verfahrenssicherheit beim Besuch von wba-akkreditierten Kursangeboten als das schlagende Argument seitens der KandidatInnen zu erkennen. Wie die Kommunikation hinsichtlich passender Nachreichungen aussieht, zeigen die nachfolgenden Gesprächsnotizen. Insgesamt können allgemeine Such-Hinweise, konkret recherchierte regional passende Angebote sowie Alternativoptionen (z. B. Verfassung eines Papers) unterschieden werden.

Wba-Beraterin: „Ich habe für Sie vorerst einmal 3 Kompetenzbereiche ausgewählt, die Ihnen noch fehlen (...). Zu diesen Bereichen habe ich für Sie passende akkreditierte Seminare ausgewählt (siehe Mailende [sechs Kurse]). Die Kurse an der XY kann ich Ihnen sehr empfehlen, da sie nicht nur inhaltlich gut passen, sondern auch preislich sehr attraktiv sind. Daher sind diese Kurse auch sehr rasch ausgebucht. Sollten Sie sich für einen XY Kurs entscheiden, rate ich Ihnen sich so rasch als möglich anzumelden“

Wba-Beraterin: „Falls Bildungsmanagement weiterhin schwierig bleibt, könnten Sie auch hier ein einschlägiges Buch lesen und rezensieren und ich werde das für die ausständige Managementkompetenz in den Akkreditierungsrat einbringen. Ich würde es schade finden, wenn Sie aufgrund enger zeitlicher Möglichkeiten und weil es wenige Kurse gibt, die Freude verlieren.“

Wba-Beraterin: „Da Sie ja viel unterrichten und zwar in der beruflichen Weiterbildung, kann Ihre Didaktische Kompetenz aus der hier informell erworbenen Kompetenz anerkannt werden. Sie haben ja bereits 1 von 1,5 ECTS nachgewiesen. Wenn Sie das wollen, können Sie uns eine Qualifizierte Selbstbeschreibung zu dieser Kompetenz übermitteln und ich werde diese nach unserer Sommerpause im September in den Akkreditierungsrat einbringen. [anerkannt im 47. AR] (...). In diesem Fall wäre die Rezension aus Didaktik nicht mehr nötig!“

KandidatIn: „Das Problem mit der Bestätigung über das Selbststudium ist, dass es wieder kein akkreditiertes Angebot ist und somit erst wieder durch den Akkreditierungsrat muss, selbst wenn die Vortragende die gleiche ist.“ [Anm.: Es wurde letztendlich alternativ eine Kompetenzbestätigung erstellt]

Wie verläuft die Dokumentation bei interner Abstimmung?

In den 13 Fallanalysen finden sich insgesamt zwei dokumentierte Rückmeldungen zu Nachweisen, für deren Bewertung die wba-Beraterinnen sich untereinander beraten haben und dies per Mail dokumentierten. Weiters findet sich eine Gesprächsnotiz über einen möglichen Tagungsbesuch, der im Vorfeld wba-intern thematisiert wurde.

Gesprächsnotiz 2463: Anfrage durch einen/eine Kandidaten/Kandidatin zum Besuch einer Tagung.

Wba-Beraterinnen untereinander: „Herr xxx hat mir untenstehende Anfrage geschickt: Ich fände diese Tagung grundsätzlich nicht schlecht, denn es wäre ja im Interesse von Herrn xxx, etwas zu machen, was auch in Zusammenhang zu seinem Beruf steht und ihn da weiterbringt (...). Kritische Punkte allerdings: Es handelt sich um einen Fachtag (ist das eine Tagung?) (...). Ist Patienten- und Angehörigenberatung denn Beratung im wba-Sinne? Ich denke mir ja, dass sie das im besten Fall schon sein sollte (...). Aber es geht natürlich nicht um Bildung, Beruf und Arbeitsprozesse (oder nur sehr am Rande). Andererseits denke ich mir, dass ein Arzt, der professionell Patientengespräche führen kann, in einem wba-Grundlagenseminar vermutlich auch wenig unterfordert ist. Müssen wir also den AR fragen?!? Du siehst schon, einfach ist es nicht... Es ist eine Gratwanderung zwischen ‚Grenzen ziehen‘/‘EB abgrenzen‘ und mit Maß und Ziel entgegenkommen bzw. nicht etwas verlangen, was beruflich wenig Sinn macht (...).“

Erste Antwort an KandidatIn: „Ich habe mir das Programm des Fachtags (...) angesehen und denke, dass zwar der Beratungsbegriff im Sinne der Patienten- und Angehörigenberatung nicht ganz mit den Beratungsbegriff der wba übereinstimmt (...), dass aber andererseits die Beratungsinstrumente und die Techniken der Gesprächsführung sicherlich sehr ähnlich sind. Nur der Fokus ist ein anderer (eben nicht oder kaum: Bildung, Beruf und Arbeitsprozesse). Wenn Sie dies ganz offiziell wissen wollen, kann ich auch vorab den Akkreditierungsrat (...) befragen, damit es am Ende keine böse Überraschung gibt. Ich vermute (und hoffe), dass der Akkreditierungsrat meine Einschätzung teilen wird.“

Zweite Antwort an KandidatIn: „Die nun noch offenen ECTS [sic!] können durch den Besuch der Tagung xxx (...) aufgefüllt werden. Für die Anerkennung dieser Punkte habe ich

bereits jetzt eine Freigabe erwirkt (d. h. eine Anerkennung ist damit im Vorhinein sicher).“

Gesprächsnotiz 3023: Interne Kommunikation zu Inhalten einer Tätigkeitsbeschreibung.

KandidatIn: „Meine Tätigkeitsbeschreibung im Formular würde etwa so ausschauen (...). Glauben Sie, das ist ausreichend oder sollte ich da etwas, ähm ‚eindrucksvolleres‘ hinschreiben?“

Wba-Beraterin 1: „Es schadet nicht, wenn Sie noch etwas umfassender auf das Informationsmanagement eingehen. Die Vermittlung der Sprachkompetenz ist z. B. für diese Kompetenzbestätigung nebensächlich, aber relevant wäre, wie Sie bei der Anleitung und Unterstützung der TeilnehmerInnen bei deren Recherchen vorgehen. Welche Hilfsmittel geben Sie ihnen mit? Wie wissen die TeilnehmerInnen, welche Seiten aktuell, welche Quellen vertrauenswürdig sind? Stellen Sie ihnen besonders nützliche Seiten und deren Funktionen vor (z. B. Onlinewörterbücher, Job-Portale)? Besprechen Sie mit Ihren Kursen Suchstrategien oder wie man Lesezeichen anlegt, gehen Sie auf Datenschutz oder Urheberrecht ein oder behandeln Sie soziale Medien im Internet. Lernen Ihre TeilnehmerInnen wie Sie E-Mails erstellen und Outlook oder eine Webmail benutzen? Sie könnten auch auf die ‚neuen Medien‘ etwas genauer eingehen. Das wären alles Themen, die hier inhaltlich hineinpassen würden.“

Wba-Beraterin 1: „Das wäre die Tätigkeitsbeschreibung für eine Kompetenzbestätigung zu KBI von einem Kandidaten. Er fragt, ob sie ausreichend ist. Was meinst du?“

Wba-Beraterin 2: „Ich finde das eigentlich ziemlich gut. Wenn jemand das Thema selber unterrichtet und andere Personen bzgl. Informationsmanagement schult, ist es ja erst recht aner kennenswert. Vielleicht würde ich die Person nur noch bitten, ein bisschen zu quantifizieren, d. h. in welchem Ausmaß und seit wann finden diese Kurse statt, welche und wie viele TN, in welchem Rahmen (Anbieter, Institution)?“

Wie zeigen sich Unklarheiten oder Widersprüche?

Durch Teambesprechungen und den Einbezug des AR erfolgt die Intersubjektivierung des Verfahrens. Dennoch ist zu beachten, dass de facto eine einzige wba-Beraterin zu Beginn der Standortbestimmung über die Anerkennungswürdigkeit von Nachweisen entscheidet. Ein abgelehnter Nachweis kommt i. d. R. nicht zu Kolleginnen oder in den AR, wenn die wba-Beraterin zu 100 % sicher ist, dass der betreffende Kompetenzbereich bereits ausreichend nachgewiesen ist oder die Nachweise absolut nicht passen. Es erfolgen auch Vorabanfragen der KandidatInnen, ob angebotene Kurse die fehlenden Kompetenzbereiche abdecken würden. In den untersuchten Fallbeispielen erfolgt z. B. eine direkte Ablehnung durch die zuständige wba-Beraterin. Die folgenden Gesprächsnotizen zeigen Unklarheiten bei den KandidatInnen und Antworten von wba-Beraterinnen.

KandidatIn: „Eine Frage bezüglich der Standortbestimmung hätte ich dennoch – ich habe mir jetzt die Seminare, die in Richtung Informationsmanagement gehen, näher angeschaut (...) und ich denke da habe ich mit meinen 3 besuchten Seminaren (...), eigentlich in dieser Richtung mehr abgedeckt. (...) Ich bitte um nochmalige Prüfung.“ (Gesprächsnotiz 2846)

KandidatIn: „Nach dem Studium der Standortbestimmung stellte ich fest, dass folgende eingereichte Zertifikate nicht oder nur teilweise berücksichtigt worden sind: Das Zertifikat ‚Didaktische Kompetenz & Skillmanagement für die Erwachsenenbildung‘ (...), das Zertifikat ‚Managementkompetenz‘ (...) mit 29 ECTS. In meinem Zertifikat ‚Beratungskompetenz‘ (...) sind (von der wba anerkannte) 11,5 ECTS bescheinigt. In der Standortbestimmung sind davon lediglich nur 0,5 ECTS anerkannt worden. Bei mir entsteht die Frage warum bzw. mit welcher Begründung diese nicht berücksichtigt worden sind!“ (Gesprächsnotiz 2932)

Wba-Beraterin: „Vielen Dank für die Nachreichung. Gerne bringe ich sie, wie ohnehin beabsichtigt, hinsichtlich ‚Gesellschaft und Bildung‘ in den Akkreditierungsrat ein. (Gesprächsnotiz 3384)“

KandidatIn: „Die beschriebene Beratungstätigkeit im Reisebereich ist weder eine reine Fachberatung noch ein Verkaufsgespräch über unsere Bildungsreisen, sondern eine prozessorientierte Beratung in Bezug auf Lernprozesse vor, während und nach Reisen. Die Beratungstätigkeit orientiert sich dabei am reisepädagogischen Konzept nach (...), das Ihnen ja ohnehin bekannt sein dürfte.“ (Gesprächsnotiz 3024)

Wba-Beraterin: „Ich werde Ihre Kompetenzbestätigung aus ‚Beratung‘ noch einmal dem Gremium vorlegen und darauf verweisen, dass Sie in Ihren Beratungsgesprächen prozessorientiert arbeiten und sich dabei auf das reisepädagogische Konzept von (...) stützen.“ (Gesprächsnotiz 3024)

KandidatIn: „Herzlichen Dank für die Übermittlung der Standortbestimmung. Eine Nachfrage habe ich: Es wurden mir für den Kurs ‚Einführung in CMS‘ keine ECTS angerechnet. Jetzt ist aber CMS (Campus-Management-System) ein Informationsmanagementsystem, das ich auch diesem zugerechnet hätte. (ausführliche Beschreibung siehe Beilage).“ (Gesprächsnotiz 2463)

Wba-Beraterin: „Ich werde das (...) dem Akkreditierungsrat vorlegen und für Anerkennung (...) plädieren. Allerdings möchte ich Ihnen nicht zu viel Hoffnung machen, dass das zu 100 % klappt, denn die Deckung der Inhalte der Vorlesung mit dem Qualifikationsprofil der wba ist nur sehr am Rande gegeben. Siehe Seite 12 des Qualifikationsprofils (...) Aber vielleicht klappt es ja, dass wenigstens 0,5 ECTS anerkannt werden.“ (Gesprächsnotiz 3297)

Wie wird mit der Anrechnung von wba-Credit Points umgegangen?

Im Zertifizierungsvorgang werden die unterschiedlichen Arten der Nachweise als gleichrangig gesehen. In den untersuchten Fallbeispielen dominieren jedoch nicht die Art, sondern die ausständigen wba-CP pro Kompetenzbereich. Trotz Alternativvorschläge (z. B. Erstellung von Papers oder Kompetenzbestätigungen) laufen die konkreten Empfehlungen auf thematisch passende akkreditierte Weiterbildungsangebote hinaus, welche primär von den wba-Beraterinnen vorausgewählt wurden. Dies findet sich auch in den Gesprächsnotizen an mehreren Stellen.

Wba-Beraterin: „Für den Abschluss des Zertifikats ist nun nur mehr 1 ECTS zur Managementkompetenz offen – auf mögliche Weiterbildungen habe ich in meinem letzten Mail ja bereits hingewiesen. Sie finden die akkreditierten Angebote hier (...) Was mir dazu noch einfällt: Falls Sie auch Erfahrung im Bildungsmanagement haben (z. B. Tätigkeit im Bereich Projektmanagement, Projektkoordination, Programmmanagement...), könnten Sie sich das eventuell auch anerkennen lassen. Dazu gibt es von unserer Seite ein

Formular (siehe anbei). Entscheiden Sie selber, ob es auf Sie zutrifft.“ (Gesprächsnotiz 3297)

Wba-Beraterin: „Im Moment sind noch folgende Bereiche zu ergänzen: 0,5 von 1,5 ECTS aus Grundlagen der Pädagogik. Um die noch offenen Inhalte zu belegen, besteht die Möglichkeit, ein Paper zu verfassen oder ein Seminar zu besuchen. Seminarangebote finden Sie hier: (...) Nähere Informationen zum Paper finden Sie im Anhang.“ (Gesprächsnotiz 3024)

Wba-Beraterin: „Ich habe im Akkreditierungsrat angefragt und es wäre für die offenen 0,5 ECTS Didaktische Kompetenz möglich, eine in Eigenregie verfasste Rezension eines Fachbuches zu diesem Bereich zu verfassen und anerkannt zu bekommen. Sie haben beim Schreiben keine externe Begleitperson, die formalen Auflagen sind auch nicht streng. Prinzipiell orientieren über das Verfassen einer Rezension können Sie sich am Info-Blatt, das für Rezensionen in wba-Diplomen gilt. Ich stelle diese Vorgaben anbei.“ (Gesprächsnotiz 2463).

Im Fall von einem noch ausständigen Nachweis über 0,5 wba-CP (12,5 Stunden) wurden, neben einer Angebotsübersicht von Seminaren sowie der Möglichkeit der Erstellung eines Papers, folgende Optionen angeboten, wie eine umfangreichere Weiterbildung „reduziert“ werden kann (Gesprächsnotiz 2967): Bei einem reduzierten akkreditierten Angebot (1 wba-CP ohne oder 1,5 wba-CP mit schriftlicher Arbeit) sollte die Möglichkeit angefragt werden, „eine Teilnahmebestätigung über die 3 Tage zu bekommen ohne dass Sie ein Learning-log verfassen, da Sie nur den Nachweis über 0,5 ECTS benötigen“. Als andere Option sollte angesucht werden, „ob Sie erst später in das Seminar einsteigen. Nachdem Sie nur 0,5 ECTS benötigen, wäre das zumindest vom Umfang her möglich.“

Im Hinblick auf die Anrechnung von wba-CP wird die Komplexität von Kursen nicht näher thematisiert. Es wird davon ausgegangen, dass ein Lernergebnis linear mit der Dauer der Veranstaltung zusammenhängt, denn es lassen sich in den Unterlagen der Fallbeispiele keine Angaben finden, wie mit einem verkürzten Teilseminar umzugehen ist. So könnte im Extremfall ein langer Lehrgang nach einem Tag abgebrochen worden sein und könnten dennoch die anteiligen wba-CP anerkannt werden, ohne den konkreten Inhalt der Weiterbildung beurteilen zu können.

Laut wba-Qualifikationsprofil werden bei Veranstaltungen mit Informationscharakter (Vorträge, Konferenzen, Tagungen) die Präsenzzeiten 1:1 übernommen, bei Veranstaltungen mit hoher Eigenaktivität und Beteiligung (Seminare, Kurse, Workshops) jedoch mit dem Faktor 1:1,5. In diesem Fall bedeuten rund acht Stunden 0,5 wba-CP. Jedoch stellt sich die Frage, ob nach einem Teil eines Kurses der entsprechende aliquote Teil eines Lernergebnisses erreicht wurde. Es entsteht hier somit der Eindruck, dass alleine die Dauer des Inputs bewertet wird. Dies wird auch dadurch unterstrichen, dass die Qualität des Kursangebotes nicht näher hinterfragt wird, wie an der folgenden Rückmeldung eines/einer Kandidaten/Kandidatin erkennbar ist.

KandidatIn: „Anführen möchte ich jedoch, dass das Seminar für mich nicht unbedingt ein gutes Renommee für ihre Institution war. Ich persönlich war ziemlich enttäuscht vom Inhalt und auch von der Vortragenden. (...) nur als ein Beispiel – es wurden ver-

schiedene Artikel zu Beratungsansätzen ausgeteilt (einer mit 27 Buchseiten), die dann selbstständig erarbeitet und in ‚Expertengruppen‘ besprochen werden sollten; im Anschluss daran erfolgte von ihr nicht einmal eine Reflexion; auf die Frage ob sie das selbst probiert hat von der Zeitvorgabe, kam nur die Antwort, manche lesen eben schneller und manche langsamer. Inhaltliche Fragen wurden auch nicht wirklich definitiv beantwortet.“ (Gesprächsnotiz 2846)

In den 13 Fallanalysen finden sich fünf KandidatInnen mit insgesamt 10 Lehrgangsbestätigungen, die einen Bonus aufgrund der Dauer des eingereichten Lehrganges erhalten haben. Bei drei Nachweisen wurde vermerkt, dass der komplette Bonus nicht mehr vergeben werden kann, da die entsprechenden wba-CP durch andere Nachweise bereits erreicht wurden.

Im Qualifikationsprofil der wba heißt es in Fußnote 38, dass „bis zu 2 ECTS (sic!) für einen Besuch von geschlossenen Lehrgangsgruppen“ möglich sind. Dabei wurde der jeweilige Bonus der sozialen oder/und personalen Kompetenz zugeordnet. Es ist in den Fallbeispielen nicht ersichtlich, wie die Zuordnung zum Wahl- oder Pflichtfach erfolgte. Erkennbar ist jedoch eine Lehrgangs-, nicht aber eine KandidatInnenlogik: So wurden bei vier der fünf KandidatInnen mehrere Lehrgänge anerkannt und entsprechend auch mehrere Boni mit bis zu vier wba-CP vergeben. Ähnliches wäre beispielsweise in Bezug auf die Auslandsaufenthalte möglich. In Fußnote 13 heißt es, dass für einen Auslandsaufenthalt von mindestens drei Monaten maximal zwei wba-CP vergeben werden. Unklar ist erneut, ob dies pro Aufenthalt oder pro KandidatIn insgesamt erfolgen kann.

Bezug zu externen GutachterInnen und die Trennung von Beratung/Prüfung

Im Dokument „Strategien zum Lebenslangen Lernen und der Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich. Das Verfahren der wba.“ (Webinar 18.11.2015, S. 18) werden in Bezug auf die Qualitätssicherung neben ISO9001:2008, Monitoring, Zertifizierungswerkstatt und AR auch „externe Experten“ genannt. In einem Fallbeispiel wurde hier Bezug genommen, indem der/die externe GutachterIn als Zuständige/r für die komplette Betreuung rund um die Erstellung und Bewertung des Papers genannt wurde. Dabei wird in der Gesprächsnotiz zuerst der Umfang eines Papers diskutiert, dann jedoch auf den/die GutachterIn direkt verwiesen.

KandidatIn: „Das Paper ist mit 1,5 ECTS bewertet und mir fehlen eigentlich nur 0,5 ECTS. Gibt es da eine "verkürzte" Variante (z. B. nur ein Buch...)?“

Wba-Beraterin: „Natürlich gibt es auch die Möglichkeit, ein Paper über 0,5 ECTS zu verfassen; es ist folglich etwas weniger aufwändig (Umfang, Anzahl der zu verwendenden Fachbücher). Auch die Kosten sind entsprechend niedriger.“

KandidatIn: „Darf ich für dieses Paper auch ein Buch aus der 1,5 ECTS Liste verwenden? Mich würde das Buch (...) ansprechen und interessieren.“

Wba-Beraterin: „Aus meiner Sicht spricht da nichts dagegen. Aber bitte besprechen Sie das mit dem/der GutachterIn; es ist seine/ihre Aufgabe, inhaltliche Fragen rund um das Paper mit Ihnen zu diskutieren. Wenn Sie ein spezifisches Interesse an den Fragestel-

lungen dieses Buches haben und dies argumentieren, kann ich mir jedoch nicht vorstellen, dass er/sie etwas dagegen einzuwenden hat.“ (Gesprächsnotiz 2463).

Ansonsten finden sich keine Hinweise in den Gesprächsnotizen bezüglich möglicher Rollenkonflikte zwischen „Beratung und Bewertung“. Unter diesem Aspekt ist es interessant, dass die wba-Mitarbeiterinnen von einem Selbstverständnis als Beraterinnen ausgehen.

Bezug zu den Gremien der wba (AR)

In den Leitprinzipien der wba heißt es unter Punkt 1: „Die Anerkennungsarbeit der wba beruht auf dem Vertrauensgrundsatz, d. h., es wird darauf vertraut, dass sämtliche Angaben der KandidatInnen der Wahrheit entsprechen. Dies wird mit der Unterschrift auf der Eidesstattlichen Erklärung bestätigt.“

In den Fallbeispielen fällt genau einmal der Begriff der eidesstattlichen Erklärung. Ein Kandidat bot eine entsprechende Erklärung an bzgl. einer absolvierten Weiterbildung, musste jedoch eine inhaltliche Bestätigung nachreichen.

In den Leitprinzipien der wba heißt es unter Punkt 4: „Bestätigungen über absolvierte Bildungsveranstaltungen enthalten folgende Informationen: Name des/der Teilnehmers/Teilnehmerin, Titel, Format (z. B. Seminar, Vorlesung, Lehrgang) und Inhalte und/oder Lernergebnisse der besuchten Bildungsveranstaltung, ggf. Angaben zur Art des Leistungsnachweises, Datum und Stundenanzahl der Bildungsveranstaltung, Name der Bildungseinrichtung, Datum, Stempel und Unterschrift. Bei Nicht-Vorliegen muss eine nachvollziehbare Erklärung vorgelegt und Fehlendes selbst beschrieben werden.“

- Dies wurde in den Fallbeispielen mehrfach auf Anregung des AR urgiert und von den wba-Beraterinnen mit beispielhaften Stichworten aus dem wba-Kompetenzprofil illustriert. In den Unterlagen findet sich jedoch kein Hinweis auf darüber hinausgehende, konkret zu den Kompetenzbereichen passende Stichworte.

In den Leitprinzipien der wba heißt es unter Punkt 5: „Es ist Aufgabe und Verantwortung der KandidatInnen, die erforderlichen Unterlagen beizubringen, Fehlendes zu ergänzen und bei Bedarf entsprechend zu erläutern. Die wba macht auf Fehlendes aufmerksam, ist aber nicht verpflichtet, selber Recherchearbeiten zu leisten.“

- Im Zuge des 50. AR wurde eine Recherche (einen Magister in Mediation und Konfliktbearbeitung betreffend) dokumentiert, ansonsten sind keine Vermerke zu finden.

In den Leitprinzipien der wba heißt es unter Punkt 14: „Werden Nachweise nicht oder nur teilweise anerkannt, wird diese Entscheidung durch den Akkreditierungsrat begründet und diese den Kandidat/innen durch die wba mitgeteilt.“

- Dies erfolgt i. d. R. ausführlicher als in den AR-Protokollen niedergeschrieben und ist in den Gesprächsnotizen dokumentiert.

In den Leitprinzipien der wba heißt es unter Punkt 18: „Die Angaben in diesem Dokument haben Beschlusscharakter und werden laufend ergänzt und ggf. abgeändert.“

- In den Unterlagen findet sich an einer einzigen Stelle (Protokoll des 50. AR) ein entsprechender Vermerk. Weitere Ergänzungen oder Abänderungen sind bei den 13 Einzelfällen bzw. den 416 Nachweisen nicht dokumentiert.

Notizen der wba-Mitarbeiterinnen als Dokumentation der Entscheidungsfindung

Neben den Vermerken der wba-Beraterinnen über Kompetenz, Wahl- oder Pflichtteil sowie Umfang der wba-CP sind bei rund 37 % der 416 Nachweise weiterführende handschriftliche Vermerke ersichtlich. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass 263 Nachweise (63 %) ohne schriftliche Erläuterung anerkannt bzw. nicht anerkannt wurden. Dies betrifft vor allem Seminarbestätigungen (97x), Hochschulzeugnisse (70x), Praxisbestätigungen (21x) oder Lehrgänge (18x). Während 132 (55 %) der 239 anerkannten Nachweise keinen Vermerk besitzen, trifft das bei den 177 abgelehnten Nachweisen auf 131 (74 %) zu.

Generell lassen sich die Notizen in mehrere Gruppen einteilen: Bei den anerkannten Nachweisen erfolgen 51 Hinweise bezüglich eines Nachreichungsbedarfs, 16 Anmerkungen haben Bezug zu einem AR-Termin, auch finden sich interne Fragen bezüglich der Zuordnung von Kompetenz (15x, primär bei Mehrfachzuordnungen) und die Markierung von Schlüsselworten (17x). Zudem finden sich vereinzelt Hinweise auf Berechnungen des Umfanges der Weiterbildung (9x), Verweise auf akkreditierte Angebote bzw. Entscheidungen des AR (8x) sowie drei Begründungen, warum ein zustehender Bonus nicht anerkannt wurde. Bei den nicht anerkannten Nachweisen liegen bei 74 % keine schriftlichen Anmerkungen vor. Der geringe Rest der Notizen beinhaltet 27 Anmerkungen hinsichtlich Ablehnungsgründe.

2.3.4 Ergebnisse des Stakeholder-Workshops

Im Zuge der Fallanalysen und der Analyse der Gesprächsnotizen konnte gezeigt werden, dass Kompetenznachweise überwiegend durch Lehrgangs-, Seminar- und Kursbestätigungen sowie durch Hochschulzeugnisse erfolgen, obwohl Nachweise für informell erworbene Kompetenzen gleichermaßen anerkannt werden sollten (wba 2016a, S. 4). Für die nun folgenden Ausführungen sind daher zwei Aspekte noch einmal in Erinnerung zu rufen: Erstens, abgesehen von nicht benötigten Nachweisen werden einzelne Nachweise primär aufgrund nicht passender Inhalte sowie aus formalen Gründen abgelehnt. Zweitens, ist die häufige Teilanerkennung einerseits auf die Berücksichtigung möglichst vieler Nachweise zurückzuführen, andererseits ist nicht auszuschließen, dass eine nur teilweise Anerkennung aufgrund nicht ausreichender Informationen am Nachweis begründet sein kann.

Bildungsträger haben im wba-Verfahren mehrere Rollen: Sie vergeben Kursbestätigungen, stellen Praxisnachweise und Kompetenzbestätigungen für TrainerInnen aus und beschäftigen wba-AbsolventInnen. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden daher auch Personen von Bildungsträgern, sprich ArbeitgeberInnen in der

Erwachsenen- und Weiterbildung eingebunden. Am 13.11.2017 erfolgte ein Workshop mit fünf ArbeitgeberInnen. Diese wurden aus Mitgliedseinrichtungen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich (KEBÖ) sowie aus jenen 40 Bildungsträgern außerhalb der KEBÖ angefragt, die laut Statistik der wba in den letzten Jahren mehrere Personen zu einer wba-Zertifizierung entsandt haben. In einer Vorauswahl wurden regionale Aspekte sowie inhaltliche Schwerpunkte der Bildungsträger berücksichtigt. Die langjährige Erfahrung dieser Personen in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie deren Funktionen ermöglichten eine zielgerichtete und intensive Auseinandersetzung mit der Nachweisform der „Kompetenzbestätigung“.

Beim Workshop standen zwei Themen im Vordergrund: Die Identifikation von fördernden und hemmenden Rahmenbedingungen bei der Erstellung von Nachweisen für informell erworbene Kompetenzen sowie die Frage, wo die Hebung der Nachweisgüte leicht bzw. nur mit unverhältnismäßig hohem Aufwand möglich ist.

Die diskutierten Dokumente

Im Rahmen des wba-Verfahrens können einige Kompetenzen von den AuftraggeberInnen mittels Formblatt („Kompetenzbestätigung“) bestätigt werden. Voraussetzung dafür sind eine „mehrjährige auf die Kompetenz bezogene Praxis“ und eine Tätigkeitsbeschreibung der wba-KandidatInnen. Ein Dienstzeugnis alleine wird explizit nicht als Kompetenzbestätigung anerkannt, sondern kann als Nachweis für die geforderte Praxis eingereicht werden.

Im Workshop wurde die „Kompetenzbestätigung Beratung“ näher betrachtet. Das entsprechende Formular „Kompetenzbestätigung Beratung“ besteht aus 4 Seiten, wobei die letzten beiden Seiten Informationen zum Formular enthalten. Das dazugehörige Formular „Tätigkeitsbeschreibung Beratung“ umfasst zwei Seiten, jedoch keine Erläuterungen bzw. Informationen.

Die erste Seite der „Kompetenzbestätigung Beratung“ ist vom Dienst- oder Auftraggeber auszufüllen. Es sind neben dem Namen der wba-Kandidatin/des wba-Kandidaten die ausstellende Institution sowie die Kontaktperson für eventuelle Fragen zu nennen. Auf rund einer halben Textseite werden sieben Beschreibungen der notwendigen Beratungskompetenz abgefragt, die mittels der Möglichkeiten „bestätigt, nicht bestätigt, nicht verlangt“ dargelegt werden können. Darunter gibt es ein Textfeld für Anmerkungen, für Angaben zum Stundenausmaß pro Woche sowie dem Beschäftigungszeitraum. Die Unterschrift der ausstellenden Person bildet mit der Unterschrift der wba-Kandidatin/des wba-Kandidaten den unteren Teil des Formblattes.

Die erste Seite der „Tätigkeitsbeschreibung Beratung“ weist eine optisch idente Tabelle von Kompetenzindikatoren auf, die zusätzlich mit einer vierstufigen Skala (trifft voll/überwiegend zu, trifft überwiegend nicht/nicht zu) zu bewerten sind, und zwar zu denselben Kategorien wie bei der „Kompetenzbestätigung Beratung“. Diese Seite enthält keine Angaben zum Ausmaß der Tätigkeit. Es sind auch keine Unterschriften oder Anmerkungen vorgesehen. Im direkten Vergleich fällt auf, dass es deutliche Unterschiede in den Beschreibungen der „Beratungskompetenz“ bzw. der

„Kompetenzindikatoren“ gibt. Erste umfasst tiefergehende und konkretere Beschreibungen (z. B. „Kann professionellen Kontakt und eine vertrauensvolle Beziehung zu Ratsuchenden aufbauen und halten“), während die Kompetenzindikatoren wesentlich allgemeiner gehalten sind (z. B. „Ich kann Merkmale professioneller Beratung angeben.“) und zusätzlich abgestuft werden müssen.

Die zweite Seite ist bei beiden Formularen als „Tätigkeitsbeschreibung“ titeliert und von den wba-KandidatInnen selbst auszufüllen. Erneut sind unterschiedliche Vorgaben bzgl. Inhalt und Umfang zu erkennen. So soll im Regelfall auf einer halben bis einer Seite chronologisch beschrieben werden, „wann, wo, in welchem Bereich und Umfang Sie als BeraterIn tätig sind/waren.“ Im Falle der Tätigkeitsbeschreibung ist hingegen auf einer Seite chronologisch zu beschreiben, „in welchen beruflichen Zusammenhängen Sie Beratungserfahrung gesammelt haben“.

Sichtweise der ArbeitgeberInnen

Um die Verlässlichkeit der Nachweise informell erworbener Kompetenzen zu heben, ist aus Sicht der befragten ExpertInnen eine grundlegende Frage, wer derartige Bestätigungen ausfüllt. Es herrschte im Workshop Konsens darüber, dass diese Person möglichst „nahe“ an der wba-Kandidatin/dem wba-Kandidaten positioniert sein soll, also zum Beispiel eine unmittelbare Führungskraft sein sollte. Gleichzeitig wurde angemerkt, dass eine „Kontrollinstanz“, das heißt die Unterschrift durch eine zweite Person sinnvoll ist. Damit wird im Hinblick auf die Objektivität auf ein Spannungsfeld hingewiesen: Wie kann sichergestellt werden, dass zu wohlwollende Einschätzungen vermieden werden? Um dies zu vermeiden, könnten Zusatzinfos (z. B. Feedbackbögen von KundInnen) beim Ausfüllen derartiger Bestätigungen beigezogen werden.

Eine weitere Besonderheit kommt an dieser Stelle hinzu: Gerade im Beratungswesen wird von einer Beratung als „Blackbox“ berichtet, d. h., die Beratung erfolgt meist nur mit KlientInnen ohne weitere ZuhörerInnen. Es stelle sich daher die Frage, wie überhaupt die Beratungskompetenz in der erforderlichen Detailtiefe bestätigt werden kann? Oft können nur indirekte Rückschlüsse, z. B. aufgrund von Beschwerden, erfolgen. Generell werden mehr Standards bezüglich des Ankreuzens bei den Kompetenzen erwartet, sonst „kann ja jeder alles behaupten“, und es sei nicht nachvollziehbar, was tatsächlich gemacht wurde. Problematisch wurde auch die Ausstellung einer Kompetenzbestätigung für externe Lehrbeauftragte wahrgenommen, die nur punktuell beim Bildungsträger im Einsatz sind. Begründet wird dies mit einer meist weniger intensiven Zusammenarbeit wie bei angestellten TrainerInnen.

Eine Begleitung beim Erkennen der informellen Kompetenzen von MitarbeiterInnen wird als begrüßenswert und förderlich genannt, gleichzeitig wird dafür aber ein Bezugsrahmen eingefordert, um die Vergleichbarkeit sicherzustellen. Stellenbeschreibungen wurden als sinnvoll erachtet, da diese einen Orientierungsrahmen für die wichtigsten Tätigkeiten bieten können. Es wurde an einem konkreten Beispiel auch diskutiert, ob beispielsweise die Zeiterfassung entlang vorher definierter Tätig-

keiten ausreicht, um die dabei erwarteten informell vorhandenen Kompetenzen zu dokumentieren. So wurde es als fraglich eingestuft, ob quantitative Zählungen der Arbeitsstunden mit Qualität und informellem Wissen gleichzusetzen wären.

Oder auch die Bestätigung über eine absolvierte Ausbildung. Hier wurde eine Vermischung von informellen und non-formalen Tätigkeitsnachweisen wahrgenommen. Entsprechend wurde argumentiert, dass der Bezug zu einem übergeordneten Tätigkeitsprofil oder Berufsbild sinnvoll ist, um daraus für eine gewisse Funktion oder Tätigkeit konkrete Erwartungen zu definieren, die durch die Ausübung dieser eben angenommen werden können und durch die Umsetzung vor Ort gezeigt werden. Stellt die exemplarisch genannte Erfassung von definierten Tätigkeiten einen Bezugspunkt zum Tätigkeitsprofil oder Berufsbild dar, so wäre dies eine denkbare Lösung, wie die (intendierten) informellen Kompetenzen dargestellt werden könnten.

Relativierend wurde angemerkt, dass ein Formular, wie jenes das zur Diskussion stand, nur ein Nachweiselement im Prozess der wba-Zertifizierung darstellt, d. h. nicht alleine für die Vergabe der wba-Zertifikate ausschlaggebend ist. In dieselbe Richtung führt eine Abwägung von Aufwand und Nutzen: Mehrstufige Arbeitsschritte zur Darstellung der informellen Kompetenzen sollten zwar objektiver sein, sind sicher aber für einzelne wba-KandidatInnen viel zu arbeitsintensiv und werden daher als nicht passend für die Intention des konkreten wba-Nachweises eingeschätzt.

Hinderlich könnte zudem ein formaler Aspekt sein: Es stellt sich die Frage, ob derartige Nachweise von informellen Kompetenzen rechtlich gleichrangig einer Arbeitsbestätigung oder einem Dienstzeugnis zu sehen sind. Verschärft wird dieser Umstand mit der Europäischen Datenschutz-Grundverordnung. Das Dienstzeugnis mit seinen gesetzlichen Regeln wird generell als wichtige und objektive Textsorte betont. Gleichzeitig darf dort keine Wertung erfolgen, entsprechend seien informelle Botschaften von fachkundigen Personen in der Textmenge des Dienstzeugnisses herauszulesen. Gleichzeitig wurde erwähnt, dass durchaus auch selbstgeschriebene Texte in der Personalabteilung vorgelegt werden oder Mustersätze im Baukastensystem in Großunternehmen angewandt werden.

Positiv wird die Sichtbarmachung der informell erworbenen Kompetenzen dahingehend eingestuft, dass es eine berufsbiografische Wertschätzung darstellt und nicht nur dem Zertifizierungsgedanken folgt. Dies wird als Motivationsfaktor gesehen. Zudem stelle es gerade für ältere Personen eine Chance dar, das oft nicht darstellbare Erfahrungswissen systematisch (z. B. im Recruiting Prozess) abzubilden. Eine Erläuterung, die auch Mehrsprachigkeit berücksichtigt, steigert zusätzlich die Anwendungschancen unter dem Gesichtspunkt von TrainerInnen mit Migrationshintergrund.

Nachstehende Rückmeldungen zum Formular der Kompetenzbestätigung wurden von den ExpertInnen genannt. Die Grundidee, das Formular als Rastervorlage mit Beispielsätzen leicht ausfüllbar zu machen, wurde begrüßt. Die erste Seite der Kompetenzbestätigung könnte aus Sicht der Workshop-Teilnehmenden optisch und

inhaltlich mit geringer Überarbeitung adaptiert werden, um die Verlässlichkeit des Dokumentes zu steigern. Auch wenn auf die Selbstverantwortung bei der Unterschrift der ArbeitgeberInnen gebaut wird, erscheint zusätzliche Transparenz hinsichtlich der ausfüllenden Personen angebracht. So sollte mehr Augenmerk auf die Funktion der beteiligten Personen gelegt werden. Es könnte im grauen Balken der Satz „Diese Seite ist vom Dienst- oder Arbeitgeber auszufüllen“ mit dem Zusatz „von der direkten Führungskraft“ ergänzt werden, da diese Person die wba-Kandidatin/den wba-Kandidaten am besten einschätzen können müsste. Auch bei der zu nennenden Kontaktperson soll die Funktion im Unternehmen ergänzt werden, da diese Person nicht immer ident mit der ausfüllenden Person sein muss. Gleiches gilt für die unterzeichnende Person. Es können hier interne Richtlinien in der offiziellen Kommunikation des Unternehmens nach außen schlagend werden. Es könnte somit der Fall eintreten, dass die direkt vorgesetzte Person die Beschreibung der Kompetenz vornimmt, die personalverantwortliche Person als Kontaktperson genannt wird sowie die Geschäftsführung unterschreibt.

Es wurde die vorliegende „Beschreibung der notwendigen Beratungskompetenz“ in mehrfacher Hinsicht hinterfragt: Werden die zu bestätigenden „Beratungskompetenzen“ als Mindestanforderungen gesehen? Laut Jobprofil wäre in der Regel die Erfüllung der Kriterien zu erwarten („wenn nicht alle Punkte bestätigt werden, wäre es kritisch für weitere Beschäftigung“), gleichzeitig wird gefragt, wie die wba die Plausibilität einschätzt, wenn überall eine Bestätigung angekreuzt wird.

Der Vollständigkeit halber wurde auf die in der Praxis schwer nachvollziehbare Operationalisierung des „professionellen Kontaktes“ und der „vertrauensvollen“ Beziehung zu Ratsuchenden verwiesen. Nachdem unklar ist, wie die Bildungsträger dies messen bzw. einschätzen, wird ein zusätzliches Feld für Begründungen als sinnvoll erachtet, insbesondere unter dem Blickwinkel der heterogenen Beratungslandschaft.

Des Weiteren wurden konkrete inhaltliche Aspekte im Beratungsprozess vermisst, z. B. Gender, Diversity, Administration, Selbstorganisation, Zeitmanagement. Daher wurde ein Prozess der Aktualisierung durch die wba angeregt oder zumindest eine Begründung, warum gerade diese Mustersätze genommen wurden. Sollten sie zum wba-Qualifikationsprofil passen, so kann ein Bezug dazu leicht in der Unterschrift der Matrix („Beschreibung der notwendigen Beratungskompetenz“) erfolgen. Aktuell ist nicht ersichtlich, worauf sich die „Notwendigkeit“ bezieht.

Es wurde ein „Grundsatzproblem“ in den Beschreibungssätzen angesprochen: Wenn das Wort „kann“ im Text steht, ist dies gleichbedeutend mit ja/nein-Fragen. Eine derartige Dichotomie ist aber nicht tauglich für Soft-facts. Aktuell ist die Absicht der wba dahinter nicht erkennbar: Reicht für die Erlangung der wba-Credit Points die grobe „ja/nein-Sicht“? Es wurde angeregt, eine neutrale Formulierung mit Skalierung zu überdenken.

Die unteren Zeilen mit der Bestätigung der Stunden wurde als unübersichtlich und sehr klein eingestuft, dadurch auch als „optisch nicht viel wert“. Es dominieren rein visuell die Felder der Beschreibungsmatrix. Angeregt wurde im Workshop,

nicht nur die Stunden anzuführen, sondern auch mit Details zu verfeinern (z. B. wie oft macht die Person die angegebenen Tätigkeiten pro Jahr oder die Zahl der Personenkontakte). Es wurde sogar ein „Runterbrechen der Kompetenzfelder in konkrete Tätigkeitsfelder“ als einer Zertifizierung angemessen angesehen. Auch die Einschätzung dieser durch ein Fremd- und Selbstbild wurde als zielführend und qualitätssteigernd gesehen. Mitunter könnte hier auf bestehende Anforderungs- oder Stellenprofile oder auf Elemente aus MitarbeiterInnengesprächen zurückgegriffen werden.

Aufgrund der personenbezogenen Daten und der massiven Bewertung der Kompetenzen wird auf die Datenschutz-Grundverordnung hingewiesen. Es stellt sich die Frage, ob die dann geltenden rechtlichen Aspekte mit diesem Formblatt vereinbar sind. Dies wird mit jeder weiteren Verfeinerung der Informationen immer „heikler“.

Im Zuge der Sichtung der Tätigkeitsbeschreibung wurde angeregt, auch das Verständnis des eigenen Beratungsbegriffs zu definieren. Auch wäre eine Kombination von Fremdsicht und Eigensicht über die Kompetenzen ein Weg, um die Verlässlichkeit der Selbstauskunft zu heben. Letztendlich wurde auch angemerkt, dass ein Ungleichgewicht zwischen betrieblich bestätigter Kompetenzbeschreibung (nur ein Bildungsträger) und der Selbstauskunft über alle Beschäftigungen der letzten Jahre besteht.

2.3.5 Zusammenfassende Bewertung

Wie in den Fallanalysen festgestellt, machen Nachweise von informell erworbenen Kompetenzen einen quantitativ sehr geringen Anteil der Nachweise aus, die im Zuge von wba-Zertifizierungen eingereicht werden. Aus diesem Grund rückt hinsichtlich der Gütekriterien des wba-Verfahrens eine andere Frage in den Vordergrund, nämlich die der Bewertung von non-formalen Nachweisen. Nach Edelmann (2009, S. 310) weisen im deutschsprachigen Raum Zertifikate im Bereich der Weiterbildung deutlich „dynamischere, komplexere und unübersichtlichere Strukturen“ auf als im formalen Ausbildungsbereich. Die Autorin nennt zahlreiche Beispiele und Forschungsbeiträge bezüglich der Heterogenität (z. B. Form, Bezeichnung, Themenfelder, Inhalte und Dauer von Bildungsmaßnahmen, Geltungsbereiche sowie die Instanzen, die Zertifizierungen ausstellen) und führt gleichzeitig an, dass Zertifikate „die am weitesten verbreitete Form von Abschlusszeugnissen“ sind. Auch Baumbast (2012, S. 39) moniert dazu: „Die bekannten Teilnahmebestätigungen unterscheiden erkennbar hinsichtlich des Detaillierungsgrades der Angaben zu den Inhalten der Veranstaltungen. Mal wird nur der Titel der Veranstaltung genannt, mal werden Inhalte stichwortartig, aber entpersonalisiert aufgeführt. Mal findet man eine kurze Beschreibung des Trägers, meist nur das Logo samt Namenszug. Mal werden die Bestätigungen personalisiert aufgestellt, mal handelt es sich um formale Teilnahmebestätigungen. Eher selten sind Angaben bzw. Hinweise über anvisierte Lern- und Bildungsziele.“

Eine Begründung für diese Heterogenität kann die Herangehensweise von Anzenberger (2012, S. 115 ff.) liefern. Sie erweitert eine Typisierung von Anerkennungsverfahren

ren (vgl. Schneeberger et al. 2009, S. 113) und sieht beispielsweise als Gemeinsamkeit, dass Zertifikate der non-formalen Bildung in der Regel keine Entsprechung im formalen Bildungssystem haben. Bei diesen Verfahren werde daher im Grunde eine autonome (im Sinne von unabhängige) Zertifizierung vorgenommen. Diese bringt frei gestaltbarere und auch meist weniger funktions- und bereichsübergreifende, dafür aber domänenspezifische und trennschärfere Zertifikate der Erwachsenenbildung hervor (falls z. B. die Methoden und Kriterien zur Erfassung der Kompetenzen transparent gehalten sind). Nun ist aber genau dieser Umstand im vorliegenden Projekt von Bedeutung. In den untersuchten Fallanalysen stellen derartige Teilnahmebestätigungen einen wesentlichen Teil der Nachweise dar. Entsprechend der Bezeichnung „Teilnahmebestätigung“ können Aussagen über die Anwesenheit der wba-KandidatInnen getroffen werden, jedoch keine Aussagen über das Erreichen eines Lernziels oder über die Lernergebnisse, da kein Beurteilungsverfahren eingesetzt bzw. auf der Teilnahmebestätigung notiert ist. Bei der Frage der Anerkennung durch die wba sind hier keine Differenzierungen zwischen Anwesenheitsbestätigungen und Zertifikaten mit einer entsprechenden Feststellung der Lernergebnisse erkennbar. Das wba-Dokument „0_Vorgaben zur Anerkennungsarbeit.docx“ (Stand 6.6.2016) listet unter den erforderlichen Inhalten der „Bestätigungen über absolvierte Bildungsveranstaltungen“ nur auf, dass „Inhalte und/oder Lernergebnisse der besuchten Bildungsveranstaltung, ggf. Angaben zur Art des Leistungsnachweises“ enthalten sein müssen. Ein Leistungsnachweis aufgrund eines Beurteilungsverfahrens (z. B. Prüfung, Kommission, Praxisnachweis, Abschlussarbeit, Arbeitsprobe, Selbsteinstufung, Assessment) wird somit nicht vorausgesetzt. Dies stellt einen möglichen Diskussionsgegenstand hinsichtlich der Gütekriterien der wba dar, da die regelmäßige Anwesenheit Lernender per se kein Nachweis über das Erreichen der Lernergebnisse ist, sondern den Lernerfolg implizit unterstellt. Die tatsächliche Nachweisbarkeit des Erreichens von Lernergebnissen sollte unter dem Gesichtspunkt des nationalen Qualifikationsrahmens künftig mehr an Bedeutung erlangen.

Das Erreichen von Lernergebnissen muss durch ein Beurteilungsverfahren auf Grundlage eindeutiger und transparenter Kriterien erfolgen. Lernergebnisse werden sowohl mit einzelnen Lerneinheiten sowie mit ganzen Studiengängen verknüpft. Sie werden auch in europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen verwendet, um das Niveau eines bestimmten Abschlusses zu beschreiben (vgl. Europäische Kommission 2015, S. 72).

Weiters heißt es dort (2015, S. 77): „Credits werden einzelnen Studierende zuerkannt, die die zum Erreichen der definierten Lernergebnisse erforderlichen Lernaktivitäten abgeschlossen haben und den Nachweis über das Erreichen der Lernergebnisse erbracht haben. Wenn Studierende Lernergebnisse in einem anderen formalen, nicht formalen oder informellen Lernkontext oder Zeitrahmen erzielt haben, können die entsprechenden Credits nach einer erfolgreichen Beurteilung und Anerkennung dieser Lernergebnisse zuerkannt werden.“

In weiterer Folge werden nun mögliche Elemente von Nachweisen aufgelistet, die in Summe dazu beitragen könnten, die Aussagekraft von Nachweisen deutlich zu

heben, mitunter bereits durch kleine Ergänzungen am Zertifikat. Im Idealfall ist bei der Nachweiserstellung beim Bildungsträger diesbezüglich eine entsprechende Sensibilität vorhanden. Dies könnte sich mitunter in trägerintern definierten Vorgehensweisen und routinisierten Abläufen widerspiegeln, um (im Sinne einer besseren Verwertbarkeit der Nachweise seitens der KundInnen) möglichst aussagekräftige und transparente Nachweise anzubieten. Die nachstehende Auflistung wird naturgemäß nach Art und Umfang des Bildungsangebotes variieren:

Der erste Bereich beinhaltet möglichst detaillierte Angaben zum Bildungsträger. Auch wenn diese Informationen oftmals in der Fußzeile von Briefpapieren vorhanden sind, so zeigt die Portfolioanalyse deutlich, dass auf Nachweisen die Informationen oftmals fehlen. Zu diesen Angaben gehören: der Name des Bildungsträgers lt. Firmenbuch/Vereinsregister, das Logo, die Adresse, eine Kontaktmöglichkeit (Telefon, Mail, Website), die Bankverbindung oder Hinweise zu eventuellen Qualitätsmanagement-Zertifizierungen.

Der nächste Informationsblock betrifft Informationen zur Person, die den Nachweis ausgestellt bekommt. Dabei sind datenschutzrechtliche Aspekte zu beachten, insbesondere die Nennung der Sozialversicherungsnummer erscheint überschießend. Idealerweise vorhanden sein sollten dennoch der vollständige Name und das Geburtsdatum.

Der dritte Informationsbereich betrifft die Weiterbildungsmaßnahme direkt. Hier ist die Intention, möglichst viele Parameter darzustellen, um dadurch die Transparenz und bessere Bewertung des Nachweises zu ermöglichen. Folgende Elemente wären von Relevanz:

- ein genauer Titel
- eine bildungsträgerinterne Identifikationsnummer
- ein tagesgenauer Zeitraum
- der Name der durchführenden TrainerInnen
- die Anzahl der gesamten Unterrichtseinheiten
- die Anzahl der tatsächlich besuchten Unterrichtseinheiten
- die Dauer einer Unterrichtseinheit
- die Bezeichnung der Qualifikation
- die Auflistung des Inhalts und welchen Umfang er in der Weiterbildungsmaßnahme erhalten hat
- der Bezug zu NQR mit bedarfsgerecht formulierten Niveaustufen
- Hinweise auf eventuelle Online-Elemente/blended learning- oder Praxis-Anteile

Informationen bezüglich der Verortung der einzelnen Weiterbildungsangebote sind leicht zu erstellen und steigern gleichzeitig die Aussagekraft in erheblichem Maße. Zur Verortung könnten man anführen, ob die Maßnahme akkreditiert ist (z. B. wba-akkreditiertes Bildungsangebot), ob bei Modulen Bezug zu einem Gesamtcurriculum besteht oder ob es sich um einen Teil eines Lehrgangs handelt. Interessant wären Anmerkungen zur Anschlussfähigkeit für weitere Ausbildungen („anrechenbar für“, „berechtigt für Besuch von xy“), Hinweis auf Kooperation oder auf eventuelle diploma/certificate supplements, Europass Zeugniserläuterungen, englische (Teil-)

Übersetzung sowie schlussendlich auch die Kennzeichnung, ob es sich um eine interne Weiterbildung handelt.

Hinweise auf eventuell eingesetzte Verfahren zur Lernergebnisprüfung sind für die Bewertung von Nachweisen besonders wichtig. Dazu gehören die differenzierte Benennung des Nachweises (Zeugnis, Zertifikat, Diplom, Anwesenheits-/Teilnahmebestätigung), die differenzierte Benennung des Erfolges (teilgenommen, bestanden etc.) und Hinweise auf die Art der Leistungsfeststellung.

Weiters ist hohe Transparenz bezüglich der Unterschriften und der Vertrauenswürdigkeit möglich. Man sollte sich fragen, ob am Zertifikat ersichtlich ist, welche Funktionsträger unterschreiben müssen (z. B. TrainerIn, GeschäftsführerIn, Sekretariat, Lehrgangsgleitung), wie Unterschriften erfolgen sollen (handschriftliche, digitale Unterschrift, automatisch generiert ohne Unterschrift), ob das Vier-Augenprinzip garantiert ist. Von Vorteil wäre auch noch eine laufende Nummer am Nachweis zum Zweck der nachvollziehbaren Dokumentation. In jedem Fall sollten das Datum der Ausstellung– oder bei Duplikatserstellung das entsprechend aktuelle Datum mit Kennzeichnung als Duplikat – und der Stempel des Bildungsträgers vorhanden sein. Schlussendlich muss auch darauf geachtet werden, dass die Lesbarkeit des Nachweises gegeben ist, d. h., dass auch auf Schriftgröße, Schriftart und auf einen guten Ausdruck geachtet wird.

2.4 Die Verfahrenspraktiken der Weiterbildungsakademie Österreich

Eine der Zielsetzungen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts *wba innovativ* war die begründete Weiterentwicklung der aktuellen Validierungspraxis der wba. Dazu bedurfte es zunächst einer Analyse des Ist-Standes der Validierungspraxis, um zu untersuchen, welche Tätigkeiten und Kompetenzen seitens der wba-Beraterinnen für die Begleitung und Steuerung des Validierungsprozesses aufzubringen sind. Dabei waren folgende Fragestellungen leitend:

- Welches Wissen und welche Erfahrungen werden bei der Bewertungs- bzw. Validierungspraxis der wba eingesetzt? Welche Expertise wird deutlich?
- Welchen Handlungsprinzipien wird bei der Bewertungs- und Validierungspraxis gefolgt? Finden fallbezogene Aushandlungsprozesse dieser Prinzipien statt?
- Welche verlässlichen Aussagen lassen sich zur Güte des Bewertungs- und Validierungsverfahrens und der Methoden machen (Objektivität, Validität, Reliabilität und Praktikabilität)?

Nachfolgend werden der Forschungszugang, die empirischen Arbeiten und die Ergebnisse der Untersuchung zur Validierungspraxis der wba beschrieben. Einleitend erfolgt eine Darstellung der theoretischen Vorannahmen zum Verständnis von Expertise und Professionalität, womit auch eine Begründung des methodischen Vorgehens verbunden ist.

2.4.1 Methodologie und Forschungsprozess

Theoretische Vorannahmen

Der Untersuchung der Frage, welche Kompetenzen und welches Wissen die wba-Beraterinnen benötigen, um die eingereichten Nachweise für erwachsenenbildnerische Kompetenz bewerten und validieren zu können, liegt die Ausgangsthese zugrunde, dass die derzeitige Form der Kompetenzprüfung und Kompetenzbewertung valider ist als ein rein bürokratischer Zugang. Ein ausschließlich regelgebundenes Verfahren würde keine fall- und subjektorientierte Bewertungs- und Anerkennungspraxis ermöglichen, die dem der wba zugrunde liegenden handlungsorientierten Kompetenzverständnis sowie dem Professionsverständnis der Erwachsenenbildung (vgl. Gruber 2018; Gruber/Wiesner 2012) gerecht werden würde. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Validierungspraxis der wba auf einer Verschränkung von regelgeleitetem Handeln, Expertise und Erfahrung beruht und sich als professionelles Handeln manifestiert. Diese der Untersuchung zugrunde liegenden theoretischen Vorannahmen werden nachstehend genauer dargelegt. Im Zentrum stehen dabei die theoretischen Konzepte der Expertise und der Professionalität als wesentliche Ausgangspunkte für die empirischen Untersuchungen.

Expertise

Expertise wird als Bezeichnung üblicherweise dafür verwendet, dass eine Person in einem bestimmten Gebiet über herausragende Eigenschaften und Fähigkeiten verfügt, die häufig schon im Sinne von Talenten angeboren sind. Ericsson und Charness (1994) konnten diesen Zugängen mit ihren Forschungen ein alternatives Verständnis entgegensetzen, demgemäß Expertise nicht primär eine persönliche Eigenschaft oder Fähigkeit, sondern vielmehr eine spezifische Form des Handelns darstellt. Unter Expertisehandeln („expert performance“) verstehen sie eine reproduzierbare, sich wiederholt zeigende exzellente Leistung von Personen in einem Gebiet des alltäglichen Handlungszusammenhangs, die durch fokussierte Aktivitäten bzw. Trainings erlernbar ist (vgl. Ericsson/Charness 1994, S. 726). Mithilfe der Methode des „Lauten Denkens“ konnten sie am Beispiel von SchachspielerInnen zeigen, dass sich Expertisehandeln insbesondere durch das erfolgreiche Antizipieren zukünftiger Situationen auf Grundlage einer genauen Analyse der gegebenen Situation auszeichnet.

Die nachstehende Abbildung 13 zeigt, inwieweit sich die mentalen Prozesse von durchschnittlichen SpielerInnen – „Club Player“ (links) – von jenen von ExpertInnen (rechts) bei der Situationsbewertung und Planung des nächsten Zuges unterscheiden: Club Player konstruieren die Auswirkungen einzelner Züge Schritt für Schritt, um sich auf diesem Weg ein Bild der Situation zu machen; ExpertInnen hingegen berücksichtigen eine größere Anzahl an alternativen Optionen und analysieren einige davon wesentlich genauer als die Club Player. Sie schenken den kritischen Aspekten des folgenden Zugs größere Aufmerksamkeit und antizipieren zukünftige Ereignisse erfolgreicher (vgl. ebd., S. 734 ff.).

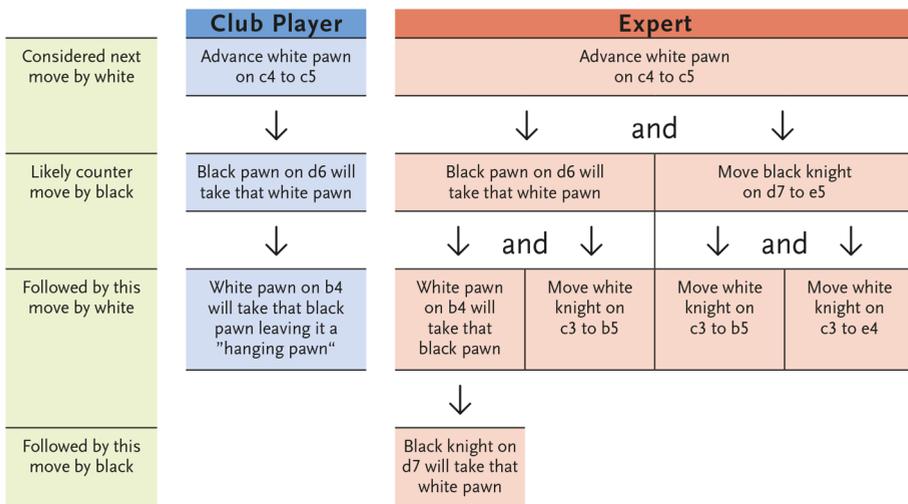
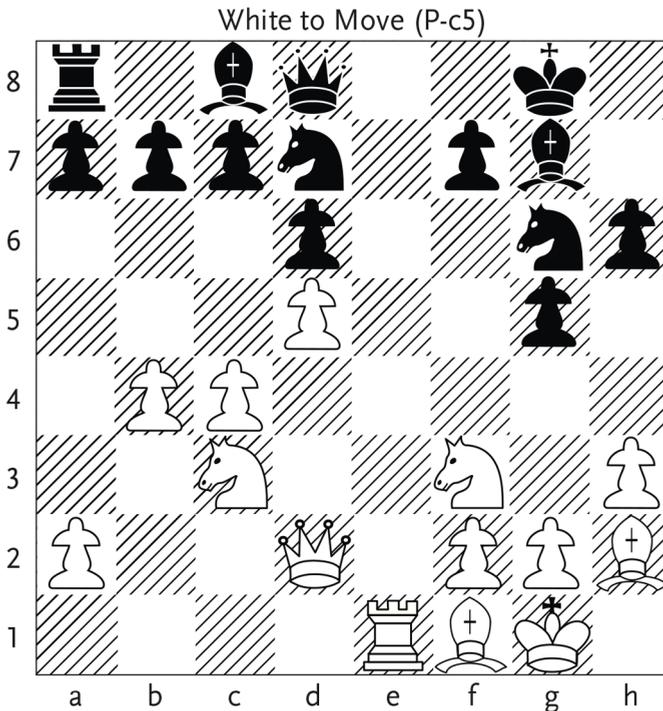


Abbildung 13: ExpertInnenhandeln am Beispiel von SchachspielerInnen (Quelle: Ericsson/Charness 1994, S. 734)

Der Begriff der Expertise im Sinne wiederholter, exzellenter Leistungen in einem bestimmten Handlungsfeld wird im Folgenden auch an die Untersuchung der Validierungspraxis der wba herangetragen. Im Mittelpunkt der Analyse stehen dabei die komplexen Abwägungsprozesse, die aufgrund der unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen Handlungsoptionen erforderlich sind, um in der konkreten Situation entscheidungs- und handlungsfähig bleiben zu können.

Professionalität

Nach Schütze (2000) können diese komplexen Abwägungsprozesse aus Perspektive einer interaktionistischen Professionalitätstheorie als professionelle Aushandlungsprozesse im Umgang mit paradoxen Anforderungen definiert werden (vgl. Schütze 2000, S. 50). Professionelle Berufsarbeit impliziert „unaufhebbare paradoxe Problem Bündelungen“, die Schütze auf den „notwendigen Widerstreit divergierender Orientierungstendenzen bei der Bewältigung von Klientenproblemen“ (ebd.) zurückführt. Schütze beschreibt für den Bereich des professionellen Handelns im Sozialwesen eine vorläufige Liste an Paradoxien. Für den Forschungsgegenstand der Validierungspraxis sind vor allem vier der von ihm genannten Problemkomplexe von Interesse. Dazu gehören auf der Ebene der Fallbearbeitung die Notwendigkeit, für den konkreten Fall soziale und biografische Prozesse zu prognostizieren, ohne über eine ausreichende empirische Basis zu verfügen, sowie der mögliche Widerspruch zwischen der biografischen Ganzheitlichkeit eines Falls und der ExpertInnenspezialisierung. In Bezug auf die Beziehungsebene wird das von ihm als „pädagogisches Grunddilemma“ bezeichnete Spannungsfeld zwischen der professionellen Unterstützungsleistung und der Stärkung der Selbsthilfekompetenzen der KlientInnen relevant. Hinsichtlich der Verfahrensebene thematisiert er das Dilemma zwischen der Sicherheit durch Orientierung an Routineverfahren und der gleichzeitig damit verbundenen Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten.

Diese „unaufhebbaren Dauer- und Kernprobleme des professionellen Handelns“ können nach Schütze nicht gelöst, sondern müssen in der konkreten Situation „umsichtig im Sinne von Gratwanderungen bearbeitet werden“ (ebd., S. 65). Schütze betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung eines bewussten und offenen Umgangs mit diesen Widersprüchen im Gegensatz zu „Umgehungsstrategien“ oder der „Verabsolutierung einer der beteiligten Widerstreitsseiten“ (ebd., S. 51). Stattdessen ist es erforderlich, dass sich die professionellen AkteurInnen „offen in systematischer kritischer Selbstvergewisserung und -reflexion“ (ebd., S. 90) mit diesen unauflösbaren Paradoxien professionellen Handelns auseinandersetzen, um so Fehlertendenzen bewusst kontrollieren zu können. Prozesse der „Selbstvergewisserung und -reflexion“ werden nach Schütze durch „besondere Rationalitäts-, Effektivitäts- und Sicherheitsanforderungen“ (ebd., S. 86) erschwert. Dadurch ergibt sich die Tendenz, „Offenheits-, Ungewissheits- und Innovationsmomente“ (ebd.), welche für das professionelle Handeln konstitutiv sind, in der Gestaltung der Handlungspraxis zu vernachlässigen. In der Analyse der Bewertungs- und Validierungspraxis der wba wird der Forschungsfokus entsprechend auf die Identifizierung und Rekonstruktion

dieser Prozesse der „Selbstvergewisserung und -reflexion“ im Umgang mit den „unauflösbaren Paradoxien“ (ebd.) professionellen Handelns gerichtet.

Die Begriffe Expertise und Professionalität werden nachfolgend mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verwendet. Die Definition des Begriffs Expertise im Sinne wiederholter, exzellenter Leistungen als eine spezifische Form des Handelns wird hier herangezogen, um die unterschiedlichen Zugänge der wba-Beraterinnen in bestimmten fachlichen Bereichen zu analysieren und begrifflich zu erfassen. Im Mittelpunkt steht dabei ein Verständnis von Expertise, welches immer auch die Fähigkeit zur Antizipation zukünftiger Entwicklungen umfasst. Schrittmeyer (2012) betont hinsichtlich des Zusammenhangs von Expertise und Professionalität, dass Expertise „zwar eine erforderliche, jedoch keine hinreichende Voraussetzung für Professionalität“ (ebd., S. 173) darstellt. Der Begriff der Professionalität wird daher in Bezug auf die Aushandlungsprozesse bei paradoxen Anforderungen verwendet, welche den professionell Handelnden ermöglichen, auch in widersprüchlichen Situationen handlungs- und entscheidungsfähig zu bleiben.

Explorative Vorarbeiten

Um die Bewertungs- und Anerkennungspraxis der wba zu analysieren, wurden vor der systematischen Untersuchung explorative Vorarbeiten durchgeführt. Sie dienten dazu, die Forschenden hinsichtlich der Aufgaben der wba-Beraterinnen und des Ablaufs des Verfahrens zu sensibilisieren und geeignete Erhebungs- und Auswertungsmethoden für die systematische Untersuchung festzulegen. Diese Vorarbeiten umfassten die explorative Bearbeitung eines wba-Portfolios durch Mitglieder des Forschungsteams sowie die Teilnahme an einer Teamsitzung der wba-Beraterinnen, bei der dieses Portfolio, das zuvor zum Zweck der internen Abstimmung von allen wba-Beraterinnen bearbeitet wurde, diskutiert und die einzelnen Ergebnisse verglichen wurden. Deutlich wurde, dass die wba-Beraterinnen in Bezug auf den professionellen Funktionskontext der Kompetenzerkennung komplex integrierte Wissensbestände und Handlungsorientierungen einsetzen, die in besonderer Weise handlungswirksam sind und das Handlungsfeld in entscheidender Weise (mit-)strukturieren, weshalb in dieser Hinsicht von ExpertInnenwissen (vgl. Bogner et al. 2014, S. 12 f.) gesprochen werden kann. Dieses in der Anerkennungspraxis eingesetzte Wissen der wba-Beraterinnen ist einerseits kommunikativ und reflexiv verfügbar, andererseits spielen auch implizite und vorreflexive Wissensbestände in der Anerkennungspraxis eine große Rolle. Daher wurde für die Erhebung der Daten zur Anerkennungspraxis nicht die Methode der ExpertInneninterviews gewählt, sondern die Methode des Lauten Denkens. Im Unterschied zum (ExpertInnen-)Interview, wo die Befragten ihre Handlungen und Haltungen retrospektiv, also ex post beschreiben, zeichnet sich die Methode des Lauten Denkens dadurch aus, dass sie Einblicke in mentale Prozesse und das Problemlöseverhalten zum Zeitpunkt des Handlungsvollzugs erfasst (vgl. Frommann 2005). Die erhobenen Aussagen sind im Unterschied zum ExpertInneninterview bei der Methode des Lauten Denkens unmittelbar in den

Handlungsvollzug eingebettet und die Datenerhebung rekurriert auf die unmittelbar im Tun handlungsleitenden Haltungen und Deutungen.

Die Methode des Lauten Denkens

Die Methode „Lautes Denken“ bezeichnet eine Forschungsmethode zur Erfassung mentaler Prozesse während der Bearbeitung einer Aufgabenstellung. Sie wurde ab den 1970er-Jahren u. a. in der Problemlöse-, Entscheidungs-, Sprach(lern)forschung und der Forschung zur Mensch-Maschine-Interaktion vermehrt eingesetzt (vgl. Konrad 2010, S. 477 f.). Ihre Wurzeln hat die Methode des Lauten Denkens in der kognitiven Psychologie. Sie weist aber auch, wie Charters hervorhebt, Bezüge zu Vygotskys Theorie vom *Denken und Sprechen* auf, die sich mit der komplexen und dynamischen Beziehung zwischen Denken und verbalisiertem „inneren Sprechen“ beschäftigt (vgl. Charters 2003, S. 69 f.). In der Sprachwissenschaft findet die Methode des Lauten Denkens Anwendung bei qualitativen Forschungen, um valide Informationen über Denkprozesse von Teilnehmenden während sprachbasierter Aktivitäten zu generieren (vgl. Charters 2003). Im Bereich der Softwareentwicklung wird diese Methode eingesetzt, um die Gebrauchstauglichkeit und Bedienungsfreundlichkeit von Systemen zu evaluieren. Ziel ist die Identifizierung von Problemen bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung und die Analyse des damit verbundenen Problemlöseverhaltens. Durch die spontane und möglichst unreflektierte Äußerung der eigenen Gedanken sollen nachträgliche Rationalisierungen vermieden werden (vgl. Frommann 2005; Völzke 2012, S. 34).

Bei der Methode lassen sich drei Formen des Lauten Denkens unterscheiden: „*Introspektion* bezeichnet die unmittelbare Verbalisierung von Inhalten des Kurzzeitgedächtnisses, die bereits in oral enkodierter Form vorliegen. *Unmittelbare Retrospektion* umfasst die Beschreibung und Erklärung von Gedankeninhalten, die in nicht-sprachlicher Form existieren und erst noch oral enkodiert werden müssen; die *verzögerte Retrospektion* beinhaltet schließlich die Erklärung von Gedanken und Gedankenprozessen.“ (Konrad 2010, S. 477)

Introspektives und retrospektives Lautes Denken unterscheiden sich demnach sowohl hinsichtlich ihrer zeitlichen als auch inhaltlichen Bezüge. Generell bezeichnet das Laute Denken die simultane Verbalisierung von Gedanken, denen während einer bestimmten Tätigkeit besondere Aufmerksamkeit gegeben wird. Die Methode des Lauten Denkens zielt auf die Erfassung handlungssteuernder Kognitionen und kann sowohl zur Untersuchung strukturierter Lern- und Problemlösesequenzen als auch zur Analyse weniger strukturierter Verhaltensprozesse verwendet werden. Unterschiedliche Arten des Lauten Denkens beziehen sich einmal auf den Grad der Strukturiertheit – strukturierte Laut-Denken-Protokolle basieren auf spezifischen Anforderungen oder Anweisungen. Dann lassen sich simultane Laut-Denken-Protokolle, bei der die Gedanken der Beforschten zur Zeit der Entscheidung aufgezeichnet werden, unterscheiden von ex-post erhobenen Laut-Denken-Protokollen. Bei dieser – auch nachträgliches Lautes Denken genannten Methode – berichten die Untersuchungsteilnehmenden ex-post über ihre Denkprozesse bei der Aufgabenstel-

lung. Eine dritte Variante besteht in Dialogdaten, die im Austausch und Dialog zwischen Studienteilnehmenden entstehen, im Gegensatz zu individuellen verbalen Daten (vgl. Konrad 2010, S. 480 ff.).

Zur Durchführung der Methode „Lautes Denken“ wird eine bestimmte Aufgabenstellung von mehreren Personen bearbeitet. Der/die VersuchsleiterIn beobachtet den Ablauf, motiviert zur Verbalisierung der Gedanken und notiert Auffälligkeiten und Besonderheiten. Zusätzlich können die Interaktionen der Versuchspersonen auf Video aufgenommen und die Handlungsschritte am Computer durch ein „Screen-Capture Programm“ aufgezeichnet werden. Nach der Durchführung kann zudem eine leitfadengestützte Befragung zur Ergänzung der Datenerhebung stattfinden (vgl. Frommann 2005; Völzke 2012, S. 35).

Die Stärken der Methode des Lauten Denkens liegen einerseits in der Möglichkeit der Kontextualisierung, denn die Erhebung der Forschungsdaten kann in den Arbeitskontext der Untersuchungsteilnehmenden eingebunden werden. Ein wesentlicher Vorzug des Lauten Denkens sind auch die starke Handlungsperspektive und die ausgeprägte Prozessbezogenheit – verbale Protokolle ermöglichen es, Informationen über Handlungsprozesse zu geben (vgl. Konrad 2010, S. 485 f.).

Kritische Anmerkungen zur Methode des Lauten Denkens zielen auf drei Problembereiche ab: (1) Verbalisierung und Artikulation: KritikerInnen sehen es als nicht ausreichend gesichert an, dass die während Entscheidungen ablaufenden kognitiven Prozesse, insbesondere Prozesse höherer Ordnung, verbalisierbar und artikulierbar sind; (2) Vollständigkeit: Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die geistigen Operationen vollständig berichtet werden. Insbesondere automatisierte Prozesse werden häufig nicht mit bewusster Aufmerksamkeit belegt; (3) Veränderung der kognitiven Leistung: Insbesondere die Verbalisation von Inhalten, die noch nicht in verbal kodierter Form vorliegen, kann zu Veränderungen der kognitiven Leistungsfähigkeit, u. a. zu einer langsameren Handlungsweise, führen. Deshalb wird empfohlen, die Untersuchungsteilnehmenden in Anschluss an das Laute Denken zu ihren diesbezüglichen Erfahrungen zu befragen (vgl. ebd., S. 486).

Generell erweist sich die Methode des Lauten Denkens aber trotz der Kritik insbesondere zur Erhebung von Kognitionen im Kontext von Handlungen als sinnvolles Verfahren. Dabei ist darauf zu achten, eine angemessene und störungsfreie Erhebungssituation herzustellen, das Laute Denken durch einen entsprechenden Stimulus zu forcieren, die Laut-Denken-Bedingungen durch geeignete Maßnahmen wie bspw. Laut-Denken-Aufforderungen aufrechtzuerhalten sowie das Erleben der Situation der Teilnehmenden im Nachgang zu besprechen (vgl. ebd., S. 487).

Die Methode des Lauten Denkens findet sowohl in der quantitativen als auch qualitativen Forschung Anwendung. Sie lässt sich sowohl in hypothesentestenden und deskriptiven als auch hypothesengenerierenden und interpretativen Forschungszugängen anwenden (vgl. ebd., S. 480). Insbesondere die Tiefe, Vielfalt und Komplexität von im Rahmen des Lauten Denkens artikulierten Denkprozessen sprechen für eine Auswertung im Sinne der interpretativen qualitativen Sozialforschung (vgl. Charters 2003, S. 74 ff.).

2.4.2 Fallstudie mit Lautem Denken⁴

Datenerhebung – Übertragung der Methode des Lauten Denkens

Die Anerkennung der Kompetenznachweise im Rahmen des wba-Verfahrens erfolgt primär auf Basis konkreter Regelungen und Vorgaben, die im Qualifikationsprofil festgelegt sind. Zudem werden die Entscheidungen des Akkreditierungsrates in Form von Handlungsanweisungen bzw. als Präzedenzfälle in der Datenbank dokumentiert. Die erste explorative Forschungsphase stützte die Annahme, dass die Beraterinnen darüber hinaus auf weitere Quellen wie implizites Wissen aus Routineabläufen und Erfahrungswissen zurückgreifen. Von besonderem Interesse war für dieses Forschungsvorhaben dabei nicht nur die Dokumentation und Systematisierung dieser unterschiedlichen Wissensbestände und Begründungszusammenhänge, sondern waren zudem auch die Entscheidungen der Beraterinnen, wann auf welche Quellen zurückgegriffen wird. Die Übertragung der Methode des *Lautens Denkens* auf den vorliegenden Forschungskontext eröffnete die Möglichkeit, diese Prozesse zu dokumentieren und zu analysieren. Im Mittelpunkt der Datenerhebung bei der wba stand die Bearbeitung eines Portfolios im Rahmen der Standortbestimmung. Durch die lautsprachlichen Äußerungen der eigenen Gedanken sollen einerseits routinierte Abläufe deutlich werden und zudem Abweichungen von diesen Routinen identifiziert werden. In der Auswertung lag der Fokus entsprechend auf dem Problemlöseverhalten und den dafür unmittelbar verwendeten Begründungen und Erklärungen.

Die Verfahrensabläufe der wba sehen die Bearbeitung eines Portfolios durch eine einzelne Mitarbeiterin vor. Auf Grundlage der Datenbank ist damit eine vergleichende Analyse ähnlicher Fälle nur rückblickend möglich. Davon ausgenommen sind die sogenannten *Vergleichsportfolios*. Dabei handelt es sich um einen realen Fall in der Zuständigkeit einer einzelnen Beraterin, welcher im Rahmen eines internen Qualitätssicherungsverfahrens exemplarisch von allen Mitarbeiterinnen bearbeitet wird. Anschließend erfolgt eine gemeinsame Besprechung, um die Ergebnisse zu vergleichen und zu diskutieren. Aufgrund der parallelen Bearbeitung eines ausgewählten Portfolios durch verschiedene Mitarbeiterinnen der wba eignet sich insbesondere dieses Verfahren für die Anwendung der Methode *Lautes Denken*. Da es sich bei den ausgewählten Vergleichsportfolios um von der Routine abweichende Fälle handelt, können diese als spezifische Problemstellung interpretiert werden. Zielsetzung sind folglich die Erfassung der unmittelbaren Problemlöseverfahren und auf dieser Grundlage die Sichtbarmachung und Systematisierung unterschiedlicher Begründungszusammenhänge.

Die Anrechnung der Nachweise auf die jeweiligen Kompetenzbereiche des Qualifikationsprofils erfolgt online durch ein eigenes Programm. Neben den Zuordnungen werden hier zudem die angerechneten wba-CP im Vergleich zu den erforderlichen wba-CP sichtbar. Im Falle des Vergleichsportfolios handelt es sich um einen realen Fall, der nur von der zuständigen Beraterin im System bearbeitet werden

4 Teile des vorliegenden Abschnitts wurden bereits publiziert (vgl. Gugitscher/Schmidtke 2018).

kann. Für die anderen Beraterinnen wird ein künstliches Profil angelegt, damit diese die Zuordnungen ebenfalls vornehmen können. Damit ist es möglich, die unterschiedlichen Ergebnisse des Anrechnungsverfahrens zu vergleichen. Für die Analyse der Problemlöseverfahren ist es jedoch notwendig, die tatsächlichen Handlungsschritte während der Bearbeitung des Portfolios zu erfassen. Dazu soll die Methode *Lautes Denken* konkret während der Zuordnung am Computerbildschirm eingesetzt werden. Der Einsatz eines Screen-Capture Programms wurde jedoch aufgrund der eingeschränkten Auswahlmöglichkeiten am Bildschirm als nicht notwendig erachtet und eine Dokumentation der Abläufe durch die Forschenden als ausreichend angesehen.

Die Methode des Lauten Denkens wurde den wba-Beraterinnen vor der Datenerhebung kurz erklärt. Sie umfasst sowohl introspektives als auch retrospektives Lautes Denken – also sowohl die unmittelbaren Verbalisierungen von Gedächtnisinhalten als auch Erklärungen von Gedanken. Zu Beginn der Datenerhebung wurden die Untersuchungsteilnehmenden mittels eines Stimulus aufgefordert, in Form von Selbstadressierungen zu verbalisieren, was sie gerade denken, tun oder erleben. Dabei wurde auch darauf hingewiesen, dass es um die Beschreibung der Handlungen und Denkprozesse geht, nicht um deren Begründung. Die Verbalisierungen der Untersuchungsteilnehmenden wurden als Audiodatei aufgenommen. Da bei der Datenerhebung keine soziale Interaktion erwünscht ist, nahmen die ForscherInnen während der Aufgabenbearbeitung nicht im Blickfeld, sondern neben den Untersuchungsteilnehmenden Platz und vermieden es, Fragen zu stellen, um Beeinflussungen zu minimieren. Die Rolle der ForscherInnen bestand insbesondere darin, die jeweilige wba-Mitarbeiterin zur verbalen Beschreibung ihrer Handlungen zu motivieren, ohne in den Prozessablauf weiter einzugreifen. Dies erfolgte durch kurze Aufforderungen zur Artikulation der Gedanken. Offene Fragen wurden, wenn, dann im Anschluss in einer Interviewphase gestellt. Im Anschluss an das Laute Denken wurden die Untersuchungsteilnehmerinnen auch befragt, wie sie das Laute Denken erlebten und inwieweit es ihre Handlungsprozesse beeinflusste.

Bei der Anwendung der Methode ist auch zu berücksichtigen, dass durch die Verbalisierungen möglicherweise der Lösungsprozess selbst verändert wird bzw. es sich bei der Versprachlichung bereits um erste reflektierte und abstrahierte Formulierungen handelt. Wie auch bei anderen Forschungsmethoden ist zudem die mögliche Beeinflussung durch die Anwesenheit des Forschers/der Forscherin zu berücksichtigen und zu reflektieren (vgl. Völzke 2012, S. 34). Für das geplante Forschungsvorhaben wurde daher beschlossen, die Methode des Lauten Denkens nicht von einer Person durchzuführen, sondern durch mehrere ForscherInnen umzusetzen. In den Laut-Denken-Protokollen finden sich neben der Artikulation von Denkprozessen auch Anzeichen von Erläuterungen der wba-Mitarbeiterinnen, die den Charakter von Fremdadressierungen an die ForscherInnen aufweisen.

Der Prozess des Vergleichsportfolios bietet neben der Erhebung der Wissensbestände der wba-Beraterinnen zusätzlich die Möglichkeit, das Problemlöseverhalten bei der gleichen Aufgabenstellung bei mehreren Mitarbeiterinnen separat zu erfassen.

sen. Daher wurde als zweiter Schritt der Untersuchung die Besprechung des Portfolios im Team aufgezeichnet und analysiert. Dadurch können ergänzend die Abstimmungsprozesse im Sinne einer Gruppendiskussion und kommunikativen Validierung erfasst werden. Zu diesem Zweck nahm eine Person des Forschungsteams an der Vergleichsportfolio-Teambesprechung teil. Bei den erhobenen Daten handelt es sich um Dialogdaten, die nicht wie bei Interviews mehr oder weniger stark durch die Interviewenden strukturiert werden, sondern die im Rahmen einer offenen Gruppendiskussion des wba-Beraterinnenteams generiert werden. Diese umfassen vor allem Begründungen zum gewählten Vorgehen und Abstimmungsprozesse, weniger nachträgliche Verbalisierungen von Denkprozessen während der Portfoliobearbeitung im Sinne eines nachträglichen Lauten Denkens.

In der explorativen Phase wurde zudem deutlich, dass dem Akkreditierungsrat eine entscheidende Rolle im Anerkennungsprozess zugesprochen wird. Um Einblicke in die Abstimmungsprozesse mit dem Akkreditierungsrat sowie die Entscheidungsprozesse des Akkreditierungsrats zu erhalten, wurde als methodischer Zugang eine teilnehmende Beobachtung im Rahmen einer Akkreditierungsratssitzung durchgeführt. Zwei Mitglieder des Forschungsteams nahmen daran teil und erläuterten zu Beginn ihrer Anwesenheit kurz die Intention der Untersuchungen, griffen aber in Folge möglichst wenig aktiv in die Prozesse ein. Die Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse wurden im Sinne einer Gruppendiskussion für die Datenauswertung als Audiodatei aufgezeichnet.

Insgesamt umfasste das Vorgehen Datenerhebungen zu drei Zeitpunkten (Abbildung 14).

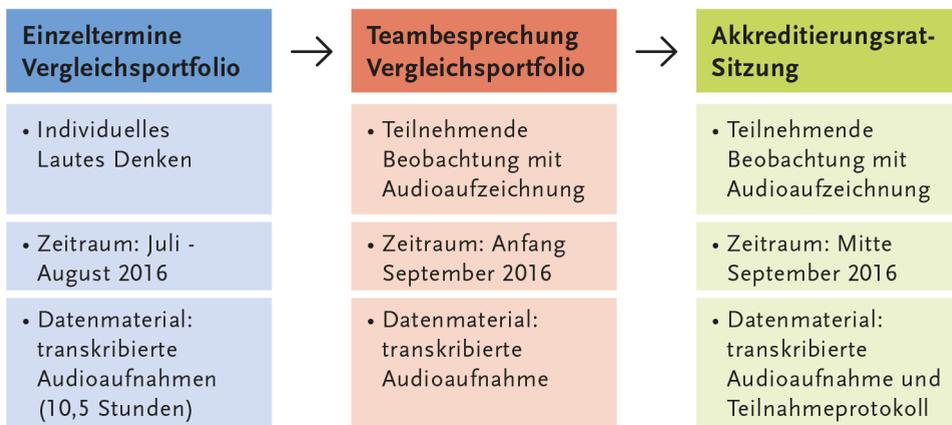


Abbildung 14: Ablauf der Datenerhebung zur wba-Anerkennungspraxis

Die auf Tonträger aufgezeichneten mündlichen Äußerungen wurden zur Gänze transkribiert. Da bei der vorliegenden Forschungsfrage nicht sprachwissenschaft-

liche Aspekte im Vordergrund standen, sondern der Inhalt der verbalisierten Äußerungen, wurde ein einfaches und ökonomisches Transkriptionsverfahren gewählt. Dabei wurde wörtlich transkribiert, nicht lautsprachlich oder zusammenfassend; bei jedem Sprecherwechsel wurde eine neue Zeile begonnen; wiederholte, abgebrochene Wörter oder Sätze wurden notiert, Dialekt wurde möglichst ins Schriftdeutsche übersetzt, wobei der Satzaufbau beibehalten wurde; Sprache und Interpunktion wurden leicht geglättet und dem Schriftdeutsch angenähert; deutlich längere Pausen wurden durch Auslassungspunkte markiert. Die Transkripte dienten als Basis für die Datenauswertung.

Auswertung

Um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, auf welche Wissensbestände bei der Bewertungs- und Anerkennungspraxis der wba zurückgegriffen wird, welchen Handlungsprinzipien dabei gefolgt wird und wie fallbezogene Aushandlungsprozesse dieser Prinzipien stattfinden, ist ein interpretativ-rekonstruktiver Forschungszugang angemessen. Dabei werden der Nachvollzug und das Verstehen von subjektiv gemeintem Sinn und Sinnzusammenhängen durch die Forschenden als Rekonstruktionen bzw. „Konstruktionen zweiten Grades“ (Schütz 1971, Bd. 1, S.68 zit.n. Schneider 2008, S. 276), also als empiriegestützte Konstruktion jener Konstruktionen verstanden, die von dem im Sozialfeld Handelnden gebildet werden (vgl. Keller 2012, insb. S. 201 f.). Die Aussagen der Beforschten im Rahmen des Lauten Denkens und der Gruppendiskussionen werden nicht nur als Fakten oder als Sachinformation verstanden, sondern als Deutungswissen in Bezug auf die Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen. Im Prozess der Auswertung wird neben den manifesten bzw. expliziten Sinngebungen auch auf implizite Handlungsorientierungen und Normen bzw. Strukturen geschlossen. Die Rekonstruktion impliziter Wissensbestände ist auch deshalb von Bedeutung, da bei der Anwendung der Methode des Lauten Denkens nicht davon auszugehen ist, dass *alle* handlungsleitenden Wissensbestände verbalisiert werden. KritikerInnen sehen gerade die Artikulation bei stark routinisierten Handlungsabläufen oder komplexen Problemlösungsprozessen als nicht ausreichend sichergestellt. Durch einen interpretativ-rekonstruktiven Forschungszugang wird dieser Kritik ein Stück weit Rechnung getragen.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) folgt diesem Forschungsparadigma und bietet eine methodische Basis, um Thesen und Konzepte in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material zu entwickeln. Sie ermöglicht eine fallorientierte, eine kategorienorientierte oder auch eine fallvergleichende typenbildende Perspektive. Mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich Themen und Subthemen systematisieren und wechselseitige Relationen analysieren, indem in einem mehrstufigen Prozess das Datenmaterial mittels induktiv bzw. abduktiv gebildeter Kategorien codiert und ein Kategoriensystem entwickelt wird. Durch Vergleiche und Kontrastierungen gewinnt die kategorienbasierte Auswertung an Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft (vgl. Kuckartz 2012, S. 97 ff.). Um die Aushandlungs- und Abwägungsprozesse zu rekonstruieren, wurde

die qualitative Inhaltsanalyse für ausgewählte Ausschnitte des empirischen Materials um Sequenzanalysen ergänzt. Dadurch konnten die entwickelten Kategorien zusätzlich hinsichtlich der Entscheidungsprozesse und zeitlichen Abläufe systematisiert und interpretiert werden.

Der Auswertungsprozess umfasste mehrere Stufen und Perspektiven. Zunächst wurde eine sequenzielle Grobanalyse der Laut-Denken-Protokolle durchgeführt, im Zuge derer sich rekonstruieren ließ, dass die wba-Beraterinnen bei ihren Prüf- und Entscheidungsprozessen sowohl die einzelnen Nachweise des Portfolios als auch das Portfolio in seiner Gesamtheit hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte analysieren und dabei kritischen Aspekten besondere Aufmerksamkeit schenken. Andererseits wurden aus den Laut-Denken-Protokollen induktiv sowie abduktiv erste Kategorien gebildet, bei denen der Frage nach dem Gegenstand der Bewertung (Lebenslauf, Teilnahmebestätigung...), der „Quelle“ der Bewertung (Qualifikationsprofil, interne Vorgaben...) sowie dem (vorläufigen) Ergebnis der Bewertung (Zuordnung, Nicht-Zuordnung, Ablehnung...) nachgegangen wurde. Die Laut-Denken-Protokolle wurden entlang dieser Kategorien codiert und in einer nächsten Phase wurden die Kategorien am Material sowie unter Hinzuziehung theoretischer Konzepte insbesondere zur Expertise und zum professionellen Handeln sowie zur Kompetenzerfassung weiterentwickelt und ausdifferenziert.

In Folge wurde das Datenmaterial in einem zweiten Materialdurchlauf anhand dieser Kategorien und Unterkategorien erneut codiert und ausgewertet. Im Vordergrund stand dabei eine Systematisierung der Dimensionen und Prinzipien, die bei der Anerkennungspraxis der wba handlungsleitend sind – im Folgenden als Expertisedimensionen und Haltungen bezeichnet. Im Zuge der Auswertung wurde das Datenmaterial anschließend für den Forschungsbericht aufbereitet. Die Ergebnisse dieser Auswertung werden im folgenden Kapitel detailliert dargestellt.

2.4.3 Ergebnisse der Fallstudie

Bei der Datenauswertung wurde nach der Anerkennungspraxis der wba gefragt. Dabei konnte das Handeln der wba-Beraterinnen als expertisegestütztes professionelles Handeln rekonstruiert werden (vgl. Kap.1.2). Eine sequenzielle Grobanalyse der Laut-Denken-Protokolle zeigte, dass sich die Herangehensweisen und Abläufe bei der Aufgabenbearbeitung sowie die Strategien beim Lösen von Problemen zwischen den wba-Beraterinnen zum Teil unterschieden, dass aber Auffälligkeiten in gleicher oder ähnlicher Weise erkannt bzw. benannt wurden. Alle wba-Beraterinnen analysierten bei ihren Prüf- und Entscheidungsprozessen sowohl die einzelnen Nachweise des Portfolios als auch das gesamte Portfolio in seiner Aussagekraft. Dabei setzten sie komplex integrierte Wissensbestände und Handlungsorientierungen in Bezug auf den professionellen Funktionskontext der Kompetenzerkennung ein. Sie berücksichtigten zeitgleich unterschiedliche Aspekte, bspw. unterschiedliche formale und inhaltliche Kriterien, und schenkten kritischen Aspekten größere Aufmerksamkeit. In diesem Sinne lässt sich das Handeln der wba-Beraterinnen als Expertisehandeln nach Ericsson und Charness (1994) verstehen, welches bei parado-

xalen Anforderungen um professionelle Abwägungs- und Aushandlungsprozesse erweitert wird. Diese Abwägungs- und Aushandlungsprozesse erfolgen sowohl auf individueller Ebene der wba-Beraterinnen als auch auf Ebene des Teams und systematisch im wba-Validierungsverfahren, wie aus dem empirischen Material der Teambesprechung und der Sitzung des Akkreditierungsrats zu rekonstruieren war.

Nachstehend werden die Ergebnisse der Datenauswertung aus den Laut-Denken-Protokollen, der Teamsitzung und der Sitzung des Akkreditierungsrats entlang den Differenzierungen im Expertiseverständnis und den rekonstruierten Aushandlungsprozessen beschrieben und durch Beispiele aus dem empirischen Material ergänzt und verdeutlicht.

Differenzierungen im Expertiseverständnis

Im Zuge der Auswertung der Laut-Denken-Protokolle sowie der Teambesprechung und Akkreditierungsratssitzung wurde deutlich, dass bei den Entscheidungs- bzw. Problemlösungsprozessen im Rahmen der Kompetenzbewertungen und Kompetenzanerkennungen von den Beteiligten wiederholt auf komplexes Fach- und Erfahrungswissen über Verfahren der Kompetenzvalidierung, Inhalte von Lehr-/Lernangaben oder Kompetenzbeschreibungen in Nachweisen und im wba-Qualifikationsprofil sowie das Feld der Erwachsenenbildung zurückgegriffen wird. Auf Basis der empirischen Daten und ergänzt um theoretische Überlegungen und Literaturstudien zum Expertiseverständnis, zu diagnostischer Kompetenz von WeiterbildnerInnen (vgl. Strauch et al. 2009, S. 33 ff.), zu Modellierungen beruflicher Kompetenzen (vgl. Nickolaus/Seeber 2013, S. 176–182) und zum Feld der Erwachsenenbildung (vgl. Gruber/Lenz 2016) wurde das Expertisehandeln der wba-Beraterinnen rekonstruiert und wurden dabei die drei Dimensionen Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise unterschieden. Die Dimensionen sind vor allem als analytische Kategorien zu verstehen, da sie – wie die Laut-Denken-Protokolle belegen – in der Kompetenzvalidierungspraxis vielfach verknüpft werden bzw. Überlappungen aufweisen. Die rekonstruierten drei Dimensionen werden im Folgenden genauer beschrieben und mit Beispielen aus der empirischen Untersuchung belegt. Bei den zitierten Laut-Denken-Textsequenzen ist zu berücksichtigen, dass die Probandinnen dabei aufgefordert waren, entsprechend der Methode des Lauten Denkens ihre eigenen Gedankenprozesse spontan und möglichst unreflektiert zu beschreiben. Die Einordnung und Interpretation dieser spontanen Beschreibungen der Denk- und Handlungsprozesse erfolgten anschließend durch die Auswertung des empirischen Materials.

Verfahrensexpertise

Die Verfahrensexpertise umfasst das Wissen über Validierungsverfahren im Allgemeinen, deren Prinzipien und Zielsetzungen sowie das Fach- und Erfahrungswissen über die Anforderungen konkreter Verfahren. Im Fall der wba bezieht sich die Verfahrensexpertise auch auf das Fach- und Erfahrungswissen über die Verfahrensschritte, Methoden (im Sinne von Nachweismöglichkeiten) und Beurteilungskriterien des wba-Verfahrens sowie auf die zugrunde liegenden Regeln, Prinzipien und

das zugrunde liegende Kompetenzverständnis einschließlich der fallbezogenen Anwendung und Dokumentation.

Im empirischen Material wird die Verfahrensexpertise zunächst in der Kenntnis und Anwendung formaler Prüfkriterien deutlich, wie beispielsweise in der Überprüfung der Vollständigkeit des Nachweisportfolios, in der Überprüfung von formalen Bestandteilen von Nachweisen, wie Stempel und Unterschrift, oder der korrekten Eingabe von Lernformaten ins wba-Onlinesystem. Außerdem wird der Bezug auf explizite Regeln sowie interne Richtlinien sichtbar. Zur Verfahrensexpertise gehört im Weiteren das Wissen über Methoden der Kompetenzfeststellung und Nachweismöglichkeiten:

„...auch von der praxis sehe ich dass sie einiges zu management hat öffentlichkeitsarbeit also wenn da nachweise fehlen würden könnte man die informell nachweisen ...“ (D, Abs. 1)

Das Wissen zu den Kompetenznachweismöglichkeiten beinhaltet auch die Unterscheidung zwischen individuellen und pauschalen Kompetenzanerkennungsformen. Im Fall der wba wird dieses Wissen im Abgleich mit den akkreditierten Bildungsgängen konkret. Aufgrund des zweistufigen Aufbaus in Zertifikat und Diplom erfordert das wba-Verfahren von den Beraterinnen zudem Kenntnisse zu den Anforderungen sowie den verfahrensspezifischen Differenzierungen zwischen den Pflicht- und Wahlbereichen. Die Kenntnisse über das wba-Verfahren und seine Bestandteile kommen in den Laut-Denken-Protokollen auch im Wissen über und im Umgang mit unterschiedlichen Zuständigkeiten zum Ausdruck:

„... das heißt ich würde das in den akkreditierungsrat einbringen sicherheitshalber noch einmal weil da frauenforschung dabei steht und mich noch einmal vergewissern ob da wirklich im ausmaß von 1 ects grundlagen der pädagogik vergeben werden kann ...“ (D, Abs. 3)

Dieses Wissen zu den Zuständigkeiten ist für die Beraterinnen wesentlich, um im Verfahren entscheiden zu können, welche Fragen mit den KandidatInnen, mit einzelnen Teammitgliedern, im Rahmen einer Teamsitzung oder mit dem Akkreditierungsrat abzuklären sind. Die Teamsitzung übernimmt hinsichtlich der Verfahrensexpertise zudem die Funktion, verfahrensbezogene Kriterien und Vorgehensweisen, bspw. Zuständigkeiten, Verfahrensprinzipien oder methodische Zugänge, kritisch zu diskutieren und zu reflektieren.

Inhaltsexpertise

Unter Inhaltsexpertise werden das Wissen und die Fähigkeit verstanden, die in Zeugnissen, Bestätigungen, Kompetenzbeschreibungen etc. angeführten Inhalte und Fachbegriffe zu Lehr-/Lernprozessen in Bezug auf die Anforderungen im wba-Qualifikationsprofil zu bewerten. Dazu bedarf es zunächst einer genauen Kenntnis des wba-Qualifikationsprofils:

„... mein kopf rattert ständig das haben wir im qualifikationsprofil drinnen welche kompetenzen gibt's und was passt da jetzt schon irgendwie zusammen ...“ (A, Abs. 2)

Die Expertise der wba-Beraterinnen beinhaltet hier auch das Wissen und die Erfahrungen, wie spezifische Lehr-/Lerninhalte und Kompetenzerwerb üblicherweise im Feld der Erwachsenenbildung, aber auch in angrenzenden Bildungssektoren in Lehrveranstaltungsbezeichnungen benannt werden:

„... das ist auch nicht ganz eindeutig – das ist akkreditiert für Beratungskompetenz – aber da wird es in einem großen Teil auch um Kompetenzmessverfahren gehen und Kompetenzmessverfahren ist ein sehr spezifisches Thema das eher schon [...] für Pädagogik anerkannt werden könnte [...]. Das wäre aber auf jeden Fall etwas spezifisches – was ich mit dem Akkreditierungsrat besprechen muss“ (B, Abs. 16)

In die Bewertungspraxis der wba fließen häufig Wissen und Erfahrungen über die Bedeutung unterschiedlicher Lehr-/Lernformate und die damit üblicherweise verbundenen Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse Erwachsener ein:

„... aha da hat sie zweimal den gleichen von der gleichen Einrichtung gemacht – - macht jetzt natürlich keinen Sinn – wenn nicht unterschiedliche Inhalte ausgewiesen sind – [...] – mir scheint das als wär das zweimal derselbe Workshop gewesen – - natürlich variiert das da jetzt a bissl in der Beschreibung – natürlich macht ma grad bei so einem Thema – ahm oft unterschiedliche Erfahrungen – [...] und sagma wenn [...] i jetzt aber wahrnehme dass sie den ähnlichen Workshop schon mal besucht hat – ah und sie auch – die Seminarleitung die gleiche is nur das Datum halt unterschiedlich und die Seminarinhalte sind nur leicht differenziert in der Beschreibung würd ich die Frau fragen was war beim zweiten Workshop anders – welche anderen Lernerfahrungen haben sie gemacht – und dann vielleicht – und dann das mit dem Argument beim Akkreditierungsrat einbringen ...“ (E, Abs. 32)

Die Textsequenz macht deutlich, wie die Inhaltsexpertise Abwägungsprozesse in Bezug auf die Kompetenzbewertung und Kompetenzanerkennung evoziert, anstatt vorschnelle Schlüsse zu ziehen oder typische Urteilsfehler zu begehen. Aus dem empirischen Material lässt sich rekonstruieren, dass auf individueller wie auf Teamebene Reflexionen bezüglich der im Validierungsverfahren geforderten Inhalte erfolgen, um Probleme im Umgang mit den aus der Praxis entwickelten und auf Erfahrungswissen beruhenden Vorgaben zu identifizieren und Dokumente hinsichtlich ihrer Relevanz, Aussagekräftigkeit und Aktualität zu beurteilen. Falls unklare Vorgaben identifiziert werden, wird beispielsweise die Besprechung des Vergleichsportfolios auch dazu verwendet, die inhaltlichen Vorgaben weiterzuentwickeln.

Feldexpertise

Unter Feldexpertise wird die Fähigkeit verstanden, Entscheidungen für Kompetenzfeststellungen und Kompetenzbewertungen unter Einbezug von Erfahrungswissen und Fachkenntnissen über das System und die Struktur der Erwachsenenbildung in Österreich und anderen Ländern zu treffen. Diese Expertise wird sowohl bei der Be-

wertung von Nachweisen für die geforderten Kompetenzbereiche als auch für die Beurteilung der verpflichtenden erwachsenenbildnerischen Praxis eingesetzt. Dazu zählt zunächst (Fach- und Erfahrungs-)Wissen zu den Institutionen der Erwachsenenbildung und zur Anbieterlandschaft in Österreich, inkl. des Wissens über Entwicklungen im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung. Zudem können Kenntnisse zum Berufs- und Beschäftigungsfeld der Erwachsenenbildung sowie zu Professionalisierungsentwicklungen und Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zur Feldexpertise gezählt werden. Wissen über das Berufs- und Handlungsfeld der Erwachsenenbildung Österreichs wird von den wba-Beraterinnen häufig mit dem Hinweis auf „Einschlägigkeit“ artikuliert:

„...und das alles zusammengefasst was sie macht alles ganz einschlägig erwachsenenbildung da muss man immer drauf schauen weil es gibt dann grenzfälle aber in ihrem fall ist das keine grenzfall [...] – was mir halt auffällt was mir wichtig ist die praxis wird in jedem fall anerkannt das ist keine frage weil sie so lange und so einschlägig in der eb ist“ (A, Abs. 72)

Die wba-Beraterinnen greifen bei ihren Entscheidungsprozessen zur Kompetenz- und Nachweisbewertung auch auf Wissen über die Berufs- und Qualifikationsstruktur in der Erwachsenenbildung zurück:

„... sie hat Unterrichtserfahrung sie hat Beratungserfahrung sie hat Managementenerfahrung – und des is typisch auch eher für also für Personen die – ja also eh na no na ned die schon lang in dem Bereich arbeiten dass man von dem einen Feld ins andere rüberschaut – dann vielleicht wieder zurück ins Unterrichten kommt eben ...“ (E, Abs. 82)

Zum Themenfeld der rechtlichen Grundlagen und Regelungen, die die Erwachsenenbildung betreffen und eine wichtige Funktion für die Steuerung der Erwachsenenbildung bilden (vgl. Gruber/Lenz 2016, S. 37–46), zählt beim Anerkennungsverfahren der wba auch das Wissen über die (rechtlichen) Grundlagen und die Bedeutung unterschiedlicher Zertifikatstypen, wie Teilnahmebestätigungen, Bescheinigungen, Zeugnisse, Zertifikate, Diplome, Pässe, Bestätigungen etc. Wie Zertifikate von unterschiedlichen Einrichtungen bezeichnet werden, welche formalen Kriterien damit verbunden sind oder inwieweit und in welcher Form Lehrinhalte oder der Kompetenzerwerb angegeben werden, ist im Unterschied zum formalen Bildungssystem meist nicht normiert und wird daher oft unterschiedlich gehandhabt. Da für die Validierungspraxis der wba die Güte von Nachweisen bedeutsam ist, bringen die wba-Beraterinnen Wissen und Erfahrungen zur Bedeutung unterschiedlicher Zertifikatstypen und Zertifizierungsformen in der Erwachsenenbildung und deren Handhabung in die Validierungspraxis ein.

Außerdem sind gerade in Zeiten zunehmender Globalisierung und Internationalisierung auch Wissen und Erfahrung zu internationalen Strukturen und Entwicklungen bei der Anerkennungspraxis gefragt, beispielsweise wenn es um die Anerkennung im Ausland erworbener Nachweise geht, was vor allem auf den Akkreditierungsrat verlagert wird. Wissen über historische Entwicklungen, gegenwärtige

Tendenzen und Perspektiven ist ebenfalls bedeutsam in der Anerkennungspraxis. Beispielsweise werden Wissen und Erfahrung zu zeitgemäßen Begriffsverwendungen im Bildungsbereich oder zu Bildungsangeboten und Themen eingebracht, um die Aussagekraft von Kompetenznachweisen zu beurteilen, insbesondere wenn es sich um vergleichsweise ältere Nachweise handelt.

Handlungsorientierungen in der Validierungspraxis

Die gebildeten Kategorien Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise stellen unterschiedliche „Kernbereiche“ von Expertise dar, die sich häufig auch überschneiden und damit nicht immer eindeutig abgrenzbar sind. Durch die Methode des Lauten Denkens wurde der Fokus gerade auf den Umgang mit diesen unterschiedlichen Expertisen und Anforderungen gelegt. Aus dem empirischen Material wurden verschiedene Situationen deutlich, in denen Aushandlungsprozesse zwischen den unterschiedlichen Expertiseformen stattfinden. Dabei zeigte sich im Textmaterial, dass es dabei auch immer wieder zu widersprüchlichen Anforderungen kommen kann. Die wba-Mitarbeiterinnen sind hier gefordert, zwischen den unterschiedlichen Anforderungen abzuwägen und Handlungsstrategien zu entwickeln, die eine angemessene Bearbeitung des Portfolios ermöglichen. Aus dem empirischen Material wird deutlich, dass diese Entscheidungen in Form professioneller Aushandlungsprozesse stattfinden. Diese Aushandlungsprozesse lassen sich als eine Pendelbewegung bzw. als ein Abgleich zwischen grundlegenden Haltungen beschreiben, die nachfolgend als prüfende und pädagogische Handlungsorientierung bezeichnet werden. Diese Haltungen stellen die Grundlage für Entscheidungen bei unklaren und widersprüchlichen Situationsanforderungen dar. Aus dem empirischen Material der Teamsitzung werden diese Haltungen, welche im gemeinsamen Austausch verstärkt und bestätigt werden, ebenfalls deutlich.

Prüfende Haltung

Die prüfende Haltung zeigt sich im Nachforschen, Erkunden, Eruiieren und Absichern bezüglich der Portfolios insgesamt, einzelner Kompetenznachweise und einzelner Eingaben ins wba-Onlineprofil, aber auch im kritischen Abklären und Kontrollieren der Kompetenzportfolios, Nachweisdokumente und Eingaben hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit und Korrektheit.

„[...] das ist ein Projekt das sie eingereicht hat und ich les mir jetzt durch wie das beschrieben ist und ob das klar ist dass sie das macht – das ist zwar schon sehr spannend aber ich kann da nicht erkennen, dass das in ihrer Verantwortung ist – also ich glaub ihr das schon aber da bräuchte ich dann in irgendeiner Form eine Bestätigung“
(C, Abs. 363)

Der Nachweis wird hier sowohl hinsichtlich seiner Aussagekraft und Relevanz für die Kompetenzbereiche als auch hinsichtlich der individuellen Zurechenbarkeit und Begründbarkeit geprüft.

Aus den Transkripten ließen sich auch Prüfungen der Nachweise hinsichtlich formaler Kriterien (Unterschrift, Datum etc.) rekonstruieren. Der prüfende Zugang zeigte sich außerdem deutlich in den Abwägungsprozessen bei alternativen Zuordnungsmöglichkeiten. Bei der Bewertung von Nachweisen wird von den wba-Beraterinnen großer Wert daraufgelegt, möglichst abgesichert vorzugehen und formal korrekte Nachweise der geforderten Kompetenzen zu haben bzw. einzufordern, um ein größtmögliches Maß an empirischer Gewissheit für die getroffene Entscheidung zu erlangen. Der Fokus liegt dabei auf einem durch Nachweise abgesicherten, einheitlichen und standardisierten Vorgehen. Bei Bedarf, etwa bei fraglichen Punkten oder Unstimmigkeiten, werden von den wba-Beraterinnen zusätzlich eigenständige Recherchen durchgeführt und Zusatz- und Hintergrundinformationen etwa zu den Lehr-/Lerninhalten, Zeiten oder Anbietern aus Datenbanken oder von ExpertInnen eingeholt, um die eingereichten Nachweise möglichst abgesichert beurteilen zu können. Zudem werden bei Abwägungsprozessen und unsicheren Entscheidungen Teambesprechungen durchgeführt und wird der Akkreditierungsrat zur Absicherung miteinbezogen.

Pädagogische Haltung

Unter pädagogischer Haltung wird das Handlungsprinzip eines wertschätzenden und anerkennenden Umgangs mit vielfältigen Bildungswegen verstanden sowie eine ganzheitliche Sicht auf individuelle Kompetenzprofile. Der pädagogische Zugang manifestiert sich in einem breiten Sichtbarmachen von Kompetenzen bzw. Nachweisen, also dem Aufzeigen möglichst vieler Nachweise, auch in Fällen, wo einzelne Kompetenzbereiche auch mit weniger, dafür zeitlich umfangreicheren Kompetenzerwerbsnachweisen belegt werden könnten.

„[...] bei ihr ist jetzt die Schwierigkeit nicht wie kriegen wir es voll – sondern wie verteilen wir es – damit alles ein bisschen sichtbar wird und damit sie auch sieht wir haben es wahrgenommen“ (A, Abs. 42)

Die ganzheitliche Sichtweise zeigt sich auch in den Bezugnahmen auf den Lebenslauf bei der Beurteilung von Nachweisen und in Gesamteinschätzungen. Im Zuge des wba-Verfahrens untersuchen die wba-Beraterinnen das eingereichte Portfolio inklusive des Lebenslaufes ganzheitlich und greifen auch Hinweise auf die im wba-Qualifikationsprofil geforderten Kompetenzen auf, die von den KandidatInnen selbst nicht explizit mittels Nachweisen dargestellt wurden. Da informelles Lernen häufig zum Erwerb von Kompetenzen führt, die bzw. deren Wert für das Anerkennungsverfahren den Personen selbst nicht bewusst sind bzw. ist, sind ein solch proaktives Vorgehen und ein entsprechender formativer Zugang der wba-Beraterinnen für eine valide Kompetenzerkennung wichtig. Solche informell erworbenen „verborgenen Kompetenzen“ bedürfen der Identifikation und Sichtbarmachung von Außenstehenden, um sie validieren und anerkennen zu können (vgl. Grunau/Bals 2015; Fischer/Huber/Mann/Röben 2014). Die pädagogische Haltung wird dementsprechend in der ressourcenorientierten Ausrichtung bei der Identifizierung und

Validierung von Kompetenzen explizit. Aus dem Lebenslauf ersichtliche Kompetenzen werden aktiv von den wba-Mitarbeiterinnen in den Nachweisen gesucht oder ggf. bei den KandidatInnen nachgefragt:

„[...] zum beispiel haben die personen oft ecdl fremdsprachen die da nicht drinnen stehen nicht durch die nachweise abgebildet sind“ (D, Abs. 1)

Entsprechende Hinweise auf für die summative Validierung relevante Kompetenzen werden dann ggf. im Dialog mit den KandidatInnen weiterverfolgt, um sie eventuell mittels Nachreichungen nachweisen zu können. Diese den KandidatInnen zugewandte Haltung wird auch in der Teambesprechung deutlich. Es wird versucht, die subjektive Zusammenstellung der Nachweise durch die KandidatInnen nachzuvollziehen und diese entsprechend zu unterstützen. Das Einfordern bestimmter Nachweise wird hinsichtlich des damit verbundenen Arbeitsaufwandes oder der persönlichen Hindernisse für die KandidatInnen reflektiert:

„[...] es gibt personen da merkt man schon dass es schwierig ist das die es vom arbeitgeber kriegen oder die wollen das eher so machen dass der arbeitgeber das nicht weiß aber bei ihr hab ich jetzt nicht so das gefühl“ (Teambesprechung, Z. 239–141).

Aus dem empirischen Material der Teambesprechung wird zudem deutlich, dass die pädagogische Haltung nicht Gegenstand von Aushandlungsprozessen ist, sondern als verlässliches und zugrunde liegendes Prinzip für die Beurteilung herangezogen wird.

Kompetenzanerkennung als Aushandlungsprozess

Wie in den vorigen Abschnitten erläutert, wurden im Zuge der Analyse und Interpretation des Textmaterials drei Dimensionen von Expertise identifiziert, auf welche die Mitarbeiterinnen während der Bearbeitung eines Portfolios zurückgreifen. Sie wurden als Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise bezeichnet:

- Verfahrensexpertise umfasst das Wissen über und die Erfahrungen mit Validierungsverfahren im Allgemeinen sowie dem wba-Verfahren im Speziellen inklusive der zugehörigen Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit
- Inhaltsexpertise bezeichnet das Vermögen, die in Zeugnissen, Bestätigungen, Kompetenzbeschreibungen etc. angeführten Inhalte von Lehr-/Lernprozessen hinsichtlich der von der wba geforderten Kompetenzen beurteilen zu können
- Feldexpertise meint (Fach- und Erfahrungs-)Wissen über das Handlungsfeld, auf welches das Validierungsverfahren ausgerichtet ist – im vorliegenden Fall der Zertifizierung von Erwachsenen- und WeiterbildnerInnen ist es das Feld der Erwachsenenbildung. Sie umfasst Wissen zu den Institutionen der Erwachsenenbildung und zur Anbieterlandschaft in Österreich, zu den Angeboten und zur Angebotsstruktur, zum Berufs- und Beschäftigungsfeld der Erwachsenenbildung, zu rechtlichen Grundlagen und zur Steuerung der Erwachsenenbildung in Österreich, zu internationalen Entwicklungen und Strukturen sowie zu historischen Entwicklungen, gegenwärtigen Tendenzen und Perspektiven der Erwachsenenbildung.

Zudem wurden zugrunde liegende Haltungen rekonstruiert, an welchen sich die Handlungspraxis der wba-Mitarbeiterinnen ausrichtet, und die als eine prüfende und eine pädagogische Handlungsorientierung beschrieben werden können. Die Begriffe „prüfend“ und „pädagogisch“ wurden dabei gewählt, um ein Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Tendenzen in der Validierungs- und Bewertungspraxis aufzuzeigen. Beide Begriffe verweisen dabei jedoch nicht zwangsläufig auf sich ausschließende Praktiken, sondern können sich in der Praxis auch überschneiden. Relevant für die Analyse ist jedoch das in den Begriffsbeschreibungen enthaltene Spannungsfeld aus kriteriengeleiteter Bewertung und dem wertschätzenden Sichtbarmachen von Kompetenzen, das im Textmaterial deutlich wurde. Sowohl die unterschiedlichen Expertisedimensionen, die sich in der Praxis teilweise überlappen und ergänzen, aber auch divergent sein können, als auch die Handlungsorientierungen verweisen auf Widersprüche und Spannungsfelder beim Validierungshandeln, die sich aus gegensätzlichen Anforderungen in der Handlungspraxis ergeben. Schütze nennt hierfür als ein Beispiel aus dem Kontext der Sozialpädagogik den grundlegenden Widerspruch zwischen einem fallspezifischen Zugang beim professionellen Handeln, welcher den singulären Fall in seinem individuellen Situationszusammenhang in den Mittelpunkt stellt, gegenüber der Notwendigkeit, diese Einzelfälle in der professionellen Bearbeitung allgemeinen übergeordneten Kategorien zuzuordnen (vgl. Schütze 2000, S. 50). Angewendet auf den Kontext der wba-Anerkennungspraxis befinden sie die Beraterinnen im Widerspruch zwischen der Anforderung, individuelle Kompetenzen dem vorgegebenen Qualifikationsprofil auf Basis möglichst abgesicherter, im Sinne formal korrekter und den Vorgaben entsprechender Nachweisdokumente zuzuordnen, und dem gleichzeitigen Anspruch, personenbezogen die individuelle Bildungs- und Berufsbiografie zu berücksichtigen. Die folgende Textsequenz zeigt einen entsprechenden Aushandlungsprozess widersprüchlicher Anforderungen:

„[...] ihr fehlt ja noch Management – weil bis jetzt habe ich da nur BWL gefunden – BWL alleine ist ja nicht Bildungsmanagement [...] das wäre ein klassischer Fall für eine Kompetenzbestätigung – das ist ein Formular von der wba, die hat sie aber nicht eingereicht [...]. Jetzt ist die Frage wie formal soll man sein – wie streng soll man sein und was ich tun könnte wäre den Akkreditierungsrat fragen [...]“ (B, Abs. 33).

In diesem Beispiel findet ein Abwägungsprozess zwischen den formalen Anforderungen des wba-Anerkennungsverfahrens und einer ganzheitlichen Sichtweise auf die individuellen Kompetenzen der Person statt. Gemäß einer prüfenden Haltung sind die Kompetenzen im Bereich Bildungsmanagement über Nachweise entsprechend dem Qualifikationsprofil zu belegen. Gleichzeitig werden die vorhandenen Kompetenzen auf Basis einer pädagogischen Haltung unabhängig von den formalen Anforderungen wertgeschätzt und wird versucht, entsprechende alternative Nachweisformen zu ermöglichen. In diesem Fall thematisiert die wba-Mitarbeiterin die unterschiedlichen Möglichkeiten während der Bearbeitung des Portfolios, wodurch ein Reflexionsprozess über verschiedene Handlungsalternativen stattfindet. Als Hand-

lungsstrategie wird hier der Aushandlungsprozess nicht unmittelbar gelöst, sondern auf den Akkreditierungsrat als eine übergeordnete Reflexions- und Entscheidungsebene übertragen. Schütze hebt aus professionalitätstheoretischer Perspektive die Bedeutung eines bewussten und offenen Umgangs mit Widersprüchen im Unterschied zu einer „Verabsolutierung“ einer der beiden Seiten hervor (Schütze 2000, S. 21). Eine solche Verabsolutierung würde erfolgen, wenn beispielsweise eine rein prüfende oder pädagogische Haltung vorgeschrieben und durchgehend in der Anerkennungspraxis konsequent verfolgt wird. Stattdessen lassen sich aus dem Textmaterial jedoch wiederholt Situationen rekonstruieren, in denen Abwägungsprozesse zwischen einem prüfenden und einem pädagogischen Zugang stattfinden. Zudem werden aus dem Textmaterial Prozesse „systematischer kritischer Selbstvergewisserung und –reflexion“ (ebd., S. 90) deutlich, bei denen die eigene Tätigkeit im Zuge der Kompetenzbewertungspraxis überprüft wird.

„... ich schaue mir zum schluss immer noch an die curriculumsübersicht dazu nehme ich die nachweise her ob ich eh nichts übersehen habe ok ...“ (D, Abs. 40)

Die Möglichkeiten zu „kritischer Selbstvergewisserung und –reflexion“ (ebd.) zeigen sich bei der wba durch verschiedene organisatorische Festlegungen auf mehreren Ebenen. Aus dem empirischen Material der Laut-Denken-Protokolle bei der individuellen Bearbeitung des Vergleichsportfolios, der Teambesprechung und der Sitzung des Akkreditierungsrats werden unterschiedliche Ebenen von Austausch- und Reflexionsprozessen deutlich, um Abwägungsprozesse oder Unsicherheiten zu thematisieren. Diese können auch als mehrstufiger Prozess zur Sicherung der Güte und Qualität des Validierungsverfahrens interpretiert werden.

Güte der Validierungspraxis

Aus dem Textmaterial der Laut-Denken-Protokolle, der Teambesprechung zum Vergleichsportfolio und der Sitzung des Akkreditierungsrats wurden Aushandlungs- und Reflexionsprozesse rekonstruiert, die in der Validierungspraxis aufgrund komplexer und teils widersprüchlicher Anforderungen vollzogen werden. Diese Aushandlungs- und Reflexionsprozesse finden demnach sowohl auf individueller Ebene der wba-Beraterinnen als auch auf Team- und Verfahrensebene statt und stellen einen mehrstufigen Prozess zur Sicherung der Güte und Qualität der Validierungspraxis dar. Dazu gehören neben dem alltäglichen kollegialen Austausch die Fallbesprechungen im Team und im Akkreditierungsrat sowie strukturierte Verfahren, wie die Bearbeitung und Besprechung des Vergleichsportfolios selbst. Beispielsweise lässt sich aus dem empirischen Material rekonstruieren, dass in der Besprechung des Vergleichsportfolios im Team Reflexionen bezüglich der im Validierungsverfahren geforderten Inhalte erfolgen, um Probleme im Umgang mit den aus der Praxis entwickelten und auf Erfahrungswissen beruhenden Vorgaben zu identifizieren und Dokumente hinsichtlich ihrer Relevanz, Aussagekräftigkeit und Aktualität zu beurteilen. Die Teambesprechung bietet Raum, das individuelle Verständnis von Kompetenzen und Vorgaben im Qualifikationsprofil zu vergleichen und gemeinsam zu diskutieren. Falls

unklare Vorgaben identifiziert werden, wird die Besprechung des Vergleichsportfolios im Team auch dazu verwendet, die Vorgaben zu präzisieren oder weiterzuentwickeln. Dabei zeigt sich eine große Bereitschaft und Offenheit zur Weiterentwicklung und Innovation.

Im Hinblick auf die Güte des wba-Validierungsverfahrens und insbesondere der Validierungspraxis der wba-Beraterinnen können die Besprechung des Vergleichsportfolios und die Teambesprechungen zum einen als Instrument zur Gewährleistung der Objektivität der Beurteilungen gesehen werden, indem dadurch die Erlangung von Beraterinnen-unabhängigen und standardisierten Ergebnissen unterstützt wird. Zum anderen sind die Teambesprechungen auch eine Reflexionsebene für Aushandlungsprozesse im Sinne einer kommunikativen Validierung der Ergebnisse durch die Bildung eines interpersonalen Konsenses zwischen den wba-Mitarbeiterinnen (konsensuelle Validierung). Dabei stellt der Dialog das Mittel dar, um sich der eigenen Entscheidungen zu vergewissern (dialogische Validierung). Zudem lassen sich aus dem Textmaterial auf individueller wie auf Teamebene auch Formen kumulativer und komparativer Validierung der Reflexions- und Aushandlungsprozesse und damit der Validierungspraxis rekonstruieren, die die Güte der Ergebnisse sichern. Beispielsweise wird versucht, Entscheidungen durch das Verbinden verschiedener Hinweise und durch eine ganzheitliche Sicht auf das Portfolio an Kompetenznachweisen möglichst breit und konsistent empirisch zu verankern (kumulative Validierung). Das zusätzliche Einbringen von Vergleichsfällen sowie von Fachwissen der KollegInnen im Rahmen der Teambesprechungen ermöglicht eine komparative Validierung zur Erhöhung der Gültigkeit der Ergebnisse. Insgesamt finden sich damit unterschiedliche Dimensionen von „Prozessvalidität“ der Validierungspraxis der wba-Beraterinnen.

Prozesse der „Selbstvergewisserung und -reflexion“ werden durch die Teambesprechungen auf einer übergeordneten Ebene ermöglicht und vollzogen. Im Textmaterial wird zudem immer wieder deutlich, dass in den gemeinsamen Besprechungen nicht nur Fragen und Unsicherheiten thematisiert werden, sondern auch gegenseitige Bestätigungen und die Formulierung gemeinsamer Haltungen stattfinden. Die Teambesprechung und auch die Sitzung des Akkreditierungsrats werden als übergeordnete Reflexionsebenen für die rekonstruierten Abwägungs- und Aushandlungsprozesse verstanden. Die letztgültige Entscheidung für die fachliche Zuordnung wird in dem meisten Fällen mit dem Hinweis auf das disziplinäre Fachwissen auf den Akkreditierungsrat verlagert. In der Sitzung des Akkreditierungsrats werden in Folge schwerpunktmäßig offene Fragen zur Inhalts- und Feldexpertise besprochen und geklärt. Die Mitglieder des Akkreditierungsrats greifen hierfür einerseits auf ihre jeweiligen Qualifikationen und zudem individuelle Erfahrungen zurück. Grundlage hierfür ist eine entsprechend heterogene Zusammensetzung des Akkreditierungsrates aus ExpertInnen unterschiedlicher Handlungsfelder der Erwachsenenbildung.

Anforderungen an Validierungsfachkräfte

Wie dargestellt, lassen sich aus der Analyse des empirischen Materials zur wba-Validierungspraxis drei Dimensionen von Expertise – konkret die Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise – im Spannungsfeld einer prüfenden und einer pädagogischen Haltung rekonstruieren. Diese Dimensionen markieren wesentliche Anforderungen an die Handlungskompetenz von Validierungsfachkräften im wba-Verfahren und können entsprechend als (vorläufige) Dimensionen eines Kompetenzprofils verstanden werden. Die nachstehende Abbildung 15 zeigt diesen Entwurf eines Kompetenzprofils von Validierungsfachkräften im Sinne von Expertisedimensionen und Handlungsorientierungen für professionelle Aushandlungsprozesse widersprüchlicher Anforderungen.

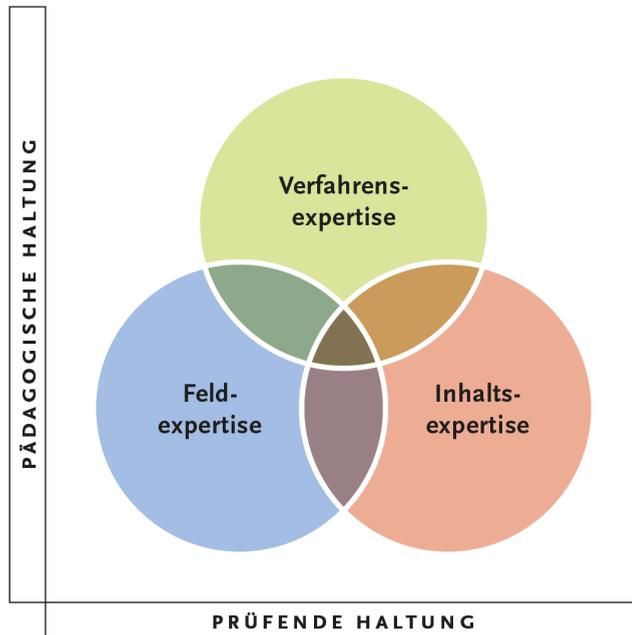


Abbildung 15: Anerkennung als professioneller expertisegestützter Aushandlungsprozess

Diesem Entwurf eines Kompetenzprofils liegen die interpretativ-rekonstruktiven Analysen der vorliegenden Studie zugrunde. Dabei lag der Fokus auf den Herausforderungen, die sich den professionell Tätigen in der Validierungspraxis stellen, sowie auf den zu deren Bewältigung notwendigen Handlungsvoraussetzungen der wba-Beraterinnen. Theoretischer Bezugspunkt ist dementsprechend der Professionalitätszugang nach Schütze (2000), der Professionalität nicht primär kompetenztheoretisch, sondern differenztheoretisch auffasst. Professionelle Kompetenz wird dabei nicht vorrangig als Disposition zur Erbringung einer beruflichen Leistung verstan-

den, sondern als praktische Bearbeitung von Spannungen, Dilemmata und Widersprüchen, die sich in der Handlungspraxis stellen. Während an kompetenztheoretischen Ansätzen kritisiert werden kann, dass sie „zur Seite des faktischen Berufshandeln hin blind sind“ (Nittel 2000, S. 79) und auf einem harmonistischen und auch rationalistischen Wirklichkeitsverständnis beruhen, stehen beim differenztheoretischen Professionalitätszugang die Spannungsverhältnisse, die die berufliche Praxis kennzeichnen, im Zentrum der Aufmerksamkeit. Professionalität wird unter diesen Bedingungen „als eine gelungene Form der praktischen Bearbeitung dieser spannungsreichen Konstellationen bestimmt, wobei unter ‚gelingen‘ nicht mehr und nicht weniger verstanden wird als eine Vermeidung von Vereinseitigungen.“ (ebd., S. 84) Dementsprechend ist der vorliegende Entwurf eines Kompetenzprofils im Sinne einer Rekonstruktion von Kompetenzerkennung als professioneller expertisegestützter Aushandlungsprozess auf Basis einer pädagogischen und prüfenden Haltung als eine erste aus den vorliegenden empirischen Erhebungen entwickelte Annäherung zu verstehen, die offen ist für Ergänzungen und Spezifizierungen.

2.4.4 Zusammenfassende Bewertung⁵

Die bisherigen Forschungsergebnisse zur Validierungspraxis der wba verweisen einerseits auf eine spezifische Expertise, die von den Validierungsfachkräften eingebracht wird. Sie wird nicht nur als kognitives Wissen verstanden, sondern als eine spezifische, auf multioptionalen und antizipierenden Denkprozessen basierende Handlungsform (Ericsson/Charness 1994), und umfasst die drei Dimensionen der Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise. Andererseits zeigt sich bei der Auswertung der Laut-Denken-Protokolle, dass dem Handeln der Validierungsfachkräfte neben der erwähnten Expertise auch eine spezifische Disposition oder Haltung zugrunde liegt. Wie auch Schrittmesser (2012) betont, stellt Expertise „zwar eine erforderliche, jedoch keine hinreichende Voraussetzung für Professionalität“ (ebd., S. 173) dar. Die anhand der Laut-Denken-Protokolle rekonstruierte Haltung zeichnet sich sowohl durch einen prüfenden als auch durch einen pädagogischen Zugang aus. Die prüfende Haltung manifestiert sich im detaillierten und kritischen Nachforschen, Erkunden, Eruiieren der Glaubwürdigkeit und Korrektheit der Kompetenznachweise und des Portfolios insgesamt. Die pädagogische Haltung berücksichtigt in einer ganzheitlichen Sichtweise die Individualität und Einzigartigkeit von Kompetenzentwicklungsprozessen. Sie zeigt sich, entgegen gängigen Vorstellungen, wonach formative Validierungsverfahren stärker subjekt- und entwicklungsorientiert sind, summative Zugänge hingegen an vorgegebenen Anforderungen und Standards ausgerichtet sind, auch im summativen Validierungsverfahren der wba. Fragt man nach Bezugspunkten für diese pädagogische Haltung im Rahmen eines kompetenzüberprüfenden und kompetenzanerkennenden Verfahrens kommen zwei Aspekte in den Blick – ein kompetenztheoretischer und ein epistemologischer.

So verweist die handlungswirksame pädagogische Orientierung zum einen auf ein spezifisches Kompetenzverständnis. Generell kommt der Lernergebnis- und

5 Diese Erläuterungen wurden bereits publiziert (vgl. Gugitscher/Schmidtke 2018, S. 184–187).

Kompetenzorientierung in Validierungsverfahren ein zentraler Stellenwert zu, die jeweils zugrunde liegenden Kompetenzverständnisse sind jedoch vielfältig und mehr oder weniger detailliert ausgewiesen (vgl. Kaufhold 2006). Die wba versteht unter erwachsenenbildnerischer Kompetenz „das Ensemble von Kenntnissen, Fertigkeiten, Haltungen usw. sowie von reflexivem Vermögen bis hin zu selbständigem und selbstverantwortlichem Handeln im Berufsfeld Erwachsenenbildung“ (wba 2016a, S. 3). Sie bedient sich damit eines ganzheitlichen Kompetenzverständnisses, das die Eigensinnigkeit und Unerreichbarkeit des/der Einzelnen sowie die Pluralität an Lern- und Bildungswegen ebenso aufgreift und berücksichtigt wie die prinzipielle Zukunfts- und Gestaltungsoffenheit kompetenten Handelns. Kompetenz ist in diesem Sinne, im Unterschied zu beobachtbarer und überprüfbarer Performanz, nicht ausschließlich normativ an den vorgegebenen Standards orientiert, sondern auch an einer möglichen Überschreitung gegebener Verhältnisse, also an imaginären Bezugspunkten, wie etwa jenem der Autonomie, Selbstverantwortung und Emanzipation. Kompetenz als Potentialbegriff (vgl. Gnahn 2010, S. 23) weist dann in einem pädagogischen Sinne über das konkret Gegebene hinaus – und kann im Kontext von Validierungspraktiken sowohl zur (möglichen) Begründung als auch Zieldefinition für einen pädagogischen Zugang beitragen.

Zum anderen verweist die pädagogische Orientierung der Validierungsfachkräfte auf epistemologische Prämissen von Kompetenzanerkennung. In Sinne der Kant'schen Frage „Was kann ich wissen“ gerät dabei in den Fokus, was empirisch an Kompetenzen „nachgewiesen“ werden kann und was sich einer begründeten Erkenntnis entzieht und eines Horizonts des Möglichen bedarf. Dabei wird eine empirische Gewissheit mittels methodisch kontrollierter Objektivierung in Frage gestellt und um die Theorieabhängigkeit von Erkenntnis über eine reflexive Bezugnahme auf potentiell Mögliches erweitert (vgl. Schäfer 2007). Insbesondere die Unerreichbarkeit und Unverfügbarkeit sowie soziale Unterworfenheit des Subjekts, aber auch die Konstruktivität und Potentialität des Kompetenzbegriffs verweisen dann auf ein Spannungsfeld zwischen einer Orientierung am empirisch Gegebenen und am (zukünftig) Möglichen, welches sich in der Validierungspraxis zwischen den paradoxalen Zugängen einer prüfenden und einer pädagogischen Haltung aufspannt (Abbildung 16). Dabei ist die prüfende Haltung an Qualitätsanforderungen von Objektivität und Reliabilität orientiert, im konkreten Fall des wba-Validierungsverfahrens wäre das etwa ein wiederholter und identischer Umgang mit Kompetenznachweisen. Die pädagogische Haltung hingegen richtet sich an der Spezifik des jeweiligen Einzelfalles und der prospektiven Möglichkeiten zu Selbstwerdung und Autonomie aus, was in Hinblick auf dem Umgang mit Kompetenznachweisen auch eine begründete Einzelfallentscheidung bedeuten kann, die dem gängigen Umgang mit einem spezifischen Kompetenznachweis widerspricht. Als „pädagogisch“ wird dieser Zugang insofern verstanden, als er sich – wie Schäfer darlegt – „gegen technologische, empiristische und naiv-metaphysische Zumutungen“ stellt und an einem „provokanten Reflexionshorizont [festhält], der das Wirkliche und das Mögliche weder gegeneinander stellt, noch miteinander identifiziert“ (Schäfer 2007, S. 157).

	Prüfende Haltung	Pädagogische Haltung
Orientierung	normativ-orientiert	transzendierendes Moment der Überschreitung des Gegebenen; imaginäre Bezugspunkte der Autonomie, Selbstverantwortung
Ziel, Zweck	Sicherheit und Orientierung verbürgend	Unzugänglichkeiten und Unbegreifbarkeiten berücksichtigend, reflektierend, diskursiv
Epistemologische Prämissen	methodisch kontrollierte Objektivierung; empirische Gewissheiten	Theorieabhängigkeit von Wirklichkeit; Attribution der Erkenntnis
Aussagestatus	Gewissheitsstatus	Möglichkeitsstatus

Abbildung 16: Spannungsfeld einer prüfenden und pädagogischen Haltung

Insgesamt weisen die sowohl prüfende als auch pädagogische Haltung der Validierungsfachkräfte auf ein Spannungsfeld hin, das im Hinblick auf die Professionalisierung dieses (zukünftigen) Berufsfelds, wie sie etwa in bildungspolitischen Strategien verfolgt wird (vgl. BMB/BMFW 2017, S. 19), bedeutsam ist. Dieses Spannungsfeld stellt eine der grundlegenden Konstitutionsaufgaben der summativen Validierung dar, „die ein nicht-deskriptives, idealisierendes Leistungsfundament aufweisen und sich auf grundsätzlich dilemmatische Schwierigkeiten beziehen, die nicht gelöst, sondern nur bearbeitet werden können“ (Schütze 2000, S. 89). Im Rahmen von Validierungsverfahren, die auf die Anerkennung von Kompetenzen anhand vordefinierter Standards abzielen, ist professionelles Handeln demnach in einem Spannungsfeld zwischen der Anforderung, Nachweise individueller Kompetenzen dem vorgegebenen Qualifikationsprofil objektiv und reliabel zuzuordnen, und dem gleichzeitigen Anspruch, die individuelle Bildungs- und Berufsbiografie valide zu berücksichtigen, eingebettet. In der Validierungspraxis sind diese widersprüchlichen Anforderungen abwägend einer angemessenen Lösung zuzuführen und Validierungsfachkräfte gefordert, sich systematisch und kritisch selbstvergewissernd und selbstreflektierend mit dieser Paradoxie auseinanderzusetzen. Gerade wenn Validierung nicht als routinisierte Verwaltungsakt verstanden wird, sondern auch pädagogische Anforderungen erfüllen soll (vgl. Schmid/Brantschen 2016), bedarf es neben eines routinisierten expertisegestützten Handelns und objektiv prüfenden Zugangs auch einer spezifischen Haltung, die der Unverfügbarkeit und Eigensinnigkeit des Subjekts sowie der Pluralität an Lern- und Bildungswegen gerecht wird (vgl. Schäffter/Schicke 2016).

Perspektivisch stellt sich die Frage, ob die Validierung bzw. Kompetenzanerkennung neben Lehre, pädagogischer Beratung, Bildungsmanagement und Bibliothekswesen ein weiteres zentrales Tätigkeitsfeld in der Erwachsenen- und Weiterbildung darstellt und als spezifisch erwachsenenpädagogisches Feld entwickelt werden soll.

Wenn Validierung als Praxis des Anerkennens von Kompetenzen für künftiges kompetentes Handeln verstanden wird und nicht auf ein bürokratisches Bewertungshandeln reduziert werden soll, sprechen insbesondere ein handlungsoffener und selbstverantwortungsbezogener Kompetenzbegriff sowie ein reflektierter epistemologischer Erkenntniszugang dafür, durch pädagogische Zugänge der Validierung Möglichkeitsbedingungen für Kompetenzentwicklung, Eigenverantwortung, Emanzipation und damit Bildung zu schaffen. Dafür bedarf es spezifischer Kompetenzen der Fachkräfte, die im Rahmen der vorliegenden Studie als Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise sowie als professionelle Aushandlung zwischen einer prüfenden und einer pädagogischen Handlungsorientierung dargestellt wurden.

Schlussfolgerungen und Erkenntnisse

Validierung als Herausforderung im Praxisfeld der Erwachsenenbildung

Kompetenzanerkennung zeigt beträchtliche Potenziale für die Erwachsenen- und Weiterbildung als professionelles Handlungsfeld auf. Denn anders als in anderen Teilsegmenten des Bildungswesens, wie dem Schulwesen etwa, liegt keine systematisch aufgebaute Grundqualifikation für in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätige vor. So weisen die in der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen in geringer Zahl ein erziehungswissenschaftliches Hauptstudium und/oder ein erwachsenenpädagogisches Zusatzstudium auf. Hinzu kommt, dass ein verbindendes Element, wie etwa das Konzept von *Unterricht*, das alle LehrerInnen im schulischen Bereich losgelöst von den vermittelten Bildungsgütern verbindet, nicht vorliegt und auch nicht identitätsstiftend für die Erwachsenen- und Weiterbildung wirkt.

Die lockere Institutionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Nitel 2000, S. 211 ff.), also die polyvalente Funktion von Erwachsenenbildung in unserer Gesellschaft, zu der die Begleitung des sozialen Wandels oder das Fungieren als Treiber der Modernisierung u. v. m. gehören, aber auch die konkrete unterschiedlich ausgeprägte Arbeitsteilung in den Organisationen des Praxisfeldes, hat kein einheitliches Berufsbild entstehen lassen. Insofern sind Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen in ihrer Heterogenität anders als Schule nicht monoberuflich strukturiert, sondern kennen eine Vielzahl von Tätigkeitsprofilen. Vier zentrale davon sind in den Qualifikationsprofilen der wba abgebildet.

In der Expertiseforschung wird betont, dass die geteilte Praxis von ExpertInnen sich dennoch dadurch auszeichnet, dass ihr strukturierende Merkmale zugrunde liegen. Insbesondere wird von Schön (1983) hier ein kanonisiertes Repertoire an Sprache, Begrifflichkeiten und Medien angesprochen. Dieses Repertoire ist nicht vollständig durch Bildungsgänge, die vorab absolviert werden, zu vermitteln, sondern nur erfahrbar, da diese zuweilen nicht verbal mitteilbar oder deskriptiv beschreibbar sind. Dadurch wird eine Gemeinschaft der ExpertInnen begründet (Community of Practice). Um Praxis-Situationen oder ein gesamtes Feld autonom-professionell oder auch neu definieren zu können, sind entsprechend Fähigkeiten zentral, um die Sprache, Medien sowie das feldspezifische symbolische Repertoire eigenverantwortlich zu gestalten. Hier liegen weitere Potenziale für das wba-Modell, das ja ausschließlich bereits im Feld Tätige anspricht, um Professionalisierungsprozesse zu stärken, da sie PraktikerInnen eine institutionelle Rolle außerhalb von hochschulisch verantworteten Curricula gibt.

Dies würde im Gegenzug jedoch eine proaktivere Rolle bei der Bestimmung und Entwicklung übergeordneter Theorien erfordern, um Begriffe und professionell verantwortete Beschreibungen für eine spezifische Situation konstruieren zu können oder um den Reflexionsprozess in den Handlungsvollzügen der Praxis anzulei-

ten. Jedoch lässt sich gegenwärtig noch eine „Nichtwahrnehmung von außen“ (Gruber 2006, S. 184) dieser fachlichen Expertise konstatieren, die aber auch selbst seitens der Akteurinnen und Akteure im Berufsfeld nicht genügend konstatiert wird (vgl. ebd.).

Validierung und insbesondere Kompetenzanerkennung als ein möglicher zentraler Schritt stellen, verfahrensabhängig betrachtet, unterschiedliche Anforderungen an die Fachkräfte, die diese operativ umsetzen. Evident ist verfahrensübergreifend jedenfalls, dass diese Anforderungen über bisherige Beratungsverständnisse hinausgehen. Inwiefern in deren Erweiterung feld- bzw. domänenspezifische Expertise, prüfungsdidaktische Kompetenzen, Methodisches zur Reflexionsanleitung oder noch weiteres zu sehen ist, wird vor dem jeweiligen Verfahrenskontext aus zu beurteilen sein. Inwiefern sich mittel- oder langfristig daraus ein kanonisierbarer Katalog an Anforderungen erstellen lassen wird, der auch Grundlage einer schrittweisen Verselbstständigung eines Tätigkeitsprofils von Validierungsfachkräften rechtfertigt, wird zu beobachten sein. Vor dem Hintergrund des wba-Modells lässt sich jedenfalls demonstrieren, dass Analogien oder eine gewisse Nähe zum Selbstverständnis von erwachsenenpädagogischem Handeln gegeben sind.

Zentrale Ergebnisse im Zusammenhang mit dem Modell der wba

Hinsichtlich der operativen Ebene integriert das wba-Verfahren unterschiedliche Validierungsdimensionen, indem verschiedenste Verfahrenselemente und -schritte, strukturelle Differenzierungen von Fallbearbeitung und -entscheidung erfolgen und in Verbindung mit einer grundsätzlich anerkennenden Haltung und wertschätzend-motivierenden Kommunikation gegenüber den KandidatInnen stehen.

Das Modell der wba setzt auf ein Professionalitätsverständnis, das durch kompetenzorientierte Beschreibungen im Sinne von „gekonnter Beruflichkeit“ (vgl. Nitel 2000, S. 70 ff.) bezeichnet werden kann. Zugleich findet sich aber auch der Anspruch, in den individuellen Verfahren den KandidatInnen Anlass zu bieten, um zwischen den Sphären von Theorie und Praxis zu vermitteln. Ein Bild, das in den Sozialwissenschaften sogar als ein Ausdruck für Professionalität per se eingeführt wurde. So fällt auf, dass eine theorieorientierte Verortung des Konzeptes noch aussteht. Dies hatte auch zur Folge, dass die etablierte Praxis eine Transzendierung in den Beschreibungen erforderlich macht, die durchaus fordernd ist. Insbesondere auch deshalb, da die Kommunikation mit den Praktikerinnen des Verfahrens aufrecht bleiben sollte, sofern keine rein wissenschaftsorientierte Metabeschreibung angedacht ist.

Die Konzeption und insbesondere die Verfahrensumsetzung der wba zeichnen sich durch Innovation und vielfältige Expertise zugleich aus. Das hohe und nachhaltige Qualitätsbewusstsein der wba-Beraterinnen sowie der Entscheidungsgremien zeigt sich anhand der Verfahrensregeln und der Verfahrenspraxis, den wiederkehrenden Evaluierungen und anhaltenden Verfahrensanpassungen und Systematisierungen von Einzelentscheidungen. Als zentrales Ergebnis lässt sich jedenfalls festhalten, dass die wba als professioneller, expertisegestützter Aushandlungsprozess

angesehen werden kann (vgl. Gugitscher/Schmidtke 2018), der in einem unauflösbaren Spannungsfeld von prüfender und pädagogischer Haltung umgesetzt wird. Damit hebt sich dieser von bürokratischen, ausschließlich regelgebundenen sowie mess- oder testtheoretischen Zugängen ab und stellt sich dem Anspruch der Validität für die domänenspezifische Komplexität des Kompetenzprofils *ErwachsenenbildnerIn*. Zugleich zeigt sich, dass eine dergestalt umgesetzte Validierung auch ein zusätzliches Handlungsfeld erwachsenenbildnerischen Tuns darstellt oder darstellen kann, welches nicht durch TestadministratorInnen oder Verwaltungsfachkräfte abgedeckt werden kann, da es domänenspezifisches Wissen und Erfahrung voraussetzt.

Im Rahmen des Forschungsprozesses wurden, ohne das Konstrukt der Qualifikation *ErwachsenenbildnerIn* in der gegebenen, generischen Form zu problematisieren, die beiden zentralen Qualitätselemente *Prozess* und *Nachweise* zum Gegenstand gemacht und wurde somit speziell auf Reliabilität und Objektivität als Gütekriterien geachtet. Fragen der Praktikabilität und Fairness wurden parallel dazu zwar wiederkehrend thematisiert, verweisen aber zusätzlich einerseits auf die AkteurInnenebene (der Erwachsenen- und Weiterbildung), andererseits auch auf die bildungspolitische Ebene.

So ist der Anspruch der Hebung der Aussagekraft und Verbindlichkeit der Praxishinweise wesentlich mit der Akzeptanz und Kooperationsbereitschaft von Bildungseinrichtungen, die diese Bestätigungen ausstellen oder zumindest beglaubigen, verbunden. Fairness wiederum ist neben den verfahrensimmanenten Aspekten in engem Zusammenhang mit Finanzierungsmöglichkeiten für die KandidatInnen und dem mit dem Zertifikat verbundenen Nutzen im Beschäftigungsbereich (Einkommenshöhe, Aufstiegsoptionen, Privilegierung in Vergabeverfahren, Berechtigungen u. a.), und zwar auf individuell-persönlicher Ebene wie auch kollektiver Ebene (Kollektivvertrag, Vergaberichtlinien u. a.) zu sehen. Hinsichtlich dieser zum Teil berufsrechtlichen Aspekte schließt sich der Kreis auch zu den Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen und deren Verbänden. Damit ist also auch die berufspolitische Ebene (als Rahmenbedingungen für Fachkräfte für die Verfahrens- und Nachweisebene) angesprochen.

Ausgewählte Ergebnisse im Zusammenhang mit dem Verfahren

Eingriffe und Entwicklungen in die gut etablierte Praxis sind grundsätzlich mit Bedacht vorzunehmen, da ein so feingliedriges ausbalanciertes Modell wie die wba jeweils in seiner Gesamtheit mit den Interdependenzen der Elemente betrachtet werden muss. Dennoch lassen sich Felder für weiterführende Gestaltungsreflexion benennen.

Im Hinblick auf das dem Verfahren zugrunde liegende ganzheitliche und handlungsorientierte Kompetenzverständnis ist die Zuverlässigkeit des Verfahrens (Gütekriterium Reliabilität) unter Einsatz vielfältiger Nachweisformen grundsätzlich zu begrüßen oder gar weiter zu erhöhen. Dies insbesondere dann, wenn:

- diese Nachweise auf unterschiedliche oder wechselnde Kontexte des Kompetenzerwerbs und Kompetenzeinsatzes bezogen sind. Dabei kann es sich um di-

verse institutionelle, biografische, berufliche, zeitliche etc. Kontexte handeln, in denen Kompetenzen entwickelt wurden, sich in professionellen Situationen zeigen oder auch gesondert für bestimmte Nachweise speziell demonstriert werden.

- durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden zur Identifikation und Erfassung der Kompetenzen unterschiedliche Zugänge zu verschiedenen Kompetenzdimensionen eröffnet werden, etwa stärker kognitive oder handlungsbezogene oder diese beiden Ebenen verbindende reflexive Dimensionen.

Denn so steht die Pluralität hinsichtlich der Nachweise und Nachweismethoden in direktem Zusammenhang mit der Reliabilität des Kompetenzanerkennungsverfahrens als Ganzes. Eine die vorliegenden Qualifikationsprofile ergänzende Matrixbetrachtung der stimmigen Nachweise und der damit verlässlich belegten Kompetenzen kann diesen systemischen Aspekt berücksichtigen und zugleich die systematische Nachweisnutzung befördern. Der hier genutzte Analyseraster (vgl. Abbildung 6) könnte einen Ausgangspunkt dafür bieten.

Beispielhaft kann hierfür der Aspekt der Kleinteiligkeit von Nachweisformen genannt werden. Einerseits ist eine gewisse Dominanz von Nachweisen für non-formale Lernprozesse abzulesen, die sich selbst wieder durch starke Heterogenität bezüglich der Inhalte, des Zeitpunkts der Ausstellung, der Dauer, der AusstellerInnen, des Kompetenzniveaus, der Voraussetzungen, der Lernergebnisbeschreibung oder der Feststellungsverfahren auszeichnen. Zugleich wird in den einzelnen personenzentrierten Verfahren eine hohe Anzahl an Nachweisen berücksichtigt und gewürdigt. Dies mag sich im Prozess als Kleinteiligkeit darstellen, ist aber andererseits auch als Prinzip der Risikostreuung hinsichtlich der für Anerkennungszwecke allfällig diagnostisch nicht uneingeschränkt belastbaren Zertifikate anzusehen. Außerdem trägt diese Vorgehensweise der Würdigung der vielfältigen Bildungsanstrengungen der KandidatInnen Rechnung und bringt diese auch zum Ausdruck. Insofern kann nicht allein aus eindimensionaler Effizienzbetrachtung eine Modifikation vorgenommen werden, ohne die Konsequenzen für andere Teilaspekte des Verfahrens zu antizipieren und auszuloten.

Zu berücksichtigen ist dabei allerdings auch die Praktikabilität, was den ökonomischen Faktor (Aufwand und Nutzen) der Verfahrensumsetzung, aber auch die Akzeptanz der KandidatInnen betrifft.

Die einzelfallbezogenen, hoch individualisierten Validierungsprozesse, die beratend begleitet werden, bergen hohes Potenzial zur Steigerung von Selbstreflexion der eigenen Bildungs- und Berufsbiografie der KandidatInnen. Auch damit tritt der erwachsenenpädagogische Aspekt des Modells zutage. Vermehrte Selbstzuordnungen von Nachweisen und entsprechend argumentierte Begründungszusammenhänge zu den Positionen des Qualifikationsprofils könnten diesen Effekt noch zusätzlich verstärken. Möchte man diesen Effekt noch weiter steigern, könnte auch darüber nachgedacht werden, erfahrene KandidatInnen oder AbsolventInnen der wba als Peer-BeraterInnen (TutorInnen oder MentorInnen) einzusetzen. Dadurch

würde eine zusätzlich vertiefte Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Qualifikationsprofils als Repräsentant von Professionalität angereizt werden und könnte somit zur Stärkung der beruflichen Identität beigetragen werden. In weiterer Konsequenz wäre allfällig eine Nachschärfung der Rolle der wba-Beraterinnen angezeigt.

Dem verfahrensmäßig hohen Stellenwert von Nachweisen und Bestätigungen steht eine recht große Vielfalt insbesondere non-formaler Nachweisformen (aus der Weiterbildung) sowie von (arbeitgeberInnenbezogenen) Kompetenzbestätigungen gegenüber. Hier können klarerweise strukturiertere Formvorgaben Hilfestellung bieten, könnten aber zugleich als stärkere Bürokratisierung seitens der ausstellenden Organisationen eingestuft werden.

Ein alternativer Weg könnte sein, die theoretischen sowie praxisbezogenen Wissens- und Handlungslogiken sowie eine entsprechende Ausgestaltung als Theorie-Praxis-Verzahnung zu didaktisieren (für den Hochschulbereich vgl. Cendon/Mörth/Pellert 2016). Dies würde bedeuten, ausgehend von den Tätigkeitsbeschreibungen, die von den ArbeitgeberInnen mit recht wenig Aufwand ausgestellt werden können, in einem angeleiteten Eigenarbeitsprozess, den KandidatInnen die Möglichkeit zu geben, den eigenen Kompetenzentwicklungsprozess zu reflektieren und zu dokumentieren.

Literaturverzeichnis

- Aagaard, Kirsten/Andersson, Per/Haltnunen, Timo/Benjamin, Brian/Nistrup, Ulla (2017): Quality in Validation of Prior Learning. In: Duvekot, Ruud/Coughlan, Dermot/Aagaard, Kirsten (Hg.): The Learner at the Centre. Houten und Aarhus: European Centre Valuation of Prior Learning/ VIA University College, S. 89–102.
- ABWF = Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (2005): Kompetenzdokumentation für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management. Online im Internet: http://www.abwf.de/content/main/publik/handreichungen/liwe/003_97_hand_liwe_3.pdf [abgerufen am 14.06.2016].
- Annen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Assinger, Philipp/Singh, Shalini (2017): Policy and Governance for the Professionalization of Adult Education. In: Egetenmeyer, Regina/Schmidt-Lauff, Sabine/Boffo, Vanna (Hg.): Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 53–64.
- Assinger, Philipp/Reisinger, Karin/Steiner, Petra/Weismann, Johanna (2019): Steuerung der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Anbieterqualität und Professionalisierung. In: Kastner, Monika/Lenz, Werner/Schlögl, Peter (Hg.): Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft. Wien: Löcker, S. 185–197.
- Auzinger, Monika/Luomi-Messerer, Karin (2017): Umsetzung der Lernergebnisorientierung in der Österreichischen Berufsbildung – Status quo. Wien: 3s research laboratory.
- Baethge, Martin (2010): Ein europäisches Berufsbildungs-PISA als methodisches und politisches Projekt. In: Münk, Dieter/Schelten, Andreas (Hg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 19–36.
- Baumbast, Stephanie/Hofmann-van de Poll, Friderike/Lüders, Christian (2012): Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. Deutsches Jugendinstitut e. V. Online im Internet: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/TOP_5_Non_formale_und_informelle_Lernprozesse_in_der_Kinder_und_Jugendarbeit_und_ihre_Nachweise.pdf [abgerufen am 29.07.2020].
- Beck, Klaus/Landenberger, Margarete/Oser, Fritz (Hg.) (2016): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bethscheider, Monika/Höhns, Gabriele/Münchhausen, Gesa (Hg.) (2011): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Biffi, Gudrun/Pfeffer, Thomas/Skrivanek, Isabella (2012): Anerkennung ausländischer Qualifikationen und informeller Kompetenzen in Österreich. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Inneres. Schriftenreihe Migration und Globalisierung. Krems (Edition Donau-Universität Krems). Online im Internet: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Studien/Anerkennung_auslaenderischer_Qualifikationen_und_informeller_Kompetenzen_in_Oesterreich.pdf [abgerufen am 29.07.2020].
- Billett, Stephen (2001): Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. In: *Learning and instruction*, 11(6), S. 431–452. Online im Internet: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00040-2) [abgerufen am 29.07.2020]
- Bjornavold, Jens (2000): Making learning visible. Identification, assessment and re-cognition of non-formal learning in Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Blücher, Nadine von (2017): Konzeption eines Modells der beruflichen Handlungskompetenz für die betriebliche Weiterbildung. Bern: Peter Lang.
- BMB/BMWFW = Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017): Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Online im Internet: https://www.qualifikationsregister.at/res/file/Strategie_zur_Validierung_nicht-formalen_und_informellen_Lernens.PDF [abgerufen am 18.11.2018].
- BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (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. Online im Internet: <https://www.qualifikationsregister.at/res/file/Qualitaetskriterienkatalog.pdf> [abgerufen am 18.11.2018].
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhle, Fritz (2015): Erfahrungswissen jenseits von Erfahrungsschatz und Routine. In: Dietzen, Agnes/Powell, Justin J. W./Bahl, Anke/Lassnigg, Lorenz (Hg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 34–63.
- Bohlinger, Sandra/Münchhausen, Gesa (Hg.) (2011a): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bohlinger, Sandra/Münchhausen, Gesa (2011b): Recognition and validation of prior learning. In: Dies. (Hg.): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7–26.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.

- Bosche, Brigitte/Jütten, Stefanie/Reisinger, Karin/Schläfli, André (2015): Professionalitätentwicklung von Lehrkräften. Good-Practice aus Österreich und der Schweiz. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/2015: Lehren lernen/können, S. 41–43. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/32015/professionalitaet-03.pdf> [abgerufen am 02.01.2019].
- Böhm, Jan/Wiesner, Gisela (2012): Das Kompetenzbilanzierungsinstrument KOMPASS (Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen) – diskursive Entwicklung, Erprobung und Einsatzempfehlungen. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 117–130.
- Boud, David/Garrick, John (1999): Understanding learning at work. London, New York: Routledge.
- Brandstetter, Genoveva/Kellner, Wolfgang (Hg.) (2001): Freiwilliges Engagement und Erwachsenenbildung. Wege der Identifikation und Bewertung des informellen Lernens. Wien: Ring Österreichischer Bildungswerke.
- Brandstetter, Genoveva/Kellner, Wolfgang (2014): Die Kompetenz+Beratung. Ein Leitfaden. Projektpublikation des Rings Österreichischer Bildungswerke und des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung. Wien: öibf.
- Brandstetter, Genoveva/Luomi-Messerer, Karin (2010): European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning 2010. Country Report: Austria. Thessaloniki: CEDEFOP. Online im Internet: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77444.pdf> [abgerufen am 18.04.2016].
- Breyer, Gudrun (2017): Die wba wirkt! Ergebnisse einer Wirkungsevaluation anlässlich 10 Jahre Weiterbildungsakademie Österreich. In: Die Österreichische Volkshochschule, 68. Jg., H. 263, S. 23–28.
- Brünner, Anita (2011): Endbericht 2010. Evaluation des „Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung“. Projektbericht, Klagenfurt (unveröffentlicht).
- Brünner, Anita/Gruber, Elke/Huss, Susanne (2012): Qualifizierung des Weiterbildungspersonals: Ergebnisse aus dem begleitenden Evaluationsprozess der Weiterbildungsakademie Österreich. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Erwachsenenbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 97–116.
- Brünner, Anita/Gruber, Elke (2013): Zusammenfassung der qualitativen Erhebung von 2011–2012. Evaluation des „Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung“. Projektbericht, Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität (unveröffentlicht).
- Brünner, Anita/Gruber, Elke (2014): Ergebnisse der quantitativen Erhebung 2013 mit Student/inn/en der Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Evaluation des „Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung“. Endbericht. Klagenfurt. Online im Internet: https://wba.or.at/media/_pdfs/Bericht4_QuantitativeErhebung_2014_END.pdf?m=1472108050 [abgerufen am 18.11.2018].

- Cedefop (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf [abgerufen am 22.10.2018].
- Cedefop (2014): Kurzbericht Herausforderung Validierung: wann werden in Europa alle Lernergebnisse anerkannt? In: Kurzbericht – 9092 DE, November 2014, Nr. 2.
- Cedefop (2015): European Guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Publications Office. Online im Internet: <http://dx.doi.org/10.2801/669676> [abgerufen am 06.11.2018].
- Cedefop (2016): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Cedefop reference series, No. 104. Online im Internet: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3073> [abgerufen am 19.12.2017].
- Cedefop/European Commission/ICF (2017): European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online im Internet: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4153> [abgerufen am 19.12.2017].
- Cendon, Eva/Mörth, Anita/Pellert, Ada (Hg) (2016): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann. Online im Internet: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447> [abgerufen am 30.06.2019].
- Charters, Elizabeth (2003): The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research. An Introduction to Think-aloud-Methods. In: Brock Education, Vol. 12, No. 2, S. 68–82. Online im Internet: <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.38> [abgerufen am 29.07.2020]
- Clement, Ute/Le Mouillour, Isabelle/Walter, Matthias (Hg.) (2006): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- 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. Online im Internet: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5164> [abgerufen am 19.12.2017].
- Cuttance, Peter (1994): Quality Assurance in Education Systems. In: Studies in Educational Evaluation, Vol. 20, S. 99–112. Online im Internet: [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(00\)80008-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(00)80008-5) [abgerufen am 29.07.2020]
- Dehnbostel, Peter (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann Verlag.
- Dehnbostel, Peter (2015): Validierung informellen und nicht-formalen Lernens in der Berufsbildung – neue Wege der Anerkennung beruflicher Bildung. In: Niedermair, Gerhard (Hg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz: Trauner, S. 387–408.

- Dehnbostel, Peter (2016): Informelles Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit. In: Rohs, Matthias (Hg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer, S. 343–364.
- Dehnbostel, Peter/Seidel, Sabine (2011): Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung. In: BWB Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung, 40.Jg., H. 20155, 5/2011, S. 6–9.
- Deutscher, Viola K. (2019): Berufliche Handlungskompetenz und ihre Diagnostik: zwischen Bildungsanspruch und Verwertbarkeitserfordernissen. In: Seifried, Jürgen/Beck, Klaus/Ertelt, Bernd-Joachim/Frey, Andreas (Hg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld: wbv Publikation, S. 95–116.
- Dewey, John (1916): Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan.
- Dietzen, Agnes/Nickolaus, Reinhold/Rammstedt, Beatrice/Weiß, Reinhold (Hg.) (2016): Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen: Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Dostal, Werner/Stoß, Friedemann/Troll, Lothar (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31(3), S. 438–460.
- Döring, Ottmar (2019): Erkennung und Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen: Einstieg in eine breite Nutzung fragmentierter Beschäftigungsfähigkeit? In: Seifried, Jürgen/Beck, Klaus/Ertelt, Bernd-Joachim/Frey, Andreas (Hg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld: wbv Publikation, S. 137–160.
- Dreyfus, Stuart E./Dreyfus, Hubert L. (1980): A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Berkeley: University of California.
- Edelmann, Doris (2009): Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus (inter-)nationaler Perspektive. In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 309–326.
- Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (2012): Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung – bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 17–34.
- Ellinger, Andrea D. (2005): Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of “reinventing itself company”. In: Human resource development quarterly, 16(3), S. 389–415. Online im Internet: <https://doi.org/10.1002/hrdq.1145> [abgerufen am 29.07.2020]
- Engeström, Yrjö (2008): Entwickelnde Arbeitsforschung: die Tätigkeitstheorie in der Praxis. Lehmanns Media.

- Engeström, Yrjö (2009): Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. In: Illeris, Knud (Hg.): Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words. Routledge, S. 53–73.
- Engeström, Yrjö/Sannino, Annalisa (2011): Untersuchungen zum expansiven Lernen. Grundlagen, Erkenntnisse und die Herausforderungen der Zukunft. In: Seeger, Falk (Hg.): Lernen durch Expansion. Berlin: Lehmanns Media, S. 403–461.
- Eraut, Michael (2000): Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. In: British Journal of Educational Psychology, (70), S. 113–136.
- Eraut, Michael (2004): Informal learning in the workplace. In: Studies in Continuing Education, (26 2), S. 247–273.
- Eraut, Michael (2007): Learning from other people in the workplace. In: Oxford Review of Education, 33(2007) 4, S. 403–422.
- Ericsson, Anders K./Charness, Neil (1994): Expert Performance. Its Structure und Acquisition. In: American Psychologist, Vol. 49, No. 8, S. 725–747.
- Erpenbeck, John/v. Rosenstiel, Lutz (Hg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von/Grote, Sven/Sauter, Werner (Hg.) (2017): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ertl, Hubert (2003): Anerkennung beruflicher Qualifikationen im Rahmen des Systems der National Vocational Qualifications. In: Straka, Gerald A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Ergebnisse der Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“. Münster: Waxmann, S. 69–81.
- erwachsenenbildung.at (o. J.): Kooperatives System der Erwachsenenbildung. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/kooperatives_system.php [abgerufen am 18.11.2018].
- European Commission/Cedefop/ICF (2014): European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Austria by 3S-Karin Luomi-Messerer. Online im Internet: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-2014> [abgerufen am 08.01.2019].
- Filla, Wilhelm (2005): Qualität durch Qualifikation. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf: Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst! Wien: Lit, S. 125–142.
- Filla, Wilhelm (2013): Öffentliche Förderungen als Steuerungsinstrument für Erwachsenenbildung. Von Kaiser Franz Joseph I. zu den Leistungsvereinbarungen. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 18. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18.pdf> [abgerufen am 18.11.2018].
- Filla, Wilhelm (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Fischer, Aloys (1957): Die Krisis der Arbeitsschulbewegung. In: Kretmair, Karl (Hrsg.): Gesammelte Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie und Schulreform. Bd. 5/6. München: Bayerischer Schulbuchverlag, S. 425–477.
- Fischer, Martin (2015): Zur Bedeutung und zum Verhältnis von Wissen und Erfahrung im Kontext beruflicher Arbeit und Ausbildung. In: Dietzen, Agnes/Powell, Justin J. W./Bahl, Anke/Lassnigg, Lorenz (Hg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 120–141.
- Fischer, Martin/Huber, Kerstin/Mann, Eva/Röben, Peter (2014): Informelles Lernen und dessen Anerkennung aus der Lernendenperspektive – Ergebnisse eines Projekts zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Baden-Württemberg. A+B Forschungsberichte Nr. 15/2014. Online im Internet: http://www.ibap.kit.edu/berufspaedagogik/download/AundB-Forschungsbericht_15_2014.pdf [abgerufen am 14.06.2016].
- Förster, Martin (2017): Qualitätsdiskurs Produktionsschule. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Frommann, Uwe (2005): Die Methode „Lautes Denken“. e-teaching.org. Online im Internet: https://www.e-teaching.org/didaktik/qualitaet/usability/Lautes%20Denken_e-teaching_org.pdf [abgerufen am 27.05.2018].
- Fuller, Alison/Unwin, Lorna (2010): Workplace learning and the organization. In: Malloch, Margaret/Cairns, Len/Evans, Karen/O'Connor, Bridget (Hg.): The SAGE Handbook of Workplace Learning. SAGE, S. 46–59.
- Gnahn, Dieter (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gnahn, Dieter/Quilling, Eike (2019): Qualitätsmanagement. Konzepte und Praxiswissen für die Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Gruber, Elke (2001): Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag.
- Gruber, Elke (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich. In: Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 183–192.
- Gruber, Elke (2013): Erwachsenenbildung mit Qualität steuern. In: Weiterbildung. Nr. 6/2013, S. 32–35.
- Gruber, Elke (2018): Kompetenzanerkennung und -zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 2, 6. überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 1089–1108.
- Gruber, Elke (2019): Qualität in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Schratte, Daniela/Steinklammer, Elisabeth/Taucher, Philip (Hg.): Qualität ist kein Zufall. Wien: ÖGB Verlag.
- Gruber, Elke/Lenz, Werner (2016): Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Gruber, Elke/Nuissl, Ekkehard (Hg.) (2018): Validierung non-formalen und informellen Lernens. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41. Jg., Heft 2–3. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/id/36881> [abgerufen am 29.07.2020]
- Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (2012): Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbilderinnen. Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Anforderung. In: Dies. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9–22.
- Gruber, Elke/Lenz, Werner (2016): Länderporträt Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hg.) (2012): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Grunau, Janika/Bals, Thomas (2015): Verborgene Kompetenzen, ungenutzte Ressourcen. Zur Identifizierung und Zertifizierung informellen Lernens im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: Niedermair, Gerhard (Hg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz: Trauner, S. 349–364.
- Gugitscher, Karin (2019): „Mehr als Bestätigen“ – Anerkennungstheoretische Perspektiven auf professionelle Praktiken der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Dissertation an der Karl-Franzens-Universität (unveröffentlicht).
- 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> [abgerufen am 18.11.2018].
- Haasler, Bernd/Rauner, Felix (2010): Messen beruflicher Kompetenz: Konzept einer Large-Scale-Untersuchung und erste empirische Ergebnisse. In: Münk, Dieter/Schelten, Andreas (Hg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 77–99.
- Hanft, Anke/Müskens, Wolfgang (2013): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge: Ein Überblick. In: Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 223–234.
- Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hg.) (2016): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev (Hg.) (2008): Assessment of Competencies in Educational Contexts. Cambridge, Göttingen: Hogrefe.

- Heilinger, Anneliese (2012): Professionalisierung mit Kompetenz steuern am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 59–82.
- Heilinger, Anneliese (2008): Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für Erwachsenenbildner/innen. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>. [abgerufen am 18.11.2018].
- Heilinger, Anneliese (2005): Von der Landschaft zum Markt. In: Lenz, Werner (Hg.): Weiterbildung als Beruf: Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst! Wien: Lit, S. 157–182.
- Hensge, Kathrin/Lorig, Barbara/Schreiber, Daniel (2011): Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In: Bethscheider, Monika/Höhns, Gabriela/Münchhausen, Gesa (Hg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 133–157.
- Huss, Susanne (2009): Evaluation Endbericht. Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang. Projektbericht, Klagenfurt (unveröffentlicht).
- Käpplinger, Bernd (2002): Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn.
- Kastner, Monika/Bock, Marion (2014): Kompetenzfeststellung in Sozialen Integrationsunternehmen: das Projekt KOMKOM. Stärkung der Lernvoraussetzung und Chance für (Höher-)Qualifizierung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 21, 2014. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/10_kastner_bock.pdf [abgerufen am 28.07.2020].
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren zur Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner (2012): Das interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Kerschensteiner, Georg (1910): Berufs- oder Allgemeinbildung? In: Ders.: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig, Berlin: Teubner, S. 23–43.
- Kirilova, Sofia/Biffi, Gudrun/Pfeffer, Thomas/Skrivanek, Isabella/Egger-Subotitsch, Andrea/Kerler, Monira/Doll, Evelyn (2016): Anerkennung von Qualifikationen. Fakten, Erfahrungen, Perspektiven. Eine theoretische und empirische Auseinandersetzung zu im Ausland erworbenen Qualifikationen in Österreich. ÖIF-Forschungsbericht. Online im Internet: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Forschungsbericht/Forschungsbericht_Anerkennung_von_Qualifikationen.pdf [abgerufen am 04.12.2018].
- Klingovsky, Ulla/Schmid, Martin (Hg.) (2018): Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen – eine Auslegeordnung für die Schweiz. Bern: hep.

- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, S. 476–490.
- Kraus, Katrin/Schmid, Martin/Thyroff, Julia (2013): Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten. Forschungsbericht. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule. Basel.
- Kraus, Katrin/Schmid, Martin/Thyroff, Julia (2015): Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Kompetenzdarstellungen. Forschungsbericht. Solothurn und Basel.
- Krebs, Dagmar/Menold, Nadja (2014): Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 425–438.
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuper, Harm (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 5, S. 533–551. Online im Internet: <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0030-x> [abgerufen am 29.07.2020]
- Lachmayr, Norbert/Löffler, Roland (2013): Validierung non-formaler und informeller Qualifikationen in Österreich unter dem Gesichtspunkt der Interessenvertretung. In: WISO, 36. Jg., H. 3/2013, S. 164–169.
- Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2014): Anrechnungspraxis und -potentiale von Lernergebnissen aus humanberuflichen höheren Schulen im hochschulischen Sektor. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf.
- Lassnigg, Lorenz/Schindler, Julia (Hg.) (2019a): Validierung und Anerkennung von Kompetenzen. Konzepte, Erfahrungen, Herausforderungen. Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 37. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin> [abgerufen am 20.06.2020].
- Lassnigg, Lorenz/Schindler, Julia (2019b): Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 37. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/01_lassnigg_schindler.pdf [abgerufen am 20.06.2020].
- Lattke, Susanne/Sgier, Irena (2012): Von Kompetenzprofilen und Qualifikationsrahmen – Ansätze zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Europa. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7–16.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. New York: Cambridge University Press.
- Leitner, Andrea/Wroblewski, Angeal (201): Messung von Gleichstellung Stand der Diskussion zu geschlechtersegregierten Daten, Gleichstellungsindikatoren und Gleichstellungsmonitoring. IHS, Wien. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/gleichstellung-messung.pdf> [abgerufen am 29.07.2020]

- Lee, Tracey/Fuller, Alison/Ashton, David/Butler, Peter/Felstead, Alan/Unwin, Lorna/Walters, Sally (2004): Workplace learning: Main themes & perspectives. Learning as work research paper, (2). Online im Internet: http://learningaswork.cf.ac.uk/outputs/Workplace_Learning_Final.pdf [abgerufen am 29.07.2020]
- Lencer, Stefanie/Strauch, Anne (2016): Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf> [abgerufen am 02.01.2018].
- Livingstone, David W. (2001): Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research. Online im Internet: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2735/2/21adultsinformallearning.pdf> [abgerufen am 29.7.2020].
- Löffler, Roland, Lachmayr, Norbert, (2014): Die Validierung nichtformal und informeller Lernergebnisse in Österreich. Stand der Diskussion und Beispiele guter Praxis. BWP Berufsbild. Wiss. Prax., S. 20–23.
- Luomi-Messerer, Karin (2016): Country report Austria. 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning. Cedefop. Online im Internet: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_AT.pdf [abgerufen am 19.12.2017].
- Luomi-Messerer, Karin (2019): Die österreichische Validierungsstrategie. Hintergrund, Entwicklung, Ausrichtung und erste Umsetzungsschritte. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 37. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/02_luomi-messerer.pdf [abgerufen am 20.06.2020].
- Marsick, Victoria J./Watkins, Karen E. (2001): Informal and incidental learning. In: *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), S. 25–34. Online im Internet: <https://doi.org/10.1002/ace.5> [abgerufen am 29.07.2020]
- Mayerl, Martin/Schlögl, Peter (2015): How informal and non-formal learning is recognised in Europe. Austria – country report. Bertelsmann-Stiftung. Online im Internet: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Austria_FINAL_48Seiten.pdf [abgerufen am 14.06.2016].
- Münk, Dieter/Schelten, Andreas/Schmid, Andrea (2010): Perspektiven der Kompetenzmessung: Forschungsstand und Desiderate aus internationaler und europäischer sowie Binnenperspektive. In: Münk, Dieter/Schelten, Andreas (Hg.): *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7–16.
- Nickolaus, Reinhold (2015): Das Verhältnis von Wissen und Handeln – berufspädagogische Perspektiven und Erkenntnislagen. In: Dietzen, Agnes/Powell, Justin J. W./Bahl, Anke/Lassnigg, Lorenz (Hg.): *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 64–88.
- Nickolaus, Reinhold/Abele, Stephan/Gschwendtner, Tobias (2012): Valide Kompetenzabschätzungen als eine notwendige Basis zur Effektbeurteilung beruflicher Bildungsmaßnahmen – Wege und Irrwege. In: Niedermair, Gerhard (Hg.): *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten*. Linz: Trauner, S. 537–554.

- Nickolaus, Reinhold/Gschwendtner, Tobias/Geißel, Bernd/Abele, Stephan (2010): Konzeptionelle Vorstellungen zur Kompetenzerfassung und Modellierung im Rahmen eines VET-LSA bei Kfz-Mechatronikern und Elektronikern. In: Münk, Dieter/Schelten, Andreas (Hg.): *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 251–267.
- Nickolaus, Reinhold/Seeber, Susan (2013): Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In: Frey, Andreas/Lissmann, Urban/Schwarz, Bernd (Hg.): *Handbuch berufspädagogische Diagnostik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 166–195.
- Nickolaus, Reinhold/Walker, Felix (2016): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Dietzen, Agnes/Nickolaus, Reinhold/Rammstedt, Beatrice/Weiß, Reinhold (Hg.): *Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7–27.
- Niedermaier, Gerhard (Hg.) (2015): *Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde*. Linz: Trauner.
- Niedermaier, Gerhard/Mair, Werner (2015): Das Kompetenzporträt zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen. In: Niedermaier, Gerhard (Hg.): *Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde*. Linz: Trauner, S. 365–385.
- Nittel, Dieter (2000): *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Hrsg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Neuweg, Georg Hans (1999): *Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Waxmann Verlag.
- NQR-Gesetz (2016): Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz). BGBl 14/2016 vom 21. März 2016.
- Nuissl, Ekkehard (2017): Validierung, Professionalisierung und weitere bedeutende Trends im (Erwachsenen-)Bildungsgeschehen. In: AMS info, No. 377. Online im Internet: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/183281/1/AMS_info_377.pdf [abgerufen am 29.07.2020]
- OBSERVAL.net (o. J.): The OBSERVAL-Net Final Dissemination Conference. Online im Internet: <https://us7.campaign-archive.com/?u=fb68f6a1434617871868b7c9c&id=9fe6d26e0b&e=0c0663c91f> [abgerufen am 18.11.2018].
- Ocenasek, Christian/Reisinger, Karin (2012): Weiterbildungsakademie Österreich – Erfolgskriterien und Risikofaktoren eines Kooperationsprojektes der österreichischen Erwachsenenbildung – ein E-Mail-Dialog. In: Gruber, Elke/Wiesener, Gisela (Hg.): *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildungner/innen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 83–96.

- Overwien, Bernd (2001): Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum in-formellen Lernen und zum Erfahrungslernen. In: *Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen: Tagungsband zum Kongress – Der flexible Mensch*, S. 359–376. Online im Internet: <http://www.nun-dekade.de/fileadmin/nun-dekade/dokumente/dokumente/overwien.pdf> [abgerufen am 29.7.2020].
- Overwien, Bernd (2005): Stichwort: Informelles lernen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), S. 339–355.
- Pachner, Anita (2018): Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41. Jg., H. 2–3, S. 141–157.
- Petersen, Wiebke/Heidegger, Gerald (2010): Stärkung des Subjekts durch Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 18. Online im Internet: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/petersen_heidegger_bwpat18.pdf [abgerufen am 21.12.2017].
- Pfeffer, Thomas/Skrivanek, Isabella (2018): Why is the recognition of credentials not just a matter of good will? Five theories and the Austrian case. In: *European Journal of Cultural and Political Sociology*. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23254823.2018.1449126> [abgerufen am 30.05.2018].
- Pfeffer, Jeffrey/Sutton, Robert I. (1999): *The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge Into Action*. Boston, Mass.: Harvard Business Review Press.
- Polanyi, Michael (1966): *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday & Co.
- Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (2008): *Kompetenzdiagnostik*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8/2007*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rat der Europäischen Union (2011): Entschließung des Rates über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung. In: *Amtsblatt der Europäischen Union*, (2011/C 372/01). Online im Internet: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN) [abgerufen am 18.11.2018].
- 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). In: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF> [22.10.2018].
- Rauner, Felix (2010): KOMET – Messen beruflicher Kompetenz im Berufsfeld Elektronik. In: *BWP Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung*, Nr. 1/2010, S. 22–26.
- Reglin, Thomas/Severing, Eckart. (2005). Zum Verhältnis von Lern- und Arbeitsorganisation. Ergebnisse der Weiterbildungsforschung. In: Göhlich, Michael/ Hopf, Caroline/Sausele, Ines (Hg.): *Pädagogische Organisationsforschung, Organisation und Pädagogik*. Bd. 3, S. 167–184.

- Reisinger, Karin (2016): Anerkennung von Kompetenzen. Neuauflage der „Europäischen Leitlinien für die Feststellung und Anerkennung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen“. In: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 258, April 2016. Online im Internet: <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2016-2/258-april-2016/bildungsthemen-aktuell/anererkennung-von-kompetenzen/> [abgerufen am 18.11.2018].
- Reisinger, Karin (2018): Digitalisierung: Was müssen ErwachsenenbildnerInnen können? In: erwachsenenbildung.at. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?id=12453 [abgerufen am 18.11.2018].
- Reisinger, Karin/Steiner, Petra (2014): Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen. Die Weiterbildungsakademie Österreich als Modell eines offenen Berufsabschlusses. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 21. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf> [abgerufen am 29.7.2020].
- Reisinger, Karin/Wagner, Gisela (2011): Die lernergebnisorientierte Beschreibung der wba-Curricula. Ein Praxisbericht aus der Weiterbildungsakademie. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 14. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_12_reisinger_wagner.pdf [abgerufen am 27.07.2020].
- Reiter, Andrea/Weber, Friederike (2013): Kompetenzanerkennung 2020. Institutionelle Anbindung von Systemen der Anerkennung von Kompetenzen. Recherchebericht im Auftrag der AK Wien. Prospect Unternehmensberatung. Online im Internet: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht%20Kompetenzanerkennung%202020.pdf> [abgerufen am 08.01.2019].
- Republik Österreich (2011): LLL:2020 Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien.
- Schäfer, Alfred (2007): Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik. In: Ricken, Norbert (Hg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–158.
- Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (2016): Anerkennung als Grundlage der Validierung. Reflexionen im Anschluss an eine „Pädagogik der Anerkennung“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Validierung von Kompetenzen als Aufgabe der Erwachsenenbildung, 23. Jg., H. 4, S. 26–30.
- Schiersmann, Christiane/Remmele, Heide (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben: Theoretische Fundierung-Einsatzfelder-Verbreitung. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management. Online im Internet: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2002/Report-75.pdf> [abgerufen am 20.7.2020].
- Schildberger, Elke (2010): Kompetenzmanagement im Trend. Das Kompetenzprofil nach CH-Q an der Volkshochschule Linz. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 9. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9_12_schildberger.pdf [abgerufen am 03.01.2018].

- Schläfli, Andre (2012): Tendenzen der Professionalisierung in der Schweiz und deren Relevanz im europäischen Kontext. In: Sgier, Irena/Latke, Susanne (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 145–154.
- Schlögl, Peter/Gutknecht-Gmeiner, Maria (2006): Machbarkeitsstudie zu einem modularen Qualifizierungs- und Akkreditierungssystem „Weiterbildungsakademie“ für lehrende und pädagogisch-planende Personen in der Erwachsenenbildung, BildungsberaterInnen und BibliothekarInnen. Endbericht.
- Schlögl, Peter/Steiner, Petra H./Gruber, Elke (2018): Qualitätsvolle und professionelle Bildungsarbeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Pädagogisches Organisieren im Zusammenwirken von Forschung, Praxis und Politik. In: Holzer, Daniela/Dausien, Bettina/Schlögl, Peter/Schmid, Kurt (Hg.): Forschungsineln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung. Münster, New York: Waxmann, S. 183–200.
- Schmid, Martin (2018a): Standards für die Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen – kritische Befunde zur Anwendung von quantitativen Gütekriterien bei der Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Online im Internet: <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0113-9> [abgerufen am 06.11.2018].
- Schmid, Martin (2018b): Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen – eine Auslegeordnung für die Schweiz. In: Klingovsky, Ulla/Schmid, Martin (Hg.): Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen – eine Auslegeordnung für die Schweiz. Bern: hep, S. 17–236.
- Schmid, Martin (2019): Validierung und Anerkennung zwischen bildungspolitischer Erwünschtheit und den Realitäten des Arbeitsmarktes. Anmerkungen zu einem Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 37. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/03_schmid.pdf [abgerufen am 20.06.2020].
- Schmid, Martin/Brantschen, Sonja (2016): Unterstützen statt verwalten. Validierung als erwachsenenpädagogische Handlungspraxis? In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Heft 6/2016, S. 28–31.
- Schneeberger, Arthur/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2009): Zur Anerkennung von nicht formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In: Markowitsch, Jörg (Hg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung, Studies in Lifelong Learning. Wien, Berlin: Lit Verlag, S. 111–132.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2008): Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 1: Weber – Parsons – Mead – Schütz. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Maurice Temple Smith.

- Schöpf, Nicolas (2017): Hegemonie des Formalen? Eine Skizze der strukturellen Benachteiligung bei der Anerkennung informellen Lernens Geringqualifizierter. In: Niedermair, Gerhard (Hg.): Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen. Linz: Trauner, S. 417–438.
- Schrittesser, Ilse (2012): Professionelle Kompetenzen: der Versuch einer systematischen Annäherung. In: Niedermair, Gerhard (Hg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Linz: Trauner, S. 161–179.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Jg. 1, H. 1, S. 49–96.
- Schwarz, Bernd/Stegmann, Karsten (2013): Gütekriterien für Mess- und Testverfahren. In: Frey, Andreas/Lissmann, Urban/Schwarz, Bernd (Hg.): Handbuch berufspädagogische Diagnostik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 58–71.
- Seeger, Falk (Hrsg.) (2011): Lernen durch Expansion. Berlin: Lehmanns Media.
- Seitter, Wolfgang (2009): Professionalitätsentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeits-erweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufschichtung: Ein Aufriss. In: Seitter, Wolfgang (Hg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 11–16.
- Severing, Eckart (2003): Lernen im Arbeitsprozess: eine pädagogische Herausforderung. In: GdWZ, 14(1), S. 14.
- Sgier, Irena/Latke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2015): ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013 Bereich Erwachsenenbildung. Endbericht 20014. Evaluierung im Auftrag des BMBF. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Endbericht2014.pdf [abgerufen am 18.11.2018].
- Steiner, Petra H. (2010): Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Erfahrungen und Zugänge zu Beratung und Kompetenzerkennung für ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 9. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9.pdf>. [abgerufen am 29.7.2020].
- Steiner, Petra H. (2019): Die individuelle Nutzenwahrnehmung aus dem summativen Validierungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich im Spiegel struktureller und individueller Professionalisierung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsfor-schung, 42. Jg., H. 1, S. 95–113. Online im Internet: <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0125-0> [abgerufen am 14.07.2019].
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 319–331.
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Strauch, Anne/Lencer, Stefanie/Bosche, Brigitte/Gladkova, Valentyna/Schneider, Marlis/Trevino-Eberhard, Diana (2019): GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/id/37005> [abgerufen am 10.07.2019].
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 47. Jg., H. 2, S. 83–100.
- Tynjälä, Päivi (2008): Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), S. 130–154.
- Van Kleef, Joy (2017): Quality in PLAR. In: Harris, Judy/Wihak, Christine/van Kleef, Joy (Hg.): *Handbook of the Recognition of Prior Learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, S. 206–232.
- Vaughan, Karen (2008): *Workplace learning: A literature review*. NZCER Press.
- Velten, Stefanie/Herdin, Gunvald (2016): Anerkennung informellen und non-formalen Lernens in Deutschland. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung 2015. Online im Internet: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ST_LL_Expertenmonitor_Anerkennung_informellen_LernensApril2016.pdf [abgerufen am 14.06.2016].
- Völzke, Katja (2012): *Lautes Denken bei kompetenzorientierten Diagnoseaufgaben zur naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung*. Kassel University Press.
- Wagner, Giselheid (2017a): Lernen voneinander mit europäischer Dimension. Ein transnationales Peer-Review-Projekt gibt Einblicke in Validierungssysteme. In: *Die Österreichische Volkshochschule*, Nr. 261, Juni 2017. Online im Internet: <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2017-2/261-juni-2017/bildungsthemen/lernen-voneinander-mit-europaeischer-dimension/> [abgerufen am 18.11.2018].
- Wagner, Giselheid (2017b): Im Zertifizierungsdschungel. Was unterscheidet eine wba-Zertifizierung von anderen Zertifizierungsangeboten im Erwachsenenbildungsbereich? *Wba-Blog* Blog Weiterbildungsakademie Österreich.
- wba (2015): Diversity-Konzept der wba (unveröffentlicht).
- wba (2016a): Qualifikationsprofil. wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Online im Internet: <https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf?m=1579783479&> [abgerufen am 29.07.2020].
- wba (2016b): Vorspann zu den Curricula der Weiterbildungsakademie Österreich. Stand 13.01.2016. Manuskript (unveröffentlicht).
- wba (2017): Evaluationsbericht: Auswertung der Onlinebefragung anlässlich „10 Jahre wba“, wba Wien (unveröffentlicht).
- wba (2018): Qualifikationsprofil wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Stand 06/2018. Online im Internet: <https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf?m=1531995438&> [abgerufen am 22.10.2018].
- wba (o. J.): Glossar. Kompetenzen. Online im Internet: <https://wba.or.at/de/glossar.php> [abgerufen am 22.10.2018].
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

- Werquin, Patrick (2007): Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programmes RNFIL – Third Meeting of National Representatives and International Organisations 2.–3. October 2007. Wien 2007. Online im Internet: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41834711.pdf> [abgerufen am 05.07.2016].
- Werquin, Patrick (2010a): Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices. OECD. Paris. Online im Internet: http://www.eucen.eu/sites/default/files/OECD_RNFIFL2010_Werquin.pdf [abgerufen am 08.01.2019].
- Werquin, Patrick (2010b): Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices. OECD. Paris. Online im Internet: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf> [abgerufen am 08.01.2019].
- Wick, Alexander (2009): Kontextabhängigkeit der Auswahl und Brauchbarkeit von Messverfahren zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. In: Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 32. Jg., H. 3, S. 24–34.
- Winther, Esther (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Winther, Esther/Klotz, Viola Katharina (2014): Spezifika der beruflichen Kompetenzdiagnostik – Inhalte und Methodologie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1/2014, S. 9–32.
- Young, Michael (2001): Contextualising a New Approach to Learning: Some comments on Yrjö Engeström's theory of expansive learning. In: Journal of Education and Work, 14(1), 157–161.
- 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 Institut für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB). Wien: WIAB.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Heuristischer Rahmen der Implementationsanalyse	64
Abb. 2	Historische Genese der Weiterbildungsakademie Österreich	75
Abb. 3	Übersicht über die wba-Nachweisformen und Kompetenzdomänen	81
Abb. 4	Methoden der Kompetenzfeststellung	83
Abb. 5	Struktur des wba-Verfahrens	87
Abb. 6	Analyseraster zur wba-Verfahrensstruktur und Verfahrensgüte	89
Abb. 7	Nachweise pro wba-Zertifikat	93
Abb. 8	Nachweise pro wba-Zertifikat nach Typ des Nachweises	94
Abb. 9	Eingereichte Nachweise nach Standortbestimmung und Nachreichung	95
Abb. 10	Nachweis-Typen bei Standortbestimmung bzw. Zertifikatserreichung	96
Abb. 11	Anerkennung und Nicht-Anerkennung von Nachweisen	98
Abb. 12	Feindarstellung der anerkannten wba-CP	99
Abb. 13	ExpertInnenhandeln am Beispiel von SchachspielerInnen	123
Abb. 14	Ablauf der Datenerhebung zur wba-Anerkennungspraxis	130
Abb. 15	Anerkennung als professioneller expertisegestützter Aushandlungsprozess ..	143
Abb. 16	Spannungsfeld einer prüfenden und pädagogischen Haltung	146

Autorinnen und Autoren

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber, Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Lehrstuhlinhaberin und Leiterin des Arbeitsbereichs Erwachsenen- und Weiterbildung, Leiterin des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Schlögl, Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung, wissenschaftlicher Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung

Ass.-Prof. Dr. Philipp Assinger, Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Laufbahnprofessur für Erwachsenen- und Weiterbildung in der beruflichen Dimension über den Lebenslauf, Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung

Mag.a Dr.in Karin Gugitscher, MAS BA, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung und Lehrbeauftragte an der Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Dr. Norbert Lachmayr, Projektleiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung, Leiter der Zertifizierungsstelle „wien-cert“

Mag.a Dr.in Birgit Schmidtke, MA, Fachhochschule Salzburg, Researcher Soziale Arbeit; freiberufliche Tätigkeit für das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) und die Technische Hochschule Rosenheim

Strategien zur Unterstützung der informellen Weiterbildung

Ergebnisse aus der Professionalisierungsforschung

➔ wbv.de/swh



Christina Müller-Naevecke

Wie bildet sich die Weiterbildung?

Studie zur Erschließung von Fachinformationen

Sozialwissenschaften heute, 5
2019, 330 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6076-7
Als E-Book bei wbv.de

Lehrende in der Erwachsenenbildung sind oft Quereinsteiger:innen - sowohl in der Rolle als Lehrende wie auch bezogen auf die Inhalte. Für alle gilt: Sie sind auf zwei Ebenen gefordert. Einerseits müssen sie sich das Fachwissen für ihre Lehrtätigkeit grundständig aneignen und regelmäßig erneuern und andererseits ihre eigene Professionalisierung in Bezug auf Lehrmethoden und Didaktik aktuell halten.

In ihrer Dissertation untersucht die Autorin Wege, mit denen sich Lehrende fachliche Inhalte sowie pädagogische Kompetenzen aneignen. Dabei stehen das informelle Lernverhalten und die verwendeten Quellen im Zentrum der Studie.

In den Ergebnissen wird ein Unterschied deutlich zwischen der Erschließung fachlich-inhaltlichen und pädagogisch-didaktischen Wissens. Während ersteres regelmäßig aktualisiert wird, bilden sich die Befragten im zweiten Bereich überwiegend nur ab und zu weiter. Fast alle nutzen Fachinformationen, um sich informell weiterzubilden.

Die Dissertation erarbeitet auch Ansätze, wie Einrichtungen der Erwachsenenbildung die Lehrenden in ihren Bemühungen um Professionalisierung unterstützen können.

Die Validierung und Anerkennung von Kompetenzen macht die vielfältigen Lern- und Berufserfahrungen von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung sichtbar und gibt ihnen auf den verschlungenen Pfaden ihrer Professionalisierung Orientierung. Doch wie kann die Qualität von Validierungs- und Anerkennungsverfahren gesichert werden? Welche Gütekriterien sollten dafür herangezogen werden? Und welche Rolle spielen dabei die Expertinnen und Experten der Validierung? Diese Fragen werden am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) erforscht. Dabei zeigt sich ein Handlungsfeld von großer Komplexität, in dem die Expertise und das Zusammenspiel der Beteiligten auf unterschiedlichen Verfahrensebenen über die Qualität entscheidet.

