

Christina Bellmann



## MASTERARBEIT

Europäisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung – Ein Vergleich von  
Österreich und Deutschland im Kontext der Validierung von nicht formal und  
informell erworbenem Wissen

Themensteller: Prof. Dr. Schulz-Nieswandt

Vorgelegt in der Masterprüfung  
im Studiengang M.A. Politikwissenschaft

der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität zu Köln

Köln, Februar 2021

---

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	II
Abkürzungsverzeichnis .....	II
1. Einleitung .....	1
2. Theoretischer Hintergrund .....	3
2.1 Professionalisierung und Validierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung .....	3
2.2 Europäisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung.....	8
2.3 Zuständigkeiten in der Europäischen Union und in den Mitgliedsstaaten.....	14
3. Stand der Forschung.....	20
3.1 Erwachsenenbildung auf der politischen Agenda der Europäischen Union .....	20
3.2 Europäisierung des Politikfeldes (Erwachsenen-)Bildung.....	24
3.3 Validierungsstrategien und Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung .....	27
4. Forschungsdesign und Methode.....	32
4.1 Expert*inneninterviews.....	34
4.2 Erstellung eines Leitfadens .....	38
4.3 Qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel .....	39
5. Empirische Ergebnisse .....	42
6. Diskussion .....	53
7. Zusammenfassung und Ausblick .....	61
Literaturverzeichnis.....	64
Anhang .....	70

## **Abbildungsverzeichnis**

<i>Abbildung 1: Der Grad des innerstaatlichen Wandels.....</i>	<i>12</i>
<i>Abbildung 2: GRETA-Kompetenzmodell.....</i>	<i>29</i>
<i>Abbildung 3: Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse.....</i>	<i>41</i>

## **Abkürzungsverzeichnis**

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
GRETA	Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen (Österreich)
wba	Weiterbildungsakademie Österreich

### 1. Einleitung

Seit einigen Jahren prägt der Begriff des „Lebenslangen Lernens“, welches das Lernen über die gesamte Lebensspanne eines Menschen beschreibt, die Bildungspolitik der Europäischen Union (vgl. Europäische Kommission 30.10.2000, 3). Im Zuge dessen wird das Lernen im Erwachsenenalter immer stärker verankert, wodurch auch die europäische Bildungspolitik in den letzten Jahren ihren Fokus veränderte. Ergänzend zum formalen Bildungsweg sollten nun auch nicht-formales und informelles Lernen stärker ins Bild rücken. Wissen und Fähigkeiten, die außerhalb von Schulen und Ausbildungsstätten und im alltäglichen Leben erworben wurden, gewannen zunehmend an Aufmerksamkeit (vgl. Europäische Kommission 30.10.2000, 8–9). Die Vielfalt der Erwachsenenbildung in den Mitgliedsstaaten erschwert eine zentrale und einheitliche Koordinierung durch die EU. Hinzu kommen unterschiedliche Bildungsstrukturen in den Ländern, die eine Implementierung von Instrumenten und Verfahren beeinträchtigen (vgl. Nuissl et al. 2010, 17). Durch eine Erweiterung von Kompetenzen besitzt die EU dennoch einen signifikanten Einfluss auf das bildungspolitische Geschehen in den Mitgliedsstaaten, vornehmlich aufgrund entsprechender Förderungsprogramme oder Richtlinien (vgl. Zarifis 2016, 25). Diese Arbeit soll den Bildungsbereich der allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildung in den Fokus nehmen und untersuchen, welchen Einfluss die EU auf Verfahren, Instrumente und Strukturen hat. Im Speziellen werden dabei die Lehrenden der Erwachsenenbildung betrachtet, da sie die größte Beschäftigungsgruppe in dem Bereich ausmachen (vgl. Strauch et al. 2020, 91). Die Ausbildungswege und Beschäftigungsformen in der Erwachsenenbildung sind sehr heterogen, wodurch die Kompetenzen der Lehrenden sehr breit aufgestellt sind. Zahlreiche Erfahrungen und praktischen Kenntnisse, welche die Lehrenden mitbringen, werden oftmals durch nicht formales und informelles Lernen erworben (vgl. Reisinger und Steiner 2014, 3). Aufbauend darauf veröffentlichte die EU 2012 das Papier „Empfehlungen zur Validierung von nicht formalem und informellem Lernen“ (Rat der Europäischen Union 22.12.2012) und leitete damit die europaweite Entwicklung von Validierungsinstrumenten ein. Auch Österreich und Deutschland entwickelten Verfahren für die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Während die Weiterbildungsakademie (wba) in Österreich schon 2007 und damit vor der Empfehlung durch die EU mit der Arbeit begann, wurde am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Jahr 2014 das Forschungsprojekt mit dem Titel „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens von

Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung, kurz GRETA, eingeführt. Beide Projekte verfolgen das Ziel, Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung zu identifizieren und zu validieren. In dieser Arbeit soll es um die Frage gehen, wie die beiden Länder auf die Forderung der EU reagiert haben, Regelungen zur Validierung von Kompetenzen einzuführen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf den beiden Angeboten von GRETA und der wba. Die genaue Fragestellung dieser Arbeit lautet daher: Inwiefern beeinflusst die EU-Bildungsagenda die Entwicklung von Anerkennungsinstrumenten für die Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland und Österreich?

Mithilfe von Expert\*inneninterviews soll die Frage qualitativ untersucht werden. Dieser Ansatz schließt eine Forschungslücke in der Literatur, da viele Forschungen in dem Bereich bisher quantitativ gearbeitet haben (vgl. Busemeyer und Trampusch 2011, 418). Darüber hinaus ist das Forschungsfeld der Europäisierung in Kombination mit der Bildungspolitik bisher noch wenig untersucht worden (vgl. Börzel und Panke 2015, 230). Dabei hat das theoretische Konstrukt der Europäisierung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, um die Anpassungen und Prozesse in den Mitgliedstaaten besser zu verstehen. Die Europäisierungsforschung untersucht den Einfluss europäischer Politik auf Politikformulierungen in den Mitgliedsländern der EU (vgl. Auel 2012, 248). Um dies zu verstehen, müssen die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Akteur\*innen in den Mitgliedsstaaten untersucht werden. Nach welchen Richtlinien der EU wird gehandelt und zu welchem Grad werden Maßnahmen umgesetzt (vgl. Olsen 2002, 933)? Diese, der Europäisierungstheorie zugrunde liegenden Fragen, sollen in der vorliegenden Arbeit beantwortet werden. Ziel ist es, die Auswirkungen europäischer Politik auf die Entwicklung und Umsetzung von Validierung non-formaler und informell erworbener Kompetenzen in Österreich und Deutschland zu ermitteln. Beide Länder haben durch das duale Ausbildungssystem und ähnliche Voraussetzungen in der Erwachsenenbildung viele Gemeinsamkeiten und stellen daher eine geeignete Länderauswahl dar.

Im ersten Teil der Arbeit wird der entsprechende Theorierahmen vorgestellt sowie der aktuelle Stand der Forschung. Dabei sollen nicht nur das theoretische Konstrukt der Europäisierung, sondern auch für die Forschungsfrage relevanten Begrifflichkeiten der Professionalisierung und der Validierung skizziert werden. Zusätzlich zu signifikanten Forschungen werden die beiden Anerkennungsinstrumente von GRETA und der wba

vorgestellt. Im Anschluss daran wird die Erhebungsmethode der Expert\*inneninterviews beschrieben sowie die Erstellung eines Leitfadens und eines Kategoriensystems für die Auswertung. Die Ergebnisse der Interviews werden vor dem theoretischen Hintergrund diskutiert und ausgewertet. In einem letzten Schritt wird die Forschungsfrage beantwortet und ein Ausblick auf zukünftige Themen und mögliche Fragestellungen gegeben.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Europäisierung bisher auf Ebene der Bildungs- und Forschungseinrichtungen stattfindet und dass die Papiere und Anstöße der EU bislang keinen strukturellen Wandel in Deutschland und Österreich hervorgerufen haben. Die Entwicklung der Anerkennungsinstrumente jedoch war maßgeblich beeinflusst von Vorgaben der EU und wird auch in der Umsetzung stark geprägt. Für eine tiefgreifende Implementierung der Instrumente benötigt es jedoch in Deutschland und Österreich weitere ideelle und finanzielle Unterstützung durch den Bund sowie eine einheitliche Gesetzgebung.

## **2. Theoretischer Hintergrund**

Im ersten Teil dieser Arbeit wird die theoretische Grundlage für das Thema der Europäisierung von Erwachsenen- und Weiterbildung erarbeitet. Für ein besseres Verständnis sollen dafür zunächst die zentralen Begriffe der Professionalisierung und der Validierung theoretisch beleuchtet werden, da sie ein entscheidender Faktor für die Entwicklung der Anerkennungsinstrumente sind. In einem nächsten Schritt soll das theoretische Konstrukt der Europäisierung erfasst werden. Abschließend werden die Zuständigkeiten für Bildung und im Speziellen Erwachsenen- und Weiterbildung auf EU-Ebene dargelegt sowie die Voraussetzungen in Deutschland und Österreich.

### **2.1 Professionalisierung und Validierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung**

Als erster Aspekt soll das theoretische Konstrukt der Professionalisierung von Erwachsenenbildner\*innen aufgenommen werden. Anschließend wird die Validierung als Anerkennung von Kompetenzen genauer betrachtet.

Die Debatte der Professionalisierung des Erwachsenenbildungspersonals wird schon seit den 1960er Jahren geführt und erfuhr durch die Bildungsexpansion und dem damit einhergehenden Ausbau des Weiterbildungsbereichs erneut einen Aufschwung. Neben

akademischen Studiengängen wie der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung entwickelten sich zahlreiche Bildungsinstitutionen mit hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter\*innen. Trotz vieler Bemühungen wurde der Beruf der/des Erwachsenenbildner\*in jedoch nicht anerkannt, wodurch die Weiterbildungsgesetze der Länder noch heute keine einheitlichen Qualifikationen des Erwachsenenbildungspersonals vorsehen. Aus diesem Grund wird die Professionalisierungsdebatte auch immer mit der Qualität der Weiterbildung und damit kompetenzorientiert geführt. Nicht nur die Qualität der Angebote steht hier im Vordergrund, sondern auch die Kompetenzen der Lehrenden (vgl. Bosche et al. 2014, 7–8). Bekräftigt wird die Debatte durch zahlreiche Dokumente der EU, die ebenfalls Fragen der Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung diskutieren. Grundlage der Debatte ist das pluralistische und sehr differenzierte System der Erwachsenenbildung, welches sich auch in der Beschäftigungsstruktur widerspiegelt. Beschäftigte in diesem Bildungsbereich werden unterschiedlich bezeichnet und sind beispielsweise Dozent\*innen, Coaches, Trainer\*innen oder Lernbegleiter\*innen. Außerdem stehen sie in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen – angefangen von einer Vollzeitstelle bis zum Ehrenamt. Es gibt daher auch keine einheitlichen Ausbildungswege, die zu geregelten didaktisch-methodischen Kenntnissen führen. Die Debatte um Professionalisierung hat weiterhin an Aufmerksamkeit gewonnen, da sich das Personal immer weiter differenziert und die Anforderungen an diese Gruppe stetig steigen (vgl. Zeuner 2013, 82–83).

Nähert man sich der Professionalisierung theoretisch, müssen mehrere Begriffe analysiert werden. Ausgangspunkt für theoretische Überlegungen sind häufig Modelle aus der Berufssoziologie. Damit sollen Aussagen über ein gewisses Maß an Professionalität sowie den Stand der Professionalisierung eines Berufs getroffen werden. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit nicht unmittelbar auf der Professionalisierung liegt, sollen die theoretischen Konstrukte nur kurz vorgestellt werden und der Blick auf die Erwachsenenbildung gerichtet bleiben. Für diese Arbeit dient das theoretische Konstrukt von unter anderem Wiltrud Gieseke, nach der Professionalisierung darauf abzielt

*„berufliche Kompetenz auf wissenschaftlicher Basis und Handlungsautonomie zu gewinnen, die eingebunden sind in ethische Verpflichtungen gegenüber dem jeweiligen Klientel, um den Ansprüchen von Trägern und Märkten aufgabenspezifische Standards entgegenzusetzen.“* (Gieseke 2016, 3).

Diese Definition wird seit den 1960er Jahren im Kontext der Institutionalisierung bzw. Strukturbildung von Erwachsenen- und Weiterbildung genutzt. Dem untergeordnet steht der Begriff der Professionalität, welcher in der berufssoziologischen Theorie kompetentes pädagogisches Handeln meint. Professionelle Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung würden demnach die Fähigkeit besitzen, Lehr-/ Lernanforderungen und Lernstrukturen unter einer Leitaufgabe wissenschaftlich zu konzipieren, zu begleiten und die Konzepte zu evaluieren sowie die Arbeit an den Bedarfen der Lernenden zu orientieren (vgl. Gieseke 2016, 4).

Auch wenn die Begriffe zunächst auf der individuellen Ebene ansetzen, das heißt bei den Lehrenden auf der Mikroebene, sollte Professionalitätsentwicklung auch immer im Kontext der kollektiven Professionalisierung gesehen werden und damit auf gesellschaftlicher und politischer Ebene. Dieter Nittel beschreibt fünf Ebenen der kollektiven Professionalisierung, die in dem Prozess betrachtet werden müssen (vgl. Nittel 25.10.2014, 7). Eine davon ist die Institutionalisierung. Gemeint sind damit die Organisationsentwicklung und die Rahmenbedingungen, die Professionalisierung beeinflussen können. Die Bildungseinrichtungen haben die Möglichkeit auf die individuelle Professionalitätsentwicklung der Lehrenden einzuwirken, in dem das Personal beispielsweise über gewisse pädagogische Qualifikationen verfügen muss und Lehrende anhand bestimmter Mindeststandards rekrutiert werden. Institutionalisierung meint hier außerdem auch die wachsende Bedeutung von informellem Lernen für die Professionalisierung.

Eine weitere Ebene ist die Verrechtlichung. Diese geht einer möglichen Institutionalisierung voraus, da sie rechtliche Grundlagen für einen Ausbau von Einrichtungen schafft. Nittel kritisiert, dass die Weiterbildungsgesetze bisher nur wenig Aufmerksamkeit auf die Professionalisierung gelegt haben und hier Novellierungen der rechtlichen Gegebenheiten entwickelt werden müssen.

Die nächste Ebene, auf der Professionalisierung ansetzt, ist die Verberuflichung. Hierunter versteht Nittel die Bildung von Interessensgruppen und Organisationen, die als kollektive Akteur\*innen trägerübergreifend Interessen und Ziele der Professionalisierung vertreten. Dazu gehört die Entwicklung eines Wir-Gefühls, welches über die diversen Berufsgruppen hinausgeht. Auch hier sieht Nittel weiterhin Nachholbedarf. So sei das Berufsbild der/des Erwachsenenbildner\*in noch immer nicht sichtbar genug in der Gesellschaft.



Daran schließt die nächste Ebene an – die Akademisierung. Wo damals der Studienabschluss von Diplom Pädagog\*innen für akademische Sichtbarkeit sorgte, fallen an diese Stelle nun mehrere Studiengänge im Bereich der Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt der Erwachsenenbildung. Diese Bezeichnung sei irreführend, so Nittel. Gleichzeitig sieht er hier auch positive Tendenzen für die Zukunft, da die Universitäten verstärkt Aufbaustudiengänge und berufsbegleitende Studiengänge für bereits in der Praxis Lehrende anbieten.

Die letzte Ebene, auf der Professionalisierung stattfindet, ist die Verwissenschaftlichung. Auch wenn sie nah an der Akademisierung ansetzt, versteht Nittel unter der Verwissenschaftlichung die explizit die Verbreitung von wissenschaftlichem Wissen, durch welches Professionalisierung auch individuell weiter angeregt werden kann. Das Aneignen von wissenschaftlichem Wissen habe nicht zwangsläufig etwas mit einem akademischen Studium zu tun, so Nittel. Vielmehr würden auch hochwertige Weiterbildungsangebote und autodidaktisches Selbststudium zu professionellem Lehrhandeln führen (vgl. Nittel 25.10.2014, 8–11). Die fünf beschriebenen Ebenen bieten eine Grundlage für die genaue Analyse von Fort- und Rückschritten im Bereich der kollektiven Professionalisierung und sollen auch für diese Arbeit als Basis für die weitere Diskussion dienen.

Ein weiteres theoretisches Konstrukt, welches in dieser Arbeit von großer Bedeutung sein wird, ist der Begriff der Validierung von Kompetenzen und insbesondere von non-formalem und informellem Lernen. Diese Diskussion wird in der Erwachsenenbildung oftmals gleichlaufend mit der Professionalisierungsdebatte geführt. Eine besondere Herausforderung in dieser Diskussion ist jedoch die Vielzahl an theoretischen Begrifflichkeiten, die in dem Zusammenhang genutzt werden. So fallen in wissenschaftlichen Texten Wörter wie Validierung, Anerkennung oder Zertifizierung. Mit der zunehmenden Fokussierung der EU auf diese Begriffe ist hingegen auch die Bedeutung der differenzierten Definitionen gewachsen (vgl. Zarifis 2016, 24). Hinter dem geläufigen Begriff der Validierung steht zunächst die einfache Definition etwas für gültig zu erklären. Unter Berücksichtigung der Anerkennung von Lernergebnissen meint Validierung den Prozess der Bewertung von Lernergebnissen. Diese Anerkennung wiederum führt zum Erhalt eines Zeugnisses, Zertifikats oder einer Bescheinigung (vgl. Bosche et al. 2014, 32). Im Bereich des informellen Lernens fehlen dafür jedoch einheitliche Strukturen – das Vorgehen der Validierung muss hier daher anders strukturiert sein. Da informelles Lernen von Individualität, Kontextbezogenheit und Beiläufigkeit gekennzeichnet ist, fehlen klare

Lernziele, die bewertet werden können. Hier stehen viel mehr die Lernergebnisse im Vordergrund (vgl. Dehnbostel et al. 2010, 15).

Das European Centre for the Development of Vocational Training, kurz CEDEFOP, hat für die Validierung von informell erworbenen Lernergebnissen vier idealtypische Schritte herausgearbeitet, die zum Verständnis des Begriffs beitragen sollen. Diese sollen nicht nur Akteur\*innen innerhalb des Bildungs- und Berufsbildungsbereichs dienen, sondern auch Arbeitsmarktbehörden und Unternehmen. Die Schritte folgen einem übergeordneten Ziel – der Erhöhung von Sichtbarkeit von Lernen, welches außerhalb von formalen Bildungsinstitutionen erfolgt ist. Die erste Phase der Validierung ist demnach die Identifizierung von Lernergebnissen. In einem nächsten Schritt werden diese Lernergebnisse dokumentiert. Mit der dritten Phase der Validierung, der Bewertung, wird außerdem eine Zertifizierung in Form einer Qualifikation oder in Form von Leistungspunkten umgesetzt. Die Gewichtung der einzelnen Schritte kann dabei unterschiedlich ausgelegt werden und ist unter anderem abhängig vom Validierungszweck. Gilt die Validierung beispielsweise der Arbeit von Ehrenamtlichen, so ist es oftmals entscheidender den Schwerpunkt stärker auf die Identifizierung und die Dokumentierung zu legen, während eine formale Qualifikation häufig mit einem Fokus auf die Bewertungsphase einhergeht (vgl. CEDEFOP 2015, 16). Von großer Bedeutung für die Validierung von non-formal und informell erworbenem Wissen ist, dass die/der Einzelne im Mittelpunkt steht und die Validierung auf die Stärkung der Kompetenzen abzielt. Damit soll sichergestellt werden, dass Benachteiligte eine weitere Chance erhalten und ihr Wissen ausweisen können. Der Prozess der Validierung soll auf freiwilliger Basis und unter angepassten Beratungs- und Informationsangeboten erfolgen. Gewisse Standards und Transparenz müssen während des gesamten Prozesses eingehalten werden, so das CEDEFOP (vgl. CEDEFOP 2015, 22–23). Unter Einbeziehung verschiedener Akteur\*innen mit unterschiedlichen Zuständigkeiten kann die Validierung auf mehreren Ebenen erfolgen und dort unterschiedlich organisiert sein. Auf europäischer Ebene sind unter anderem die Kommission, der Rat und zahlreiche europäische Projekte verantwortlich für die Bereitstellung gemeinsamer Leitlinien und EU-Instrumente für die Validierung. Außerdem wird auf dieser Ebene das Politikfeld weiter gefördert und idealtypische Verfahren vorgestellt. Auf nationaler Ebene müssen die Mitgliedsstaaten für geeignete Rechtsvorschriften sorgen und die Verantwortung für die Koordination von Verfahren übernehmen. Darüber hinaus sollten auch hier nationale Leitlinien für die Validierung bereitgestellt werden. Zu den nationalen Akteur\*innen gehören Ministerien und

Behörden sowie national Projekte und soziale Dienste, auch auf regionaler und lokaler Ebene. Verantwortlich für die Durchführung der Validierungsprozesse sind Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, welche die Identifizierung und Dokumentierung von Wissen übernehmen. Dazu gehören unter anderem berufsbildende Schulen, Universitäten, aber auch Forschungsprojekte. Auch der Privatwirtschaftliche Sektor sowie der Freiwilligensektor in Form von Unternehmen, Arbeitgeberorganisationen und weiteren Projekten können eine Rolle im Bereich der Validierung spielen (vgl. CEDEFOP 2015, 32–33).

### **2.2 Europäisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung**

Der folgende Abschnitt soll die zentrale Theorie dieser Arbeit und das Konzept der Europäisierung vorstellen. Zunächst wird hierfür das theoretische Konstrukt dargelegt. Im Anschluss daran soll die Europäisierung in Bezug auf die Bildungspolitik und insbesondere die Erwachsenen- und Weiterbildung erläutert werden.

Die europäische Integration wurde in den letzten Jahrzehnten durch die Verträge von Maastricht und Lissabon stetig vorangetrieben. Circa 500 politischen Entscheidungen, Verordnungen und Richtlinien gehen jährlich von der Europäischen Union aus. Die Kompetenzen der europäischen Institutionen werden weiter ausgebreitet und immer mehr Politikbereiche in den Mitgliedstaaten stehen unter dem Einfluss der EU (vgl. Auel 2012, 247). Während die Anfänge der europäischen Integration in den 1950er Jahren geprägt waren durch eine primär wirtschaftliche Zusammenarbeit, hat die EU heute umfassende Kompetenzen in den nationalen Rechtssystemen sowie in soziokulturellen Bereichen und der Außenpolitik. Auch im Bereich der Umwelt- und Sozialpolitik kann die EU Politikformulierungen aussprechen und somit weitreichend nationale Politik steuern. Kaum ein Politikbereich bleibt heutzutage unberührt von den Kompetenzen der EU-Institutionen. Wichtig anzumerken ist hierbei auch, dass die EU eben diese Kompetenzen auch nutzt und somit ein stetiger Anpassungsbedarf auf der Seite der Mitgliedsstaaten besteht (vgl. Börzel und Panke 2015, 233–235).

Erstaunlich ist es daher, dass die wissenschaftliche Literatur sich erst spät mit den weitreichenden Folgen der Europäisierung auseinandergesetzt hat. Jahrelang haben sich Wissenschaftler\*innen viel mehr mit dem Thema der europäischen Integration beschäftigt. Dabei geht es um die Frage, warum souveräne Staaten sich zusammenschließen und Kompetenzen an supranationale Institutionen abgeben. Die Frage nach der Bedeutung und

der Tragweite der EU für die Politik der Mitgliedsstaaten ist jedoch heute nicht mehr aus der Forschung wegzudenken. Damit geht die Theorie der Europäisierung einen Schritt weiter. Dabei geht es weniger um die Ursachen europäischer Integration, sondern mehr um die tatsächlichen Auswirkungen und die wissenschaftliche Erklärung dafür. Trotz einer Vielzahl an empirischen Forschungen gibt es jedoch bisher keine allgemeingültige Theorie, sondern zahlreiche Theorienansätze und verschiedene Konzepte der Europäisierung (vgl. Auel 2012, 247). Aus diesem Grund wird der Begriff oftmals für unterschiedliche Phänomene und politischen Wandel verwendet. Laut Johann P. Olsen stellt dies jedoch vorerst kein Problem dar, da weniger die Begriffserklärung an sich, sondern die Dynamiken, die europäischer Wandel hervor ruft, erklärt werden müssen, um Europäisierung zu verstehen. Olsen sieht in der Europäisierung außerdem eine Chance, die europäischen Dynamiken mit anderen Regierungssystemen zu vergleichen (vgl. Olsen 2002, 922). Dennoch soll diese Forschung mit einer kurzen Definition des Begriffs arbeiten, um das Phänomen für dieses Thema einzugrenzen. Eine weit verbreitete Definition stammt vom italienischen Politikwissenschaftler Claudio Radaelli, welcher Europäisierung folgendermaßen erklärt:

*„Processes of (a) construction, (b) diffusion, and (c) institutionalization of formal and in-formal rules, procedures, policy paradigms, styles, ways of doing things', and shared beliefs and norms which are first defined and consolidated in the making of EU public policy and politics and then incorporated in the logic of domestic discourse, identities, political structures, and public policies" (Radaelli 2003, 30)*

Betrachtet man diese Definition genauer, so fällt schnell auf, dass Europäisierung von Radaelli eher als ein einseitiger Prozess beschrieben wird. Das bedeutet, dass Ideen, Politikformulierungen und Vorschläge eher von der EU-Ebene ausgehen und die Mitgliedsstaaten lediglich ausführen bzw. sich anpassen müssen. Tanja Börzel und Diana Panke wiederum beschreiben Europäisierung als einen Prozess von Wechselwirkungen zwischen den Politikgehalten, den politischen Prozessen und den politischen Institutionen von der nationalstaatlichen Ebene und dem System der EU (vgl. Börzel und Panke 2015, 225). Börzel und Panke unterscheiden, wie viele andere Wissenschaftler\*innen, zwischen einer so genannten top-down und einer bottom-up Europäisierung. Beide Ausrichtungen sollen im Folgenden genauer erläutert werden. Diese Unterscheidung unterliegt der Voraussetzung, dass Europäisierung auch immer als Wechselwirkung aufgefasst wird.

Eine top-down Europäisierung bezeichnet den Einfluss der europäischen Ebene auf die Mitgliedsstaaten. Hier steht demnach die Frage im Vordergrund, wie die Mitgliedsstaaten

auf Anreize der EU reagieren. Für einen Politikwandel auf nationaler Ebene durch die EU müssen zwei Voraussetzungen gegeben sein. Zum einen muss die EU durch Richtlinien, Verordnungen oder Verträge Anreize schaffen und zum anderen muss in den Mitgliedsstaaten ein Anpassungsbedarf vorhanden sein. Dieser ist gegeben, wenn die nationale Politik und die europäische Politik in einem bestimmten Bereich nicht übereinstimmen. Eine top-down Europäisierung läuft oftmals jedoch nicht problemlos ab. So können fehlende Kapazitäten oder Fehlinterpretationen der EU-Vorgaben zu einer fehlerhaften Implementation führen. Wichtig für die Umsetzung europäischer Anreize sind daher innerstaatliche Akteur\*innen, die den geforderten Politikwandel unterstützen und durch die Verfolgung ihrer Interessen den Anpassungsbedarf auf nationaler Ebene begünstigen. Das Kräfteverhältnis dieser innerstaatlichen Akteur\*innen kann sich durch das europäische Mehrebenensystem stetig ändern. Eine Implementation politischer Maßnahmen ist oftmals durch die rechtliche Verpflichtung notwendig, um keine Sanktionen zu erhalten, beispielsweise in Form von finanziellen Kosten. Dieses rationalistische Modell der top-down Europäisierung basiert demnach auf der Annahme, dass ein innerstaatlicher Wandel dann stattfindet, wenn sich genügend Akteur\*innen auf nationaler Ebene dafür einsetzen (vgl. Börzel und Panke 2015, 226).

Im Gegensatz dazu steht das konstruktivistische Modell der top-down Europäisierung. Hier wird angenommen, dass Interessen weniger exogen sind, sondern durch Interessen, Ideen und Identitäten verschiedener nationaler Akteur\*innen im Wandel stehen. Der Austausch untereinander ebenso wie reflexive Lernprozesse würden dann zu einer erhöhten Bereitschaft führen, Maßnahmen der EU innerstaatlich umzusetzen, so Börzel und Panke. Ähnlich wie im rationalistischen Modell ist die Aufteilung der innerstaatlichen Akteur\*innen von besonderer Bedeutung. Hier geht es jedoch weniger um die typisch rationalistische Kosten-Nutzenkalkulation, sondern viel mehr um Überzeugungs- und Lernprozesse, durch welche Akteur\*innen die Opponierenden zum Umdenken gebracht haben. Diese Umstände ermöglichen eine Kompromissbereitschaft sowie eine Positionsverschiebung und schlussendlich die Überführung europäischer Maßnahmen in nationale Politik (vgl. Börzel und Panke 2015, 229–230).

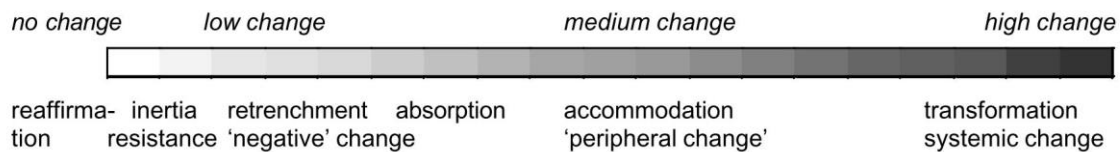
Der zweite Theorieansatz der Europäisierung beschreibt die so genannte bottom-up Europäisierung. Hier wird erklärt, wie die Mitgliedsstaaten Veränderungsprozesse in der EU bewirken können und wie die Länder ihre nationalen Interessen auf EU-Ebene befördern

können. Die Interessen können hierbei alltägliche politische Entscheidungen betreffen oder auch zwischenstaatliche Absichten. Wie auch in der top-down Variante muss ein Anpassungsbedarf gegeben sein. Die bottom-up Theorie besagt, dass Staaten mit vielen Stimmen im EU-Rat und hoher Verhandlungsmacht in einer besseren Lage sind, die Ergebnisse in EU-Verhandlungen zu gestalten als Staaten mit weniger Stimmen. Darüber hinaus ist es für die größere Staaten wahrscheinlicher, den Inhalt der EU erfolgreich zu beeinflussen, wenn die Politik, um die es geht, für sie von großer Bedeutung ist und wenn es ihnen gelingt, durch Zugeständnisse oder Drohungen gewinnende Koalitionen zu bilden. Je höher also die Verhandlungsmacht eines Staates und je stärker die Relevanz des Verhandlungsgegenstandes für diesen Staat ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass dieser Staat den Kurs der europäischen Politik maßgeblich prägt. Für eine Europäisierung aus der bottom-up-Perspektive ist zudem die Stimm- und Verhandlungsmacht von entscheidender Wichtigkeit, da die Machtverhältnisse die Spielräume der Staaten hinsichtlich der Übertragung nationaler Präferenzen auf die EU-Ebene beeinflussen. Dies bedeutet auch, dass eine hohe Intensität der Präferenzen die Wahrscheinlichkeiten erhöht, die EU Politikformulierungen zu beeinflussen (vgl. Börzel und Panke 2010, 413-414).

Während es inzwischen viel Literatur über den spezifischen Einfluss gibt, den die EU auf die Mitgliedsstaaten ausüben kann, fehlt eine ausreichende Expertise über die erzielbaren Veränderungen in den Ländern. Bisher wird hier zwischen fünf unterschiedlichen Auswirkungen unterschieden. Diese lassen sich auf einer Skala zwischen absolutem Stillstand und vollständiger Transformation einordnen. Beim Stillstand verzichtet das jeweilige Land absichtlich auf die Implementierung von Maßnahmen und widersetzt sich damit den europäischen Anforderungen. Dies führt zu Vertragsverletzungsverfahren der Europäischen Kommission und kann letztendlich den Druck zur Anpassung erhöhen. Auf der zweiten Stufe lässt sich das Widerstreben gegen Veränderungen einordnen. In diesem Szenario widersetzen sich die Länder den Vorgaben der EU ebenfalls, aber ändern ihre Strategie oftmals in die entgegengesetzte Richtung. Die dritte Stufe stellt schließlich die Übernahme der europäischen Anforderungen in die nationalen Institutionen dar, jedoch ohne strukturellen Wandel. Eine tiefreichende nationale Veränderung bleibt daher aus. Erst im nächsten Schritt reagieren die Mitgliedstaaten auf die europäischen Richtlinien. In der so genannten Unterbringung werden bestehende Prozesse und politische Institutionen zwar angepasst und zu Teilen verändert, ein grundsätzliches Überdenken der Politik bleibt jedoch auch hier aus. Erst im letzten Schritt, der Transformation werden Politiken und Prozesse

grundlegend ausgetauscht und an die EU-Vorgaben angepasst sowie das kollektive Verständnis verändert (vgl. Börzel 2003, 15–16). In der folgenden Abbildung werden die verschiedenen Stufen unter Berücksichtigung des Grads von nationalem Wandel auf einer Skala zusammengefasst.

Abbildung 1: Der Grad des innerstaatlichen Wandels



Quelle: Börzel 2003, 16

Auch die Europäisierung im Bereich der Bildungspolitik wurde in den letzten Jahren theoretisch und empirisch beleuchtet. Von Beginn an wurde die Bildung in der EU mit europäischer Integration verbunden, was zu der Entstehung einer gemeinsamen Identität führen sollte. In den frühen Anfängen der EU sollte diese Identität durch Bildung als kulturelle Zusammenarbeit zu einem gemeinsamen Raum führen. Grundlage dafür waren Wissen und Kompetenzen über die Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen Sozial- und Kulturraum sowie ein gegenseitiges Verständnis innerhalb von diesem Raum (vgl. Grek und Lawn 2009, 32-33). In den späten 1990er Jahren erfuhr diese Identität eine weitere Verstärkung durch die Intensivierung der länderübergreifenden Zusammenarbeit und die Entstehung von Netzwerken sowie einer Systematisierung von Berufs- und Hochschulbildung. Wo vor einigen Jahren noch das Individuum im Mittelpunkt stand, fanden nun mehr und mehr Unternehmen, Städte und andere soziale Akteur\*innen Aufmerksamkeit in europäischen Schreiben. Gleichmaßen erfuhr die interne europäische Identität eine Verlagerung auf eine externe Identität, die unter der zunehmenden Globalisierung und einem wachsenden globalen Wirtschaftsmarkt an Bedeutung gewann. In diesem Zusammenhang wurde auch der Fokus im Bildungsbereich neu angepasst. Die politische Strategie des Lebenslangen Lernens erfuhr einen neuen Aufschwung, da die Wissensgesellschaft zu wirtschaftlichem Erfolg beitragen sollte und damit das Lernen zu jedem Zeitpunkt im Leben gesichert werden sollte. Der Bereich Bildung und Lernen sollte im zukünftigen Europa von neuen Organisationsstrukturen dominiert sein und ein vielfältiges Feld darstellen, welches moderne Lernangebote für alle europäischen

Bürger\*innen bereitstellt. Diese Angebote sollten außerdem stärker ergebnisorientiert und modular aufgebaut sein und zum persönlichen Lernen beitragen. Die Bildung hatte sich mit der Zeit zu einem komplexen Bereich entwickelt mit einer neuen europäischen Regierungsweise in Form der Offenen Methode der Koordinierung (OMK). Im Zuge dessen wurde auch die zielorientierte und datengesteuerte Komponente des Politikbereichs verstärkt. Mit Benchmarks und Richtlinien wurden die Mitgliedstaaten vermehrt dazu aufgefordert Politikformulierungen zu implementieren und Standards einzuführen. Mithilfe von Datenerhebungen wurden diese Prozesse von EU-Ebene kontrolliert und statistisch messbar gemacht (vgl. Grek und Lawn 2009, 34–35). Dies geschah vor allem nachdem der Vertrag von Lissabon im Jahr 2007 umgesetzt wurde und die Europäische Kommission für die Mitgliedstaaten im Bereich der Bildungspolitik eine Vielzahl an konkreten Zielen formulierte. Mit dem Vertrag von Lissabon hob die EU erstmals die Notwendigkeit eines gemeinsamen europäischen Bildungsraums hervor und förderte damit nochmal die Diskussionen in den Mitgliedstaaten rund um Lebenslanges Lernen und berufliche Bildung. Nachdem zuvor insbesondere die Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik mit den Bildungsthemen beauftragt waren, hatten nun erstmals auch die Bildungsminister\*innen der Länder die Aufgabe der Zielumsetzung. Der Schwerpunkt der Europäisierung im Bildungsbereich änderte sich dadurch (Grek und Lawn 2009, 37). Die Entstehung eines gemeinsamen Rahmens für die Koordinierung und Messung von Bildung stellte also gleichzeitig die Schaffung eines europäischen Bildungsraums dar und eine neue Dimension der Europäisierung. Bis heute ist der Bereich der Bildungspolitik in der EU stetig gewachsen und stellt daher einen interessanten Forschungsgegenstand in der Europäisierungstheorie dar.

Seit fast zwei Jahrzehnten zählt die Theorie der Europäisierung zu einem wichtigen Forschungsbereich in den Politikwissenschaften. Der Fokus auf Prozesse und Auswirkungen in den Mitgliedsstaaten wurde auch durch die Kompetenzerweiterung der EU-Institutionen weiter gestärkt (vgl. Becker 2013, 38). In Folge dessen hat auch die Forschung im Bereich der bildungspolitischen Europäisierung zugenommen. Nachdem die zentralen Faktoren der Europäisierungstheorie auch in Hinsicht auf die Bildungspolitik vorgestellt wurden, sollen im nächsten Schritt die Zuständigkeiten der EU skizziert werden sowie die Aufgabenbereiche der Mitgliedsstaaten.



### **2.3 Zuständigkeiten in der Europäischen Union und in den Mitgliedsstaaten**

Die Triebkräfte der Europäisierung, insbesondere der top-down Europäisierung, werden in den Institutionen der EU gesehen. Das bedeutet, dass durch eine Kompetenzerweiterung, beispielsweise von der Kommission, der Europäisierungsprozess angetrieben wird (vgl. Becker 2013, 38). Durch tiefgreifende Reformen wurde auch die Bildungslandschaft in den europäischen Mitgliedsstaaten zum Teil grundlegend verändert. Hier zu nennen sind wesentliche Begriffe wie der Bologna-Prozess oder der Vertrag von Lissabon. Ende der 1980er Jahre erfuhr die europäische Bildungspolitik erstmals einen Anstoß durch die Entwicklung des bis heute bestehenden ERASMUS-Programms sowie durch die Erweiterung bildungspolitischer Kompetenzen auf Seite der EU-Kommission. Einen weiteren Schritt im Europäisierungsprozess stellte die Bologna-Erklärung zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums dar, welcher 1999 von 29 Staaten unterschrieben wurde. Die Besonderheit hierbei war, dass die Initiative ursprünglich von den Regierungen Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und Italiens stammte (vgl. Busemeyer 29.11.2018). Aber nicht nur das ERASMUS-Programm hat die Kompetenzen der EU weiter vertieft und eine europäische Dimension in der Bildungspolitik ermöglicht. Auch das Memorandum für Lebenslanges Lernen oder Leonardo da Vinci und Sokrates haben eine gewisse Abhängigkeit der Mitgliedsstaaten geschaffen (vgl. Becker 2013, 40). Im Kapitel 3.1 werden diese Programme detaillierter vorgestellt. Die Geschichte der europäischen Bildungspolitik zeigt, dass die EU durchaus einen Einfluss auf die nationalen Bildungssysteme besitzt und durch Steuerungs- und Regulierungsinstrumente die Europäisierung begünstigt. Die Kompetenzen innerhalb der europäischen Institutionen sind dabei vielfältig. Dies scheint zunächst überraschen, da der rechtliche Spielraum der EU in der Bildungspolitik durchaus begrenzt ist. Durch die Einführung der so genannten offenen Methode der Koordinierung kann die bildungspolitische Arbeit der EU jedoch mittlerweile systematisch und strukturiert erfolgen. Als Konsequenz daraus verstetigten sich Instrumente und Verfahren langfristig in den Mitgliedsstaaten (vgl. Nuissl et al. 2010, 29). Mit dieser Methode soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Mitgliedsstaaten zum einen eine gewisse Heterogenität erhalten und zum anderen durch die EU zusammengebracht werden. Die OMK bietet durch die Ausrichtung auf die Prozessflexibilität ein praxisorientiertes Politikinstrument mit konkreten Maßnahmen, das zu einem solchen Verhältnis beitragen kann (vgl. Borrás und Jacobsson 2004, 186). Seit dem Jahr 2000 wird die OMK im Bildungsbereich eingesetzt und basiert immer auf der freiwilligen Mitwirkung

der Mitgliedsstaaten. Der OMK geht zunächst eine Zielvereinbarung voraus, in welcher die Mitgliedsstaaten im Rat gemeinsame politische Ziele festlegen sowie Benchmarks und Indikatoren, die eine Zielerreichung messbar machen. Die Umsetzung erfolgt auf Länderebene und wird durch Fortschrittsüberprüfung und Fortschrittsberichte von EU-Ebene verfolgt (vgl. Nuissl et al. 2010, 29–30). Im Gegensatz zu den traditionellen Soft Laws, also Absichtserklärungen und Übereinkünfte ohne rechtliche Bindung, ist das Instrument der OMK deutlich systematischer angelegt und beabsichtigt eine Beteiligung aller Akteur\*innen im politischen Geschehen ab. Ein weiteres Ziel ist es außerdem, den Lernprozess innerhalb der EU zu stärken und durch klare Vorgaben und Monitoring Maßnahmen auf nationalstaatlicher Ebene mit denen der EU zu vernetzen. Zusammenfassend basiert die OMK auf folgenden Prinzipien: Freiwilligkeit, Subsidiarität, Flexibilität, Partizipation und politische Integration auf mehreren Ebenen (vgl. Borrás und Jacobsson 2004, 188–189).

Infolge des Subsidiaritätsprinzips besitzen die Mitgliedsstaaten der EU weitestgehend Entscheidungshoheit über bildungspolitische Angelegenheiten. Dennoch sind die Ziele und Leitlinien der europäischen Beschäftigungs- und Bildungsstrategie mit Zeitplänen verbunden. Das bedeutet, dass Fortschritte gemessen und bewertet werden und die Länder Berichte über nationale Implementierungsmaßnahmen abgeben müssen, welche von der EU-Kommission zusammengefasst und vom Europäischen Rat bewertet werden. Daraus können wiederum neue Vorgaben für die Mitgliedstaaten entstehen (vgl. Becker 2013, 53). Nachdem die Zuständigkeiten der EU erläutert wurden, soll im Folgenden ein Blick auf die Mitgliedstaaten und insbesondere auf Deutschland und Österreich gelegt werden. Hierfür werden das Bildungssystem und die Zuständigkeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildung betrachtet.

Durch die demographischen Entwicklungen gewinnt auch in Deutschland die Weiterbildung an Bedeutung. Mit Weiterbildung werden hier die Bereiche der allgemeinen, beruflichen und gesellschaftspolitischen Weiterbildung gemeint. Im Vergleich zur Elementarbildung wird die Weiterbildung in Deutschland weniger vom Staat geregelt. Die Erwachsenenbildung erfährt als vierte Säule des Bildungswesens neben Schul-, Hochschul- und Ausbildungssystem eine andere rechtliche Stellung sowie Finanzierung und Zertifizierung (vgl. Zeuner 2013, 81). Lediglich die Rahmenbedingungen werden vom Staat vorgeschrieben und sind aufgrund des föderalistischen Systems auf Landesebene implementiert. Bund und Länder sind außerdem dafür verantwortlich Forschung zu

betreiben sowie die Bildungsberichterstattungen durchzuführen (vgl. Kultusministerkonferenz 2019). Ziel der deutschen Politik ist es, das Lebenslange Lernen weiterhin zu stärken und damit Chancengleichheit zu schaffen sowie eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen. Die Anbieter von Weiterbildungen sind in Deutschland insbesondere auf kommunaler Ebene angesiedelt und reichen von privaten Trägern hin zu Einrichtungen der Kirchen, Parteien und Verbände sowie die Volkshochschulen. Letztere bieten ein umfassendes Angebot im Bereich der allgemeinen Weiterbildung (vgl. Kultusministerkonferenz 2019). Ein weiteres Ziel ist die Verbesserung eines Anerkennungssystems für beruflich relevante Kompetenzen. Unter Berücksichtigung der Empfehlung des Rates der EU (22.12.2012) wurde vom BMBF im Jahr 2013 eine Arbeitsgruppe eingerichtet, bestehend aus Expert\*innen und relevanten Organisationen aus Bund und Ländern. Zusammen mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag wurde darüber hinaus die Initiative ValiKom entwickelt, in welcher Instrumente zur Anerkennung berufsrelevanter Kompetenzen von Menschen ohne Abschluss erprobt werden sollen (vgl. Kultusministerkonferenz 2019). Durch die Vielzahl an Akteur\*innen im Bildungssystem gilt es als sehr komplex und verzweigt in Hinsicht auf die Administration. Dies äußert sich insbesondere in der Weiterbildung, da der Bund im Gegensatz zur Schulbildung einen höheren Verantwortungsbereich besitzt. Durch das föderalistische System bedarf es einer einheitlichen Koordinierung und Standardisierung. Der Pluralismus innerhalb der Weiterbildung sowie divergierende parteipolitische Positionen zwischen den Bundesländern erschweren diese Koordinierung jedoch. Hinzu kommt die europäische Bildungspolitik, durch welche weitere Interessen hinzukommen.

Ein weiterer wichtiger Akteur in der föderalistischen Bildungspolitik ist die Kultusministerkonferenz. Bestehend aus den Kultusministern der Länder übernimmt sie Aufgaben der Bildungsplanung sowie die Koordinierung der Bildungspolitik. Die Kultusministerkonferenz ist jedoch kein übergeordnetes Gremium, wodurch Beschlüsse keine Rechtsverbindlichkeit implizieren (vgl. Fischell 2013, 48). In der Weiterbildung ist die Zuständigkeit unter dem Bundesarbeitsministerium sowie dem Bundesbildungsministerium aufgeteilt, da Weiterbildung nicht explizit zum Bereich der Bildungspolitik gehört, sondern auch Themen der Wirtschafts- und Sozialpolitik betrifft. Dies macht es nicht unbedingt leichter, da je nach Zweck, Adressat\*in und Bildungsträger ein anderes Ministerium verantwortlich ist. Diese Diffusion erschwert weiterhin einen einheitlichen Rahmen in der Erwachsenenbildung und führt zu unkoordinierten staatlichen

Interventionen, so Marcel Fischell. Unterschiede lassen sich darüber hinaus auch auf Landesebene finden. So haben nur sechs aller sechzehn Bundesländer die gesetzliche Förderung von Erwachsenen- und Weiterbildung in die Landesverfassung aufgenommen (vgl. Fischell 2013, 187). Nach Aufforderung der EU im Jahr 2008 einen nationalen Qualifikationsrahmen zu implementieren, der an das Konstrukt des Europäischen Qualifikationsrahmens anknüpft, wurde im Jahr 2013 auch in Deutschland ein Qualifikationsrahmen verabschiedet mit dem Ziel, das deutsche Bildungssystem transparenter zu gestalten. Anhand von Lernergebnissen wurden acht Niveaus entwickelt, welche die unterschiedlichen Qualifikationen in den Bildungsbereichen einordnen. Mit der Einordnung in Kompetenzniveaus können so unterschiedliche Qualifikationen sichtbar gemacht werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021).

Der Einfluss der EU auf die Bildungspolitik in Deutschland beschränkte sich bis vor einigen Jahren weiterhin vorrangig auf die Debatte im akademischen Bereich. Nachdem die Lissabon-Strategie verabschiedet wurde, erweiterte sich die Debatte in Deutschland auch auf die berufliche und die allgemeine Bildung. Erst mit der Einführung des DQRs im Zuge des Europäischen Qualifikationsrahmens nahm die Bedeutung von Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der EU-Vorgaben zu (vgl. Schöpf 2010, 45). Bis heute fehlt es jedoch an einem einheitlichen bildungspolitischen Rahmen beispielsweise für die Validierungsstrategie der EU (vgl. Bosche et al. 2019, 2). Hinzu kommt, dass der DQR bis heute nur offen ist für Qualifikationen aus dem Bereich der Allgemeinbildung, der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung. Demnach nicht inbegriffen ist die oftmals non-formale und informelle Erwachsenenbildung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021). Stattdessen wird meist das Berufsbildungssystem in den Fokus gerückt, wenn es um mögliche EU-Maßnahmen geht. Die grundsätzlich positive Haltung der Europäisierung in diesem Bereich entspringt dem Wunsch, die deutsche Berufsbildung wettbewerbsfähig im europäischen Raum zu machen (vgl. Busemeyer 29.11.2018). Grund für die zähe Debatte rund um die Weiterbildung stellt auch die strukturelle Pluralität der Institutionen und des Weiterbildungspersonals dar. Anstellungsverhältnis, Qualifikation, Träger und Tätigkeitsfeld variieren in Deutschland sehr stark, wodurch die Professionalisierungsdebatte auf EU-Ebene kaum Halt findet in Deutschland. Es fehlt an einer einheitlichen Institutionen, die übergeordnet alle Gruppierungen innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung repräsentiert (vgl. Fischell 2013, 49).

Die österreichische Erwachsenenbildung ist in gleicher Weise pluralistisch und höchst heterogen. Der naheliegendste Unterschied zu Deutschland liegt hier jedoch schon in der Terminierung des Bildungsbereichs. Lange wurde in Österreich von der traditionellen „Volksbildung“ gesprochen, welche die allgemeine Erwachsenenbildung umfasst, sowie von der beruflichen Erwachsenenbildung. Diese Differenzierung zwischen den Begrifflichkeiten spiegelt sich auch in der politischen und organisatorischen Struktur wider. So ist die berufliche Weiterbildung institutionell getrennt von der allgemeinen Erwachsenenbildung (vgl. Lenz 2005, 21). Der österreichische Staat sieht keine definierte Verpflichtung gegenüber der Finanzierung von Erwachsenenbildung vor. Stattdessen gibt es eine gesetzliche Bereitschaft, den Bildungsbereich finanziell zu unterstützen. Die Rechtsgrundlage der Erwachsenenbildung wird in Österreich durch das so genannte „Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens“ von 1973 geregelt. Hier wird festgelegt, welche Maßnahmen vom Bund gefördert werden und in welchem Ausmaß. Neben einer Liste mit förderwürdigen Maßnahmen gibt es auch eine Liste mit Bildungsmaßnahmen, die nicht vom Bund gefördert werden, beispielsweise innerbetriebliche Weiterbildung (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 13.04.1973, 1016–1017). Häufig kritisiert wird hier die fehlende Hervorhebung von Wissenschaft und Forschung über Erwachsenenbildung. Außerdem nicht geregelt sind die Qualität und Professionalisierung von Bildungsangeboten und Strukturen. Um dieser Tatsache entgegenzuwirken vereinbarten der Bund und die Länder im Jahr 2012 die trägerübergreifende Anerkennung des Qualitätsrahmens für die Erwachsenenbildung Ö-Cert. Das Verfahren soll Klarheit über Qualitätssicherungsverfahren in Bildungseinrichtungen schaffen. Die qualifizierten Angebote können somit besser von interessierten Teilnehmenden eingesehen werden (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 14.08.2012, 1).

Ähnlich wie in Deutschland führte die Rechtsgrundlage und die dezentrale Bildungsstruktur dazu, dass ein pluralistisches Weiterbildungssystem in Österreich entstand und die Vielfalt an Einrichtungen und Trägern schwer überschaubar wurde. Bildungsangebote kommen unter anderem aus Staat, Kirchen, Bundesländern oder privaten Trägern. Ein entscheidendes Ereignis in der Historie der österreichischen Erwachsenenbildung stellt der Zusammenschluss der zehn wichtigsten Verbände zur „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“, kurz KEBÖ, dar (vgl. Lenz 2005, 19). Hierzu gehört unter anderem das Berufsförderungsinstitut Österreichs und der Verband Österreichischer Volkshochschulen,

aber auch das Forum Katholischer Erwachsenenbildung sowie das Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich. Seit 1972 ist die KEBÖ eine gemeinsame Arbeitsplattform für die anerkannten Erwachsenenbildungsverbände. Die Verbände handeln jedoch weitestgehend autonom und stehen in kontinuierlicher Konkurrenz zueinander. Nichtsdestotrotz kooperieren sie in Bezug auf übergeordnete Ziele in der Erwachsenenbildung. Dem BMBWF zufolge beschäftigen die Verbände der Konferenz über 55.000 nebenberuflich Lehrende (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020). Erschwert wird die Zusammenarbeit jedoch durch die Konkurrenz. So arbeiten die verschiedenen Einrichtungen zwar miteinander, stehen jedoch stets in Konkurrenz bezüglich der Teilnehmenden und der öffentlichen Finanzierung (Lenz 2005, 30). Übergeordnete Ziele der allgemeinen Erwachsenenbildung in Österreich sind seit der Entstehung der KEBÖ die Verbesserung der Finanzierung von Bund und Ländern, eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen und politischen Institutionen sowie die Verstärkung der Professionalität und im Zuge dessen der Ausbau von Zertifikaten (vgl. Lenz 2005, 20–21). Neben der KEBÖ gibt es zwei staatlich finanzierte Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Dazu gehört das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang. Hier werden zentral die Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen in den Ländern koordiniert sowie Aus- und Fortbildungen angeboten. Hinzu kommen zwei wichtige Abteilungen im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, die mit jeglichen Themen der Erwachsenenbildung beauftragt sind. Die Abteilungen koordinieren die österreichische Erwachsenenbildung und üben den staatlichen Einfluss aus. Sie sind außerdem für die Verwaltung des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang zuständig (vgl. Lenz 2005, 25). Wie auf europäischer Ebene besteht in Österreich derweilen die Kritik an einer ökonomisch ausgerichteten Bildungspolitik. So wird die Erwachsenenbildung verstärkt als Möglichkeit gesehen, Bildungsangebote zu kommerzialisieren und kostenintensive Programme als Investition in die eigenen Arbeitskräfte zu erstellen. Dies lässt sich schlussendlich auf einen neoliberalen gesellschaftlichen Wandel zurückführen (vgl. Lenz 2005, 45). Kontinuierlich wachsender Einfluss kommt außerdem von europäischer Ebene. Mit dem Beitritt zur EU im Jahr 1995 wurden die politischen Institutionen vor eine neue Herausforderung gestellt. Das Engagement auf Projektebene in den einzelnen Einrichtungen hat in den letzten Jahren stetig zugenommen ebenso wie der internationale Austausch auf Expert\*innenebene (vgl. Lenz 2005, 59).

### **3. Stand der Forschung**

Im folgenden Kapitel soll der aktuelle Stand der Forschung erfasst werden und dabei unterschiedliche Aspekte berücksichtigt werden. Zum einen soll aufgezeigt werden, welche signifikanten Anstöße und Papiere der EU in den letzten Jahren zu einer Europäisierung der Erwachsenenbildung beigetragen haben könnten. In chronologischer Reihenfolge werden dazu die wichtigsten Dokumente vorgestellt. In einem nächsten Schritt werden repräsentative Studien zum Thema Europäisierung vorgestellt. Zuletzt werden GRETA und die wba als Anerkennungsinstrumente von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen vorgestellt.

#### **3.1 Erwachsenenbildung auf der politischen Agenda der Europäischen Union**

Wenngleich die EU-Mitgliedsstaaten für die Steuerung der Bildungssysteme selbst zuständig sind, hat die EU in den letzten Jahren Kompetenzen dazu gewonnen und ihren Spielraum in der Bildungspolitik weiter ausgebaut. Wie zuvor beschrieben nehmen Benchmarks, Indikatoren und Monitoring einen großen Teil bei der bildungspolitischen Zusammenarbeit auf EU-Ebene ein. Außerdem werden kontinuierlich Mitteilungen und Empfehlungen ausgesprochen, die zu einer weiteren Synergie zwischen den Mitgliedsstaaten führen sollen. Da der Bereich der Erwachsenenbildung in den Mitgliedsstaaten jedoch von großer Heterogenität geprägt ist, fällt eine Harmonisierung bisher schwer (vgl. Aschemann 2016, 7). Im folgenden Abschnitt soll es um signifikante Anstöße und Impulse gehen, die in den letzten Jahren von EU-Ebene ausgingen. Im Speziellen soll es um Empfehlungen und Förderprogramme gehen, die das Thema Erwachsenenbildung betreffen.

Wichtige Entwicklungen werden in der EU wiederkehrend in Strategiepapieren vorgegeben, aus welchen die übergeordneten Wirtschaftsziele der Union hervorgehen. Nachdem die Hochschulbildung 1999 im Bologna-Prozess strategisch etabliert werden konnte, folgte im Jahr 2000 auch eine Strategie im Bereich der Erwachsenenbildung. Ein entscheidendes Papier in dem Zusammenhang stellt das Memorandum über Lebenslanges Lernen dar (vgl. Aschemann 2016, 12). Grundlage hierfür war der Wandel von Arbeitswelten und sozialen Handlungsmustern. Der Europäische Rat betonte daher, dass ein „erfolgreiche(r) Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum lebenslangen Lernen einhergehen muss“ (vgl. Europäische Kommission 30.10.2000, 3). Lebenslanges

Lernen wird hier definiert als ein zielorientiertes Lernen, welches in jeder Lebensphase zu einer Verbesserung von Kompetenzen und Fähigkeiten führt. Dies ist insbesondere ein Novum, da Lebenslanges Lernen somit nicht mehr nur auf einen bestimmten Bildungsbereich gerichtet ist, sondern als Grundprinzip verstanden wird. Das Memorandum beinhaltet sechs Ziele, die neben einer Entwicklung von effektiven Lehr- und Lernmethoden und einer Gewährleistung von Chancengleichheit und Zugang zu Bildung auch eine Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernen anvisieren. Bei der Erreichung der Ziele setzt die EU auf die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsstaaten und fordert dafür eine Mobilisierung der Ressourcen für das Vorhaben (vgl. Europäische Kommission 30.10.2000, 3–5). Gleichmaßen erkennt die EU auch eine Verschiebung der Lerntypen. Da Lebenslanges Lernen nicht nur das formale Lernen in Bildungseinrichtungen meint, nehmen non-formales Lernen und informelles Lernen einen größeren Bestandteil der Bildung ein, so die Kommission (vgl. Europäische Kommission 30.10.2000, 8–9). Mit dem Memorandum hat die EU somit einen ersten Grundstein im Bereich des informellen und non-formalen Lernens gelegt. Hinter den Bemühungen um eine gemeinsame Bildungszusammenarbeit stand das Ziel des Lissaboner Vertrags, einen wettbewerbsstarken und wissensbasierten Wirtschaftsraum in der EU zu errichten. Dieses grundlegende Ziel verfolgt die Weiterbildungs- und Bildungspolitik in der EU bis heute. So sind Bildung und Wissen immer mit Wachstum assoziiert und damit auch mit einem wirtschaftlichen Gedanken, der das Ziel von Vollbeschäftigung und wirtschaftlichem Wachstum verfolgt (vgl. Aschemann 2016, 12). 2002 verabschiedete der Rat der EU ein detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung dieser Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung (Rat der Europäischen Union 14.06.2002). Der strategische Rahmen enthielt drei Leitziele, zu welchen im Jahr später wichtige Benchmarks und Indikatoren festgelegt wurden, die bis 2010 erreicht werden sollten. Zu den Zielen gehörte eine Qualitätssteigerung der europäischen Bildungssysteme sowie eine Erleichterung des Zugangs zur Bildung und letztendlich die Öffnung der Bildungssysteme für den globalen Markt (vgl. Rat der Europäischen Union 14.06.2002, 3). Mit der Stärkung der Bildungspolitik erhöhte sich auch das Budget für die europäischen Bildungsprogramme. Seit 2000 steigen die Ausgaben für Programme, Forschung und Fördermittel konstant (vgl. Becker 2013, 58). Das Memorandum wirkte sich nicht nur auf ein Verständnis von Erwachsenen- und Weiterbildung im europäischen Raum aus, sondern führte zu zahlreichen Umsetzungen in den Ländern. Während sich im Osten und im Süden Europas kaum Auswirkungen der



Strategie zeigten, erarbeiteten die Länder im Norden und Westen Europas weitreichende Projekte und Programme, allen voran Skandinavien und Großbritannien (vgl. Nuissl et al. 2010, 32). Heute lässt sich jedoch davon ausgehen, dass die Ziele der Lissabon-Strategie im Bildungsbereich nicht erreicht werden konnten. Im Jahr 2010 wurde eine Nachfolgestrategie verabschiedet, die eine Fortsetzung des Arbeitsprogramms von 2010 darstellt und inhaltlich ähnliche Ziele verfolgt. Mehr hervorgehoben ist hier jedoch auch der Aspekt der Mobilität und damit die Einführung kompetenzbasierter Qualifikationsrahmen, die an den bestehenden Europäischen Qualifikationsrahmen anknüpfen. Damit sollen nicht nur Flexibilität in den Bildungsbereichen sichergestellt werden, sondern auch die Anerkennung von non-formalen und informellen Formen des Lernens (vgl. Rat der Europäischen Union 28.05.2009, 3). Beide Strategien beziehen sich auf das Lebenslange Lernen und somit auf alle Bildungsbereiche. Erwachsenenbildung wurde zwar als Bestandteil des Ganzen gesehen, erfuhr aber im praktischen Teil der Strategien wenig Aufmerksamkeit.

Die Entstehung eines eigenen Politikbereichs erfolgte durch die Kommissionsmitteilung „Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus“ im Jahr 2006 (Europäische Kommission 23.10.2006). Hier wurden erneut die Bedeutung der Erwachsenenbildung für die „Effizienz der Arbeitskräfte“ und „besser informierte und aktivere Bürgerinnen und Bürger“ beschrieben sowie das Überwinden der Wirtschaftskrise durch die Qualifizierung von Arbeitskräften (vgl. Europäische Kommission 23.10.2006, 4–5). Im darauffolgenden Jahr wurde ein Aktionsplan aufgestellt, in welchem die Mitgliedsstaaten dazu aufgefordert wurden Zugangsmöglichkeiten zu verbessern, Transparenz und Flexibilität in der Anerkennung informellen Lernens zu ermöglichen und die Qualität der Erwachsenenbildung zu erhöhen. Gefordert wurden dafür politische Entscheidungen, die mit einer institutionellen Struktur und einer Zuständigkeitsverteilung in der Erwachsenenbildung einhergehen sollten. In der Umsetzung sollte neben Lernaktivitäten und Lernunterstützung auch die Anerkennung von Lernergebnissen berücksichtigt werden (vgl. Europäische Kommission 27.09.2007, 3–6). Fünf Jahre später, im Jahr 2012, wurde der Bereich der Validierung von nicht formalem und informellem Lernen als eigene bildungspolitische Debatte auf die europäische Agenda gebracht. Durch die Europa-2020 Strategie gab es schon in den Jahren zuvor zahlreiche Projekte, Studien und Initiativen, die in den Mitgliedsstaaten umgesetzt wurden. Aufbauend darauf veröffentlichte der Rat der Europäischen Union das Papier „Empfehlungen zur Validierung von nicht formalem und informellem Lernen“ (22.12.2012). Bis spätestens 2018 sollten die Mitgliedsstaaten verbindliche Regelungen für die Validierung eingeführt haben.

Dabei wurde es ihnen offengelassen, in welchen Bereichen diese Validierungsregelungen gelten sollten. Auf Basis entsprechender Richtlinien des CEDEFOP wurden folgende Elemente für die Regelungen vorgegeben: Identifizierung, Dokumentierung, Bewertung und schlussendlich die Zertifizierung. Unter Einbeziehung aller relevanten Akteur\*innen aus der Politik, Bildungsinstitutionen und der Zivilgesellschaft sollten entsprechende Mechanismen entwickelt werden, um weiterhin die Beschäftigungszahlen sowie die Mobilität zu steigern. Durch Monitoring und Peer-review sollten die Fortschritte in den Mitgliedsstaaten überprüft werden (vgl. Rat der Europäischen Union 22.12.2012, 4).

Nachdem nun die wichtigsten europäischen Papiere vorgestellt wurden, können Schlussfolgerungen gezogen werden für die Bedeutung von Erwachsenen- und Weiterbildung auf der politischen Agenda der EU. Nachdem der spezielle Bereich der Bildungspolitik lange nicht forciert wurde, nimmt er heute einen vergleichsweise großen Stellenwert in der europäischen Bildungsagenda ein. Der Grund dafür wird oftmals eher in der Ökonomie gefunden. Die Wirtschaftskrise und die Erweiterung der EU führte dazu, dass die EU in der Arbeitsmarktpolitik Innovation und Wissen fördern musste. Die Erwachsenenbildung und das Lernen über die Schule hinaus gewann in dem Zusammenhang größere Bedeutung. Dieser Punkt wiederum wird immer häufiger von pädagogischer Seite kritisiert. So sind Vertreter\*innen der Pädagogik der Ansicht, die EU würde ihre Bildungspolitik zu stark an der Wirtschaft und dem Arbeitsmarkt ausrichten als am individuellen Erfolg und an demokratiepolitischen Auswirkungen (vgl. Nuissl et al. 2010, 39). Auch im Bereich der Validierung sehe man eher den wirtschaftlichen Nutzen des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzanerkennung, welche zu einer erhöhten Wirtschaftlichkeit führen könnten, so viele Kritiker\*innen (vgl. Zarifis 2016, 24). Dieser Umstand mag daran liegen, dass besonders die Wirtschaftskrise neue Strategien erforderte und aktive EU-Bürger\*innen als Triebkraft für Beschäftigung und Wachstum gesehen wurden (vgl. Aschemann 2016, 13). Bildungspolitische Inhalte zielen weiterhin verstärkt auf die Berufs- und Hochschulbildung ab, wobei Erwachsenenbildung an sich oftmals nur indirekt mitberücksichtigt wird. Die letzten Jahre haben jedoch gezeigt, dass die Erwachsenenbildung sowie die Anerkennung von Kompetenzen immer mehr in den Fokus rücken und als eigenes Politikfeld wahrgenommen werden. Ziel sollte es in den nächsten Jahren sein, die Sichtbarkeit der Erwachsenenbildung weiterhin zu erhöhen und im Zuge dessen wichtige Mittel für die Ausführung wichtiger gesellschaftspolitischer Aufgaben zu sichern, so Aschemann (vgl. Aschemann 2016, 18–19).

#### **3.2 Europäisierung des Politikfeldes (Erwachsenen-)Bildung**

Nachdem das Thema der Europäisierung zunächst weitestgehend außer Acht gelassen wurde, lassen sich heute zahlreiche Studien zu der Theorie finden. Die Forschungen sind hierbei vielfältig. So werden unter anderem die Auswirkungen der EU auf politische Institutionen untersucht aber auch auf nationale Parteien, Identitäten und Öffentlichkeiten. Nach wie vor die meisten Studien gibt es jedoch zu dem Einfluss der EU auf die Politikformulierung, also Policy Analyse, in den Mitgliedstaaten (vgl. Auel 2012, 248). Deutlich weniger wird jedoch eine systematische Europäisierungswirkung untersucht. Darüber hinaus erhalten Themen wie Umwelt-, Struktur- und Sozialpolitik außerordentlich viel Aufmerksamkeit. Gleiches gilt in Bezug auf das Ländersample, welches sich zumeist auf Deutschland, Frankreich und Großbritannien beschränkt (vgl. Börzel und Panke 2015, 230). Bevor einige wichtige Studien vorgestellt werden, die Europäisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung untersucht haben, soll darauf hingewiesen werden, dass eine methodische Messbarkeit von Europäisierungsprozessen eine Herausforderung darstellt. Nicht jeder Politikwandel in den Mitgliedsstaaten zeugt von Rechtsprechungen oder Richtlinien auf EU Ebene (vgl. Börzel und Panke 2015, 239). Eine der zahlreichen Studien, die sich mit der Europäisierung der Bildungspolitik im Bereich der beruflichen Bildung beschäftigen, kommt von der Politikwissenschaftlerin Christine Trampusch. In ihrem Artikel vergleicht sie, ähnlich wie in dieser Arbeit, die Europäisierungsprozesse und den institutionellen Wandel im Bereich der beruflichen Bildung in Österreich und Deutschland. Basis der Untersuchung ist der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) für Lebenslanges Lernen, welcher dem Ziel unterliegt, europaweit Qualifikationen zu beschreiben und zu bewerten. Dazu gehört eine Orientierung an so genannten Lernergebnissen. Die Mitgliedsstaaten sind dazu aufgefordert nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln, welche den im EQF festgelegten Qualifikationen entsprechen (vgl. Trampusch 2009, 369). Trampusch geht davon aus, dass die EU in den nationalen Bildungssystemen unterschiedlich wirkt und Deutschland und Österreich die Reforminitiativen unterschiedlich implementieren (vgl. Trampusch 2009, 370). Trotz großer Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Systemen gibt es gravierende Unterschiede in der Unterbringung des Berufsbildungssektors in den nationalen Institutionen. So ist die berufliche Bildung in Österreich deutlich zentralisierter angelegt und wird stärker vom Staat organisiert als in Deutschland (vgl. Trampusch 2009, 376). Nach einer ausführlichen Untersuchung der beiden Länder kommt Trampusch zu dem Entschluss, dass

Europäisierung im deutschen Fall mehr als proaktive Reformpolitik, unterstützt durch die Regierung und große Bildungsunternehmen und Institutionen, erfolgt, während in Österreich Europäisierung als institutioneller Wandel stattfindet, der nur schrittweise und in einem langsameren Tempo abläuft (vgl. Trampusch 2009, 387).

Krista Loogma beschäftigt sich ebenfalls intensiv mit dem Prozess der Neugestaltung eines europäischen Bildungsraums im Bereich der Berufsbildungspolitik. Schwerpunkt ihrer Arbeit ist der Fall Estland. Im Gegensatz zu Deutschland und Österreich habe sich hier durch die EU-Bildungsstrategie und insbesondere den Kopenhagen-Prozess ein transparenter Berufsbildungsraum entwickelt, so Loogma. In ihrem Artikel untersucht sie die konkrete Gestaltung des estländischen Bildungsraums im Prozess der Europäisierung und ermittelt vor dem Hintergrund der Europäisierungstheorie den Politiktransfer sowie die innerstaatlichen Dynamiken. Um dies zu überprüfen, untersucht sie zum einen die relevanten EU-Dokumente und zu anderen die nationalen Papiere zur Berufsbildungspolitik, um so mögliche Konvergenzen zu bestimmen (vgl. Loogma 2016, 17). In ihrer Aufarbeitung unterscheidet sie zunächst zwischen unterschiedlichen Zeiträumen, in denen signifikante Änderungen auf EU-Ebene und national vorgenommen wurden und differenziert außerdem die Entwicklung von innerstaatlichen Institutionen und die Implementation von EU-Richtlinien und Zielen, die durch die Offene Methode der Koordinierung vorgegeben wurden (vgl. Loogma 2016, 20–21). Loogma kommt zu dem Schluss, dass eine Übernahme der europäischen Bildungspolitik schnell stattfinden konnte, da eine einheitliche Struktur für Berufsbildung bislang fehlte und die Ergebnisse des Lissabon-Vertrags überwiegend mit den nationalen Bildungszielen Estlands übereinstimmten. Im Zuge der Europäisierung konnten außerdem ausführende Institutionen gestärkt sowie Lernprozesse realisiert werden, beispielsweise im Bereich der besseren Reaktionsfähigkeit gegenüber dem Arbeitsmarkt (vgl. Loogma 2016, 24–25). Zu eine der wenigen Studien in den osteuropäischen Ländern zählt auch die von Tihomir Žiljak, der sich den Aufbau der Erwachsenenbildung in Kroatien anschaut. Vor dem Hintergrund des Qualifikationsrahmens untersucht er den Einfluss der EU auf die politischen Maßnahmen in Kroatien (vgl. Žiljak 2017, 53). Hier findet er unter anderem einen Wandel im Verständnis von Erwachsenenbildung. Durch den wachsenden Einfluss der EU habe sich auch der Schwerpunkt verschoben, so Žiljak. Durch die EU sei das Ziel der Erwachsenenbildung nun mehr wirtschaftlich orientiert und angepasst an den Arbeitsmarkt und die Beschäftigungsrate (vgl. Žiljak 2017, 55). Kritik übt er jedoch aus an der ungleichmäßigen Machtverteilung in der EU. Hierdurch hätte Kroatien nicht aktiv an der

Entwicklung des EQF mitwirken können argumentiert Žiljak. Nichtsdestotrotz habe auch hier eine erfolgreiche Implementierung in das kroatische Bildungssystem stattgefunden (vgl. Žiljak 2017, 60).

Lorenz Lassnigg beschäftigte sich 2011 mit den strukturellen Einflüssen der europäischen Erwachsenenbildungspolitik auf die professionelle Weiterentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung und ermöglicht damit eine Perspektive, die für diese Arbeit von besonderem Interesse ist. Mithilfe einer institutionstheoretischen Analyse werden zum einen die politische Entscheidungsfindung betrachtet sowie die komplexe Struktur hinter dem Erwachsenenbildungsangebot in Österreich. Beruhend auf früheren Arbeiten, geht Lassnigg davon aus, dass ein starker Einfluss von institutionellen Strukturen auf die berufliche Weiterentwicklung besteht. Ziel der Forschung ist es, Beziehungen und Entwicklungen zwischen den Bildungsstrukturen und der Erwachsenenbildungspolitik aufzuzeichnen und mögliche gegenseitige Einflüsse einzuordnen (vgl. Lassnigg 2011, 38–39). Eine große Hürde für die Professionalisierung von Erwachsenenbildner\*innen sieht er in der Vielzahl von Interessensgruppen, die auf regionaler und staatlicher Ebene zu finden sind. Während auf regionaler Ebene oftmals non-profit Akteur\*innen Erwachsenenbildung ermöglichen, sei auf staatlicher Ebene die marktwirtschaftliche Orientierung gegenwärtig, so Lassnigg (vgl. Lassnigg 2011, 40). Weiterhin fehle es an einer gemeinsamen Zielsetzung und Koordination im öffentlichen Bereich, was unter anderem daran liege, dass den neun Bundesländern erhebliche Regierungszuständigkeiten zukommen und die österreichische Erwachsenenbildung in ihren Teilbereichen an unterschiedlichen Bundesministerien angesiedelt sei. Lassnigg argumentiert darüber hinaus, dass die allgemeine Erwachsenenbildung außerdem auf kommunaler Ebene durch die Volkshochschulen gesteuert wird, wodurch die föderalen Strukturen weiter geschwächt würden (vgl. Lassnigg 2011, 43–44). Unter Berücksichtigung der zersplitterten Koordinierung kritisiert er unter anderem auch ein fehlendes Interesse und damit eine fehlende Interessensgruppe für den allgemeinen Erwachsenenbildungssektor. Dies würde dazu führen, dass die große Anzahl an Interessen innerhalb der Erwachsenenbildung sich gegenseitig behindern würden. Als Konfliktgruppen nennt er hierbei die Kommunen gegen die Bundesländer, die allgemeine Erwachsenenbildung gegen die berufliche Bildung sowie die Beschäftigten gegen die Arbeitgeber. Auffällig sei außerdem, dass die Lehrenden der Erwachsenenbildung in der politischen Struktur im Gegensatz zu Lehrenden der Allgemeinbildung keine separate Interessensgruppe darstellen und somit keine Sichtbarkeit haben (vgl. Lassnigg 2011, 46–

47). Insgesamt kommt Lassnigg zu dem Ergebnis, dass die europäischen Vorgaben und Richtlinien zwar politisch angenommen wurden, die Umsetzung jedoch bisher nur langsam verläuft. Die strukturellen Gegebenheiten in Österreich würden dazu führen, dass Initiativen keinen tiefgreifenden Erfolg erzielen könnten. Eine Professionalisierung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung sei dadurch noch weit entfernt, so Lassnigg (vgl. Lassnigg 2011, 51).

Die vorgestellten Studien stellen nur einen kleinen Teil innerhalb der wissenschaftlichen Literatur rund um Europäisierung dar. Sie zeigen jedoch deutlich, dass Europäisierung oder europäische Integration einen signifikanten Einfluss auf viele Mitgliedsstaaten und die Gesellschaften besitzt und auch auf den Bildungsbereich einwirken kann. Sören Carlson, Monika Eigmüller und Klarissa Lueg begutachten in ihrer Arbeit die empirischen Ergebnisse bereits bestehender Literatur und wollen ergründen, inwiefern die weitreichenden Erwartungen im Zusammenhang mit Bildung und Europäisierung tatsächlich durch empirische Belege bewiesen werden können. Die Begutachtung der Literatur ergibt, dass eine weitere Europäisierung in der Bildung gefördert wird und dass ein europäischer Bildungsraum durch Sprachkenntnisse, gemeinsame Werte und gegenseitiges Verständnis eine gemeinsame Identität für alle Mitglieder schafft (vgl. Carlson et al. 2018, 396). Der Effekt von Bildung auf die europäische Identität sollte jedoch nicht als singulärer Faktor gesehen werden, so die Autor\*innen. Weiterhin führen sie aus, dass der verstärkte europäische Bildungsraum auch Konflikte ausweiten und zu neuen Spannungen innerhalb der Mitgliedsstaaten führen kann. Eine weitere Beobachtung ist, dass eine tiefgreifende europäisierte Bildung und damit eine europäische Gesellschaftsbildung nur dann möglich ist, wenn auch andere gesellschaftspolitische Bereiche ähnliche Entwicklungen erfahren. Vorschlag der Autor\*innen ist es daher, bei Untersuchungen nicht nur den Bildungsbereich zu analysieren, sondern andere Politikfelder mit einzubeziehen (vgl. Carlson et al. 2018, 401).

#### **3.3 Validierungsstrategien und Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung**

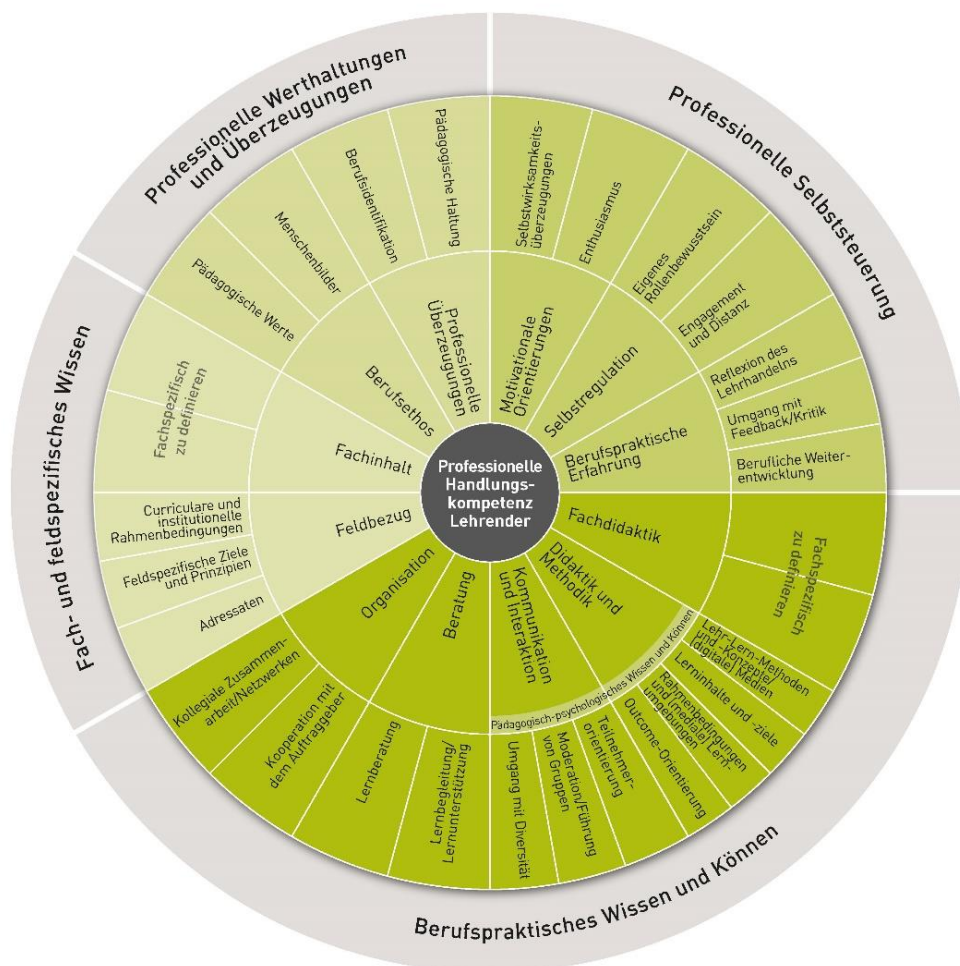
Nach dem Aufruf der EU implementierten viele europäische Länder Validierungsinstrumente, unter anderem Frankreich, Portugal oder die Niederlande. Für diese Arbeit sind die Entwicklungen in Deutschland und Österreich von besonderer Bedeutung. Ende 2014 wurde ein deutsches Forschungs- und Entwicklungsprojekt am

Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ins Leben gerufen, welches das Ziel innehatte, Grundlagen für ein trägerübergreifendes Anerkennungsverfahren für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu entwickeln, kurz GRETA. Gefördert vom BMBF und angelegt auf drei Jahre am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung sollte das Projekt zunächst berufsrelevante Kompetenzen Lehrender entwickeln und dabei eine große Zielgruppe in den Blick nehmen. Neben haupt- oder nebenberuflich Beschäftigten sollten auch Ehrenamtliche, Selbstständige oder Honorarkräfte mit inbegriffen sein (vgl. Lencer und Strauch 2016, 3). Damit wurde unter anderem der Tatsache Rechnung getragen, dass mit circa 530.000 Personen die Lehrenden die größte Beschäftigungsgruppe im Bildungsbereich der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland darstellen (vgl. Bosche et al. 2018, 47). Für die Entwicklung eines Kompetenzmodells für Lehrende wurden in der ersten Projektphase zunächst Kompetenzanforderungen festgelegt und beschrieben. Gemeinsam mit nationalen Träger- und Berufsverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung wurden Kompetenzen entwickelt, welche das Wissen und Können Lehrender darstellen sollten. Bei den Trägern handelt es sich um den Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (AdB), den Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AUL), den Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB), den Dachverband der Weiterbildungsorganisationen (DVWO), die Deutsche Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), den Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) sowie den Verband deutscher Privatschulverbände (VDP). Durch die trägerübergreifende Einbindung sollte sichergestellt werden, dass alle Felder berücksichtigt werden. Ziel war es außerdem, eine breite Akzeptanz auf der Seite der Zielgruppe zu erreichen. Daher gab es einen stetigen Rückkopplungsprozess zwischen Praktiker\*innen aus dem Feld sowie Expert\*innen aus der Wissenschaft. Unter einem ganzheitlichen Kompetenzverständnis entstand so das GRETA-Kompetenzmodell, welches in Kompetenzaspekte, Kompetenzbereiche und Kompetenzfacetten aufgegliedert ist (vgl. Lencer und Strauch 2016, 3–4).

Im äußeren Ring des GRETA-Kompetenzmodells sind die Kompetenzaspekte zu finden, welche sich in Berufspraktisches Wissen und Können, Fach- und feldspezifisches Wissen, Professionelle Selbststeuerung und Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen unterteilen. Den Aspekten untergeordnet finden sich im inneren Ring die Kompetenzbereiche. Diese sind wiederum in die Kompetenzfacetten unterteilt (Strauch et

al. 2019, 6). Das Kompetenzmodell stellt zunächst lediglich ein Strukturmodell dar, welches einen Überblick über die für eine Lehrtätigkeit relevanten Kompetenzen verschafft. In einem nächsten Schritt wurde im Projekt GRETA ein Bilanzierungsmodell entwickelt, in welchen die Kompetenzen operationalisiert wurden. Hier wurden die so genannten Taxonomiestufen nach Bloom und Engelhart u.a. (1976) angewandt, welche im kognitiven Bereich von „wissen“, „verstehen“ bis hin zu „anwenden“ reichen. Niveaustufen über der 3. Stufe wurden bisher nicht weiter operationalisiert. Mit dieser Methode sollte es nun möglich sein die einzelnen Kompetenzfacetten zu operationalisieren und somit eine Dokumentation und Bilanzierung der Kompetenzen vorzunehmen (vgl. Bosche et al. 2018, 49).

### Abbildung 2: GRETA-Kompetenzmodell



Quelle: Strauch et al. 2019, 3

Das GRETA-Kompetenzmodell dient als Grundlage für weitere Instrumente, die im Laufe der Projektzeit und in GRETA II, der Verlängerung der Projektzeit, entstanden sind. Seit



2018 werden diese Instrumente unter dem Slogan „GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs und Seminar“ pilotiert und weiterentwickelt. Konkret bedeutet das, dass bis Ende 2021 Einrichtungen aus der Erwachsenen- und Weiterbildung die Anerkennungsinstrumente individuell einsetzen können und bis zu 1000 Lehrende kostenlos Kompetenzen anerkennen lassen können. Dies funktioniert über das so genannte PortfolioPlus. Mit circa 70 Fragen, welche auf dem Kompetenzmodell basieren, können Lehrende ihre informell und non-formal erworbenen Kompetenzen reflektieren und sichtbar machen. Professionell geschulte Gutachter\*innen identifizieren und analysieren die Antworten und halten die Ergebnisse in einer Kompetenzbilanz fest. Zusätzlich zu der Kompetenzbilanz erhalten die Lehrenden ein Feedbackgespräch und Anregungen zur eigenen Professionalitätsentwicklung. Ein weiteres, weniger umfangreiches Instrument bietet der GRETA-Reflexionsbogen. Mit deutlich weniger Fragen soll dieser einen niedrigschwelligen Zugang zu einer ersten Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen bieten. Einrichtungen von Weiterbildungen sowie Lehrfortbildungen und Train-the-Trainer Angebote können den Reflexionsbogen zur eigenen Standortbestimmung nutzen (vgl. Strauch et al. 2020).

Das umfassende Ziel des Projektes ist es, zur Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland beizutragen und die Sichtbarkeit der Kompetenzen von Lehrenden zu fördern. Weiterhin geht es bei GRETA darum, Bedingungen für einrichtungs- und trägerübergreifende Standards zu schaffen, welche wiederum ein Identitätsgefühl innerhalb des Bildungsbereich fördern sollen (vgl. Bosche et al. 2018, 50). Im Gegensatz zu den klassischen Professionalisierungstheorien, die eine akademische Professionalisierung in den Mittelpunkt stellen, knüpft GRETA an die Strategien der Europäischen Bildungspolitik an. Das bedeutet, dass informelle Kompetenzen ebenfalls mit einbezogen werden und Ort und Dauer der Lernerfahrung keine tragende Rolle haben (vgl. Bosche et al. 2019, 4).

Im Nachbarland Österreich findet sich ein Äquivalent zu dem deutschen GRETA-Projekt. Bevor die Weiterbildungsakademie 2007 an den Start ging, wurde sie zunächst im Rahmen eines Projektes des Europäischen Sozialfonds (ESF) unter Einbeziehung diverser bildungspolitischer Akteur\*innen inhaltlich strukturiert und entwickelt. Mitgewirkt am Projekt haben neben dem Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) auch die KEBÖ sowie das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) und Akteur\*innen aus dem tertiären Bildungsbereich (vgl. Gruber 2017, 18). Ziel der wba war es, die unterschiedlichen Bildungswege und Kompetenzaneignungen von Erwachsenenbildner\*innen zusammen zu

führen, ohne dabei die Beschäftigungssituation in den Vordergrund zu nehmen. Basis der Kompetenzvalidierung durch die wba sind die wba-Qualifikationsprofile, ehemalig Curricula (vgl. Reisinger und Steiner 2014, 5). Ähnlich wie das GRETA-Kompetenzmodell, bilden die Qualifikationsprofile den Kompetenzrahmen und beinhalten zunächst breit gefächerte Qualifikationsanforderungen von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Kandidat\*innen können sich schon vorab alle Qualifikationsprofile anschauen und im Anschluss daran ihre Qualifikationen in einem Online Portfolio einreichen. Im Gegensatz zum GRETA PortfolioPlus werden hier formelle sowie informelle und non-formale Kompetenzen in Form von Zertifikaten oder Ausarbeitungen eingereicht. Die Pflicht- und Wahlmodule in den wba-Qualifikationsprofilen werden mit ECTS Punkten hinterlegt und von der wba-Geschäftsstelle bewertet. Nach einer Standortbestimmung können die Kandidat\*innen fehlende Kompetenzen in Form von Weiterbildungen nachreichen. Nach einem 2,5-tägigen erfolgreichen Prüfungsassessment in einer Zertifizierungswerkstatt, welche obligatorisch für den Abschluss ist, erhalten die Kandidat\*innen das wba-Zertifikat der „Zertifizierten Erwachsenenbildner/in“. Nachdem die Basisqualifizierung durchlaufen wurde, besteht für die Erwachsenenbildner\*innen die Möglichkeit die zweite Stufe zu erreichen und einen Abschluss als „Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in“ zu erlangen. Hier können vier unterschiedliche Schwerpunkte gewählt werden: Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Beratung sowie Bibliothekswesen und Informationsmanagement (vgl. Gruber 2017, 19–20). Kompetenzbereiche des wba-Zertifikats sind unter anderem Didaktik, Beratung sowie affektive Kompetenzen. Während die Kandidat\*innen sich also durch das wba-Zertifikat als allgemeine Erwachsenenbildner\*innen ausweisen können, bietet das wba-Diplom eine spezielle Validierung für ein bestimmtes Arbeitsfeld. Erreicht werden kann dies durch die Erstellung einer Projektarbeit und eine Vorstellung der beruflichen Praxis in einem Abschlusskolloquium (vgl. Reisinger und Steiner 2014, 8).

Die wba bietet den Kandidat\*innen während des Durchlaufens der Zertifizierung große Flexibilität und Transparenz. So müssen keine bestimmten Zeiträume eingehalten werden und der Prozess kann jederzeit unterbrochen werden. Kompromissbereitschaft besteht außerdem bei den Nachweisformen für die Kompetenzanerkennung. So zählen beispielsweise auch Selbstbeschreibungen und Arbeitgeber\*innenbestätigungen als Nachweis. Jede\*r Kandidat\*in wird individuell beraten und bewertet. Bei der Bewertung holt sich die wba-Geschäftsstelle externe Unterstützung durch ein unabhängiges Gremium,

welches aus Expert\*innen der Erwachsenen- und Weiterbildung besteht und beispielsweise schriftliche Arbeiten begutachtet (vgl. Reisinger und Steiner 2014, 8). Anlässlich des 10-jährigen Jubiläums der wba wurde im Jahr 2017 eine Wirkungsevaluation erhoben. Bis dahin konnte die Weiterbildungsakademie 1059 Absolvent\*innen verbuchen. Darüber hinaus erhielten sie im Jahr 2013 den europäischen Validation Prize und präsentierten das Modell europaweit (vgl. Breyer 2017). Mit 633 Abschlüssen überwog die Anzahl der wba-Zertifikate im Vergleich zu den wba-Diplomen (vgl. Europäische Kommission et al. 2014).

Nach jahrelanger Entwicklungsphase wurde in Österreich außerdem im Jahr 2017 die sogenannte „Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens“ beschlossen, welche einen strategischen Rahmen für bereits bestehende und neue Validierungsinstrumente und -initiativen in Österreich darstellen soll. Angestoßen wurde die Entwicklung durch die Empfehlung des Europäischen Rates von 2012 zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (siehe Rat der Europäischen Union vom 20.12.2012). Neben einer Bestandsaufnahme von Validierungsverfahren in unterschiedlichen Bildungsbereichen, wurden Arbeitsgruppen eingerichtet, mithilfe derer die Empfehlungen des Rates für den österreichischen Bildungsraum angepasst wurden. Ziele dieser Strategie sind unter anderem die Integration von Validierung in das österreichische Bildungssystem sowie die Förderung von Lernergebnisorientierung und die Aufwertung von Kompetenzen (vgl. Luomi-Messerer 2019, 4). Die Erstellung der Strategie gilt als Erfolg, obgleich Österreich im Gegensatz zu anderen Ländern erst spät mit der Entwicklung begann. Ungeklärt bis heute ist die fehlende Rechtsgrundlage für die Validierung sowie die Finanzierung zur Umsetzung der Strategie (vgl. Luomi-Messerer 2019, 7).

#### **4. Forschungsdesign und Methode**

Im folgenden Kapitel soll das Forschungsdesign dieser Arbeit präsentiert werden. Zunächst sollen hierfür noch einmal die Fallauswahl und die Auswahl der Methode erläutert werden. Im Anschluss daran werden das Expert\*inneninterview als Interviewmethode sowie die Erstellung eines Leitfadens konkretisiert. In einem letzten Schritt soll die Auswertungsmethode nach Gläser und Laudel vorgestellt werden.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage müssen zunächst Fälle festgelegt werden, die empirisch untersucht werden sollen. Oftmals ergibt sich die Auswahl der Fälle durch die

theoretische Grundlage. Dennoch ist eine konkrete Festlegung ausschlaggebend für die weitere Forschung, da durch die Fallauswahl Grenzen gesetzt und andere empirische Fälle nicht mehr in die empirische Untersuchung einbezogen werden (vgl. Gläser und Laudel 2010, 95–96). In dieser Forschung legen Theorie und Forschungsfrage bereits die zu untersuchenden Fälle fest. Die beiden Fälle, nämlich Österreich und Deutschland, sind zunächst auf der Länderebene angesiedelt. Aus Gründen des Zugangs und der spezifischen Forschungsfrage wird diese Ebene jedoch auf die Ebene von Institutionen und Individuen heruntergebrochen. Da es sich um die Entwicklung von Anerkennungsverfahren handelt, werden zwei Institutionen als Fälle ausgewählt, die wesentlich an dem Prozess mitgewirkt haben. Das ist zum einen die Weiterbildungsakademie in Österreich und zum anderen das Forschungsprojekt GRETA, welches am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung angesiedelt ist. Zeitlich beschränken sich die beiden Fälle auf die Laufzeit der wba und GRETA. Dadurch, dass die wba bereits seit 2007 tätig ist und GRETA erst sieben Jahre später die Arbeit begann, nehmen die beiden Fälle eine unterschiedliche zeitliche Dimension ein. Ähnlich wie Meuser und Nagel geht auch diese Arbeit davon aus, dass die relevanten Entscheidungen nicht zwangsläufig auf der obersten Ebene vorbereitet und umgesetzt werden, sondern auf Ebenen darunter (vgl. Meuser und Nagel 1991, 443). Aus diesem Grund werden die Interviews direkt auf Projektebene angesetzt. Dadurch kann sichergestellt werden, dass die Personen ein fundiertes Wissen über die Entwicklung der Anerkennungssysteme haben. Mit der wba und dem Projekt GRETA werden zwei typische Fälle ausgewählt, die dennoch in ihren zentralen Variablen variieren und dadurch zu einer erhöhten Erklärungskraft führen können (vgl. Gläser und Laudel 2010, 98). Wie schon zuvor erläutert, besitzen mehrere Länder in der EU ein ausgearbeitetes Validierungssystem für informell und non-formal erworbene Kompetenzen. Dazu zählen unter anderem Portugal, Niederlande, Frankreich und Finnland. Letztere weisen Anerkennungsverfahren für Lernergebnisse auf, die auch staatlich anerkannt werden und damit tief im politischen Bildungssystem verankert sind (vgl. CEDEFOP 2015, 58). Da diese Arbeit jedoch die Entwicklungsphase der Validierungsverfahren ins Auge fasst, müssen Fälle gewählt werden, die noch nicht staatlich festgeschrieben sind. Obwohl die wba seit 13 Jahren aktiv Validierung betreibt und auch die österreichische Bildungspolitik das Thema Validierung aufnimmt, hat bisher keine staatliche Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen stattgefunden. Erst in den letzten zwei Jahren gab es Bestrebungen auf Seiten der Regierung das Thema Validierung stärker zu fokussieren.

Entstanden ist daraus eine Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich (Bundesministerium für Bildung 2017) sowie die Einordnung des wba-Zertifikats in den Nationalen Qualifikationsrahmens (vgl. Proinger und Steiner 2020). Trotz großer Gemeinsamkeiten im Bereich der Bildungspolitik, wie zum Beispiel dem Föderalismus, dem dualen Ausbildungssystem und der Heterogenität der Erwachsenenbildner\*innen, gibt es in Deutschland bis zu diesem Zeitpunkt deutlich weniger Bestrebungen nach einer gesetzlichen Verankerung von Validierung von non-formal und informellen Lernergebnissen. Die Anstöße auf EU-Ebene erlebten Österreich und Deutschland jedoch beide. Wie in der Theorie beschrieben, gibt es bereits seit 2006 eine Vielzahl an EU-Dokumenten und Richtlinien, die sich an die Professionalität und Qualität der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung richten. 2012 erfolgte darüber hinaus ein wichtiger Aufruf der Europäischen Kommission, welcher die Mitgliedsstaaten in der Empfehlung des EU-Rates zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens aufforderte (siehe Rat der Europäischen Union 22.12.2012). Beide Länder eignen sich daher gut für einen systematischen Vergleich, da sie gleiche Grundvoraussetzungen aufweisen und dennoch einen unterschiedlichen Weg eingeschlagen haben. Es handelt sich hierbei demnach um zwei typische Fälle, die jedoch in zentralen Variablen zunächst variieren. Zu berücksichtigen ist bei gewonnenen Ergebnissen bei dieser Fallauswahl, dass typische Fälle nicht unmittelbar verallgemeinert werden können, da sie nicht unbedingt am häufigsten auftreten (vgl. Gläser und Laudel 2010, 98). Da es sich bei dieser Forschung außerdem um ein vergleichsweise neues Forschungsfeld handelt, wird daher von allgemeinen Aussagen abgesehen.

#### **4.1 Expert\*inneninterviews**

Im folgenden Abschnitt soll das Konzept des Expert\*inneninterviews vorgestellt und wichtige Merkmale herausgearbeitet werden. Zwei bedeutsame Arbeiten sollen dafür herangezogen werden. Zum einen soll Jochen Gläfers und Grit Laudels Werk über Expert\*inneninterviews und qualitative Inhaltsanalyse (2010) als Basis dienen und zum anderen ein oft zitierter Beitrag von Michael Meuser und Ulrike Nagel (1991). Beide Texte ergründen nicht nur die besondere Form der Interviewführung, sondern enthalten darüber hinaus eine Anleitung zur strukturierten Vorgehensweise für eine qualitative Inhaltsanalyse von Expert\*inneninterviews.

Bevor die Merkmale eines Expert\*inneninterviews herausgearbeitet werden sollen, muss der Begriff des/der Expert\*in definiert werden. Hier wird oftmals der Irrglaube angenommen, Expert\*innen seien Menschen mit einem außergewöhnlichen Wissen wie zum Beispiel Wissenschaftler\*innen oder Politiker\*innen. Damit wird vorausgesetzt, dass diese Menschen aufgrund ihres Wissens eine besondere Position in der Gesellschaft einnehmen (vgl. Gläser und Laudel 2010, 11). Dabei ist die Gruppe der Expert\*innen breit aufgestellt und immer abhängig von dem jeweiligen Forschungsinteresse. Im Gegensatz zu anderen Formen des Interviews, ist die Person in einem Expert\*inneninterview nicht Gegenstand der Forschung, sondern viel mehr ein „Faktor“ in einem institutionellen oder einem organisatorischen Zusammenhang, den es zu untersuchen gilt. Schwerpunkt des Interviews ist daher nicht zwangsläufig die Orientierung oder die persönliche Einstellung der oder des Befragten, sondern das Wissen, welches die Person über eine spezifische Fragestellung besitzt (vgl. Meuser und Nagel 1991, 442–443). Expert\*innen dienen folglich als Repräsentant\*innen für eine Organisation oder eine Institution, vorausgesetzt sie verfügen über für die Forschung relevantes Wissen. Der Expert\*innenstatus ist demnach nicht direkt gegeben, er wird viel mehr von den Forschenden verliehen. Eine von zwei Gegebenheiten muss laut Meuser und Nagel vorhanden sein, um jemanden als Expert\*in bezeichnen zu können. Entweder muss es sich bei den Expert\*innen um Personen handeln, die Verantwortung tragen bzw. Kontrolle über einen bestimmten Entscheidungsprozess haben oder die Expert\*innen haben einen privilegierten Zugang zu Wissen und Informationen (vgl. Meuser und Nagel 1991, 443–444). In diesem Sinne soll die folgende Definition für diese Arbeit verwendet werden:

*„Experte beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen.“ (Gläser und Laudel 2010, 12)*

Expert\*inneninterviews können der Definition nach also dann zum Einsatz kommen, wenn das Wissen der Expert\*innen über einen bestimmten Sachverhalt zur Erschließung der Forschungsfrage beiträgt. Die Merkmale sind ähnlich zu den zuvor beschriebenen Voraussetzungen von Meuser und Nagel: Die Expert\*innen stellen in der Forschung nicht automatisch das Objekt der Untersuchung dar, sondern dienen durch die spezielle Perspektive auf den Sachverhalt als „Zeugen“ für den Sachverhalt. Dies ist gleichzeitig das zweite Merkmal eines Expert\*inneninterviews – eine exklusive Position in dem zu erforschenden Kontext (vgl. Gläser und Laudel 2010, 12–13).

Zum Einsatz kommt ein Expert\*inneninterview, nachdem ein kategorialer Rahmen anhand von theoretischen Fragestellungen entwickelt wurde. Dieser stellt die Basis für die empirische Analyse dar. Die Hypothesen untersuchen dabei nicht nur den spezifischen Sachverhalt, sondern ermitteln auch die Reichweite der Geltung. Hierbei wichtig zu beachten ist außerdem, dass die Ergebnisse der Expert\*inneninterviews nicht für eine Überprüfung der theoretischen Behauptungen dienlich sind. (vgl. Meuser und Nagel 1991, 447). Gläser und Laudel betonen darüber hinaus den Unterschied zu anderen leitfadengestützten Interviews. Ein Expert\*inneninterview verfolge nicht das Ziel, Einstellungen oder Sichtweisen zu erfassen, sondern einen (sozialen) Sachverhalt zu rekonstruieren, so die beiden Autor\*innen. Statt individuellen Einstellungen gehe es hierbei darum, Expert\*innenwissen über Sachverhalte zu erwerben und dafür Menschen zu befragen, die durch ihre Beteiligung an der Rekonstruktion mitwirken können (vgl. Gläser und Laudel 2010, 13). Aufbauend auf drei entscheidenden Fragen sollen im Folgenden die Auswahl der Interviewform sowie die Auswahl der Interviewpartner\*innen dargelegt werden. Zunächst sollen das Ziel der Untersuchung sowie der sich daraus schließende Zweck des Interviews festgelegt werden. Der letzte Aspekt umfasst die Rolle der Interviewpartner\*innen (vgl. Gläser und Laudel 2010, 13).

Das Ziel dieser Forschung ist es, die Prozesse der Europäisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und Deutschland zu untersuchen. Dies soll anhand von zwei grundsätzlich ähnlichen Anerkennungssystemen von Kompetenzen Lehrender erfolgen. Mit dem Vorhaben soll erforscht werden, welchen Einfluss die EU auf die Entwicklung solcher Validierungssysteme besitzt und welche Institutionen eine maßgebliche Rolle gespielt haben. Zweck des Interviews wird es sein, anhand von Expert\*innenwissen die Entwicklung und Entstehung zu rekonstruieren und den Sachverhalt mit spezifischem Wissen zu analysieren. Die zuvor erarbeiteten theoretischen Grundlagen dienen der Entwicklung des Leitfadens und bieten einen guten Ausgangspunkt für die Interviews. Wichtig für diese Art der Forschungsfrage ist es, Expert\*innen zu befragen, denen aufgrund ihrer Beteiligung an dem Prozess, in dem Fall an der Entwicklung der Anerkennungsverfahren, eine besondere Position zukommt. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass potenzielle Interviewpartner\*innen nicht über alle relevanten Informationen verfügen. Eine Auswahl unterschiedlicher Expert\*innen ist daher unabdingbar. Folgende Fragestellungen sollten daher eine Orientierung für die Auswahl der Interviewpartner\*innen geben: Welche Personen verfügen über relevantes Wissen und welche sind darüber hinaus bereit dazu diese

Informationen preiszugeben? Letztlich stellt sich außerdem die Frage, welche Person verfügbar ist, das heißt wie der Zugang zu den potenziellen Informant\*innen ist. (vgl. Gläser und Laudel 2010, 117). Für diese Forschung war insbesondere der Zugang ein wichtiger Faktor, da bereits enger Kontakt zu den Mitarbeitenden des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) sowie der Weiterbildungsakademie in Österreich bestand. Durch ein Kooperationspraktikum im September 2019, bestehend aus Diskussionsrunden mit Mitarbeiterinnen der wba und der Teilnahme an Informationsgesprächen, konnte bereits ein Eindruck von der Arbeit in Österreich gewonnen werden. Die langjährige Mitarbeit als wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt GRETA des DIEs wiederum ermöglicht einen einfachen Zugang zu spezifischem Wissen. Die Auswahl der Expert\*innen beschränkte sich auf wenige Personen, da eine Mitarbeit im Projekt, bzw. in der wba, eine Voraussetzung für die speziellen Informationen ist. Da das Projekt GRETA und die wba in einem engen Austausch stehen und durch einen Kooperationsvertrag an einer länderübergreifenden Zusammenarbeit interessiert sind, erklärten sich sowohl die Leiterin der wba als auch die Projektleitung von GRETA bereit, an einem Interview teilzunehmen.

Seit 2008 ist Karin Reisinger Leitung der wba-Geschäftsstelle in Wien und übernimmt führend Aufgaben in der Zusammenarbeit mit bildungspolitischen Akteur\*innen sowie in der Öffentlichkeitsarbeit. Bevor sie die Leitung übernahm, war sie außerdem an dem Aufbau der wba beteiligt. Neben dem Alltagsgeschäft wirkte sie außerdem maßgeblich an bildungspolitischen Entwicklungen wie der Übernahme in den NQR mit. Die Ausrichtung an nationalen und internationalen bildungspolitischen Entwicklungen stellt einen Schwerpunkt ihrer Arbeit dar. Durch die langjährige Mitarbeit in der wba und die Beteiligung an politischen Prozessen auf nationaler und internationaler Ebene ist Karin Reisinger für dieses Expert\*inneninterview gut geeignet. Auf deutscher Seite wird Dr. Anne Strauch als Projektleitung von GRETA für ein Expert\*inneninterview befragt. Seit Ende 2014 leitet sie das Forschungsprojekt am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und hat grundlegend an der Entwicklung von GRETA mitgewirkt. Ähnlich wie Karin Reisinger ist sie für die Zusammenarbeit mit bildungspolitischen Akteur\*innen zuständig und verfolgt die politischen Prozesse bezüglich der Kompetenzanerkennung von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung auf nationaler und internationaler Ebene. Hierzu forschte sie schon vor Beginn des Forschungsprojekts und kann daher ebenfalls als Expertin für dieses Forschungsvorhaben förderlich sein. Als Unterstützung dazu hat sich Brigitte Bosche bereit erklärt, zusammen mit Anne Strauch das Interview zu führen. Auch sie ist seit Beginn



des Projekts dabei und hat durch die Mitarbeit in anderen Projekten des DIES spezielle Einsichten in die internationale Zusammenarbeit und die deutsche Weiterbildungslandschaft.

#### **4.2 Erstellung eines Leitfadens**

Expert\*inneninterviews werden für gewöhnlich mithilfe eines Leitfadens geführt. Gründe dafür können sein, dass im Interview mehrere Themen untersucht werden sollen, die nicht durch die Antworten der Interviewpartner\*innen bestimmt werden können. Darüber hinaus werden leitfadengestützte Interviews durchgeführt, wenn spezielle Informationen ermittelt werden müssen, die durch gezielte Fragen erzeugt werden können (vgl. Gläser und Laudel 2010, 111). Ein leitfadengestütztes Interview hat außerdem den Vorteil, dass das Gespräch nicht zu Themen abschweifen kann, die keinen Mehrwert für die Forschung haben. Der Leitfaden wirkt jedoch nicht zwangsläufig als striktes Ablaufmodell, sondern lässt Freiraum für weitere Themen und ermöglicht eine geeignete Gesprächsatmosphäre. Interviewer\*in und Interviewte\*r profitieren darüber hinaus von den Fragen im Leitfaden, da sich die Interviewer\*innen im Vorfeld intensiv mit dem zu untersuchenden Thema beschäftigt und dadurch Kompetenz auf dem Gebiet aufweist (vgl. Meuser und Nagel 1991, 448–449).

Der Leitfaden für die beiden Expertinneninterviews ist wie folgt strukturiert: Die Expertinnen werden zunächst mit dem Ziel der Untersuchung bekannt gemacht, welches in einer kleinen Notiz vor dem Fragenteil vermerkt ist. Vor dem Gespräch wird außerdem gefragt, ob eine Aufnahme des Interviews in Ordnung ist. Die Fragen sind in vier Themenblöcke eingeteilt und offen gestellt, sodass sie zum Erzählen anregen. Der erste Block beschäftigt sich zunächst mit der Vorgeschichte und der Entstehung von GRETA bzw. von der wba. Hier geht es um die Idee hinter den Projekten und die Anfänge. So wird ein leichter Einstieg in das Thema ermöglicht. Im zweiten Block werden die Entscheidungsprozesse während der Entwicklungsphase ins Auge gefasst. Hierbei ist der Einfluss von bildungspolitischen Akteur\*innen von besonderem Interesse sowie der Vergleich mit anderen europäischen Projekten. Im dritten Block werden die nationale und europäische Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft thematisiert. Da in der Theorie bereits Unterschiede diesbezüglich bestehen, werden die Fragen angepasst und unterschiedliche Aspekte aufgegriffen, die den Gegebenheiten in den Ländern entsprechen. Großer Bestandteil ist hier die Rolle von EU-Institutionen und Anstößen auf EU-Ebene. Im

letzten Block soll es um die Zukunft von GRETA bzw. der wba gehen. Hier unterscheiden sich die Fragen ebenfalls, da beide Projekte unterschiedliche Voraussetzungen aufweisen. In einer Abschlussfrage haben die Expertinnen nochmal die Möglichkeit Ergänzungen einzubringen, bevor die Aufnahme beendet wird.

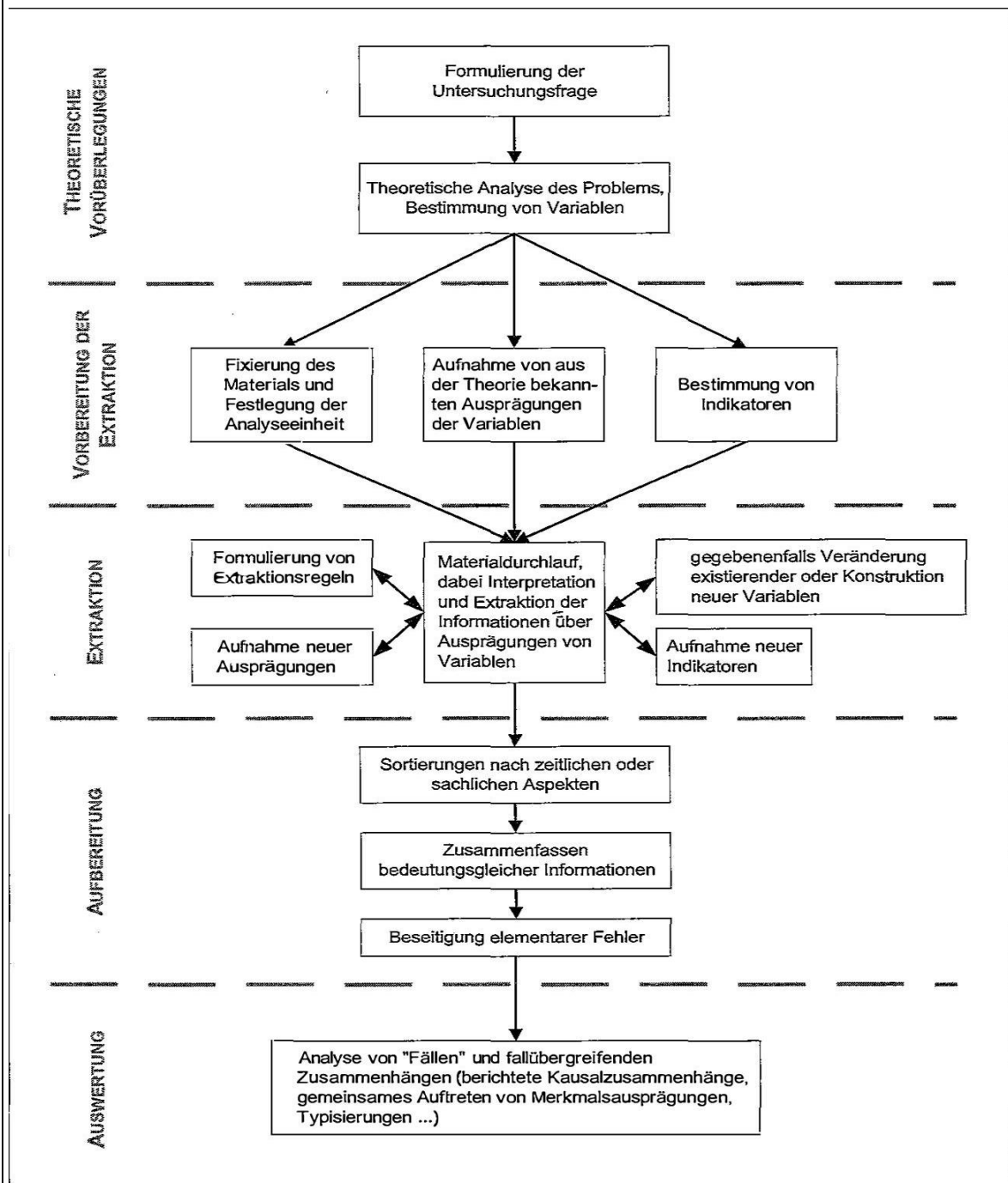
Bei den Fragen handelt es sich überwiegend um offene Fragen, die sich auf überprüfbare Tatsachen richten und somit unter die so genannten Faktfragen fallen. Da es in den Expertinneninterviews vornehmlich um spezielle Sachverhalte geht und weniger um subjektive Einstellungen und Überzeugungen, machen Faktfragen den größten Teil der Fragen aus. Dabei lässt sich nochmal zwischen Fragen unterscheiden, die auf Erfahrungen, Wissen und Hintergründe abzielen. Den anderen Teil der Fragen machen Meinungsfragen aus, die gezielt auf subjektive Einschätzungen, Bewertungen und Einstellungen der Interviewten ausgerichtet sind (vgl. Gläser und Laudel 2010, 122–123). Dies ist in dieser Arbeit wichtig bei der individuellen Einschätzung der politischen Lage in Deutschland und Österreich und dem empfundenen Einfluss der EU auf die Projekte. Insgesamt wurde bei der Erstellung des Leitfadens darauf geachtet, dass dieser nicht mehr als zwei Seiten einnimmt und nicht mehr als 15 Fragen beinhaltet, um ein zu langes Interview zu vermeiden (vgl. Gläser und Laudel 2010, 144).

### **4.3 Qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel**

Die Ergebnisse, die durch die Expert\*inneninterviews generiert wurden, sollen anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Die Auswertung soll nach dem Modell von Gläser und Laudel ablaufen. In der Inhaltsanalyse der Expert\*inneninterviews soll überprüft werden, inwieweit die theoretischen Vorüberlegungen durch die Aussagen der Expertinnen widerspiegelt oder falsifiziert werden (vgl. Meuser und Nagel 1991, 447). In diesem Zusammenhang werden die im Vorfeld aufgestellten theoretischen Konstrukte und Annahmen auf ihre Korrektheit überprüft. Da die Forschungsfrage dieser Arbeit sehr präzise ist und speziell zwei unterschiedliche Projekte ins Auge fasst, eignet sich eine qualitative Inhaltsanalyse umso besser, da sie ein systematisches Vorgehen begünstigt, welches auf klaren theoretischen Vorkenntnissen beruht (vgl. Gläser und Laudel 2010, 106). Der klassische Ablauf sieht zunächst eine Planungsphase vor, in welcher Hypothesen auf Basis der vorhandenen Theorien entwickelt werden. In einer Entwicklungsphase wird das Kategoriensystem erstellt, welches im nächsten Schritt mithilfe des Materials getestet und ggf. erweitert wird. Für diese Auswertung wurden insgesamt 12 Kategorien definiert, die im

Anhang 3 jeweils mit einem Beispiel versehen sind. Nach der Hauptarbeitsphase, der Codierphase, werden die produzierten Daten statistisch ausgewertet (vgl. Kuckartz 2016, 45). Hierbei gibt es jedoch große Unterschiede in der Art des Codierens sowie in den Begriffsverwendungen. Allen Analysen gemeinsam ist jedoch inhaltliche Informationen aus den Texten zu entnehmen und diese getrennt vom Text weiterzuverarbeiten. Wie zuvor dargestellt, werden die produzierten Daten oftmals quantifiziert, indem Häufigkeiten bestimmter Kategorien analysiert werden. In dieser Arbeit sollen nach dem Verfahren von Gläser und Laudel jedoch ausschließlich Informationen extrahiert und auf eine Quantifizierung verzichtet werden, da die Forschungsfrage dies nicht möglich macht (vgl. Gläser und Laudel 2010, 198–199). Das offene Verfahren ermöglicht es auch während der Extraktion neue Kategorien zu entwickeln. Mithilfe eines Suchrasters, welches durch die theoretischen Vorüberlegungen entsteht, werden Informationen aus dem Text entnommen bzw. extrahiert. Die relevanten Informationen werden anschließend in die Kategorien des Suchrasters eingeordnet. Dadurch wird sichergestellt, dass die Extraktion der Informationen anhand der theoretischen Vorüberlegungen erfolgt. Durch das offene System und die kontinuierliche Möglichkeit zur Erweiterung des Kategoriensystems fällt die oben beschriebene Testphase weg (vgl. Gläser und Laudel 2010, 199–201). In einem nächsten Schritt der Datenaufbereitung werden bedeutungsgleiche Informationen gesammelt und Fehler beseitigt, sodass im letzten Schritt der Auswertung eine Analyse der Zusammenhänge vollzogen werden kann. Das Ziel des Verfahrens ist es, durch empirische Informationen die zu untersuchenden Fälle zu rekonstruieren und Kausalmechanismen aufzudecken (vgl. Gläser und Laudel 2010, 203). In der folgenden Abbildung ist der Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse übersichtlich dargestellt:

Abbildung 3: Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse



Quelle: Gläser und Laudel 2010, 203

### 5. Empirische Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Interviews dargelegt. Die dafür genutzten Zitate werden für ein besseres Verständnis mit den jeweiligen Kürzeln der Expertinnen und der passenden Zeilennummerierung aufgeführt. Alle verwendeten Textpassagen sind in den angefertigten Transkripten (siehe Anhang 4-5) zu finden. Angelehnt an den Leitfaden und das Kategoriensystem werden die Themen des Interviews systematisch dargestellt und im nächsten Kapitel vor dem Hintergrund der Theorie und des Forschungsstands ausgewertet. In einem letzten Schritt sollen die empirischen Ergebnisse diskutiert werden. Allgemein lässt sich zu den Interviews sagen, dass die Expertinnen während des Gesprächs für sich unterschiedliche Schwerpunkte gewählt haben, trotz gleicher Fragen. Dies kann zum einen daran liegen, dass Anne Strauch und Brigitte Bosche sich während des Gesprächs unterschiedliche Anstöße geben konnten und zum anderen an den unterschiedlichen Voraussetzungen. So berichten Bosche und Strauch intensiv von ihren Anfängen im Projekt, während Reisinger durch die langjährige Arbeit mehr den Fokus auf die aktuelle Zeit legt. Bei der Auswertung der empirischen Ergebnisse sollte dies berücksichtigt werden.

In einem ersten Themenblock wurden Karin Reisinger sowie Brigitte Bosche und Anne Strauch zunächst nach der Vorgeschichte und der Entstehung von der wba bzw. GRETA gefragt. Dem zu Grunde liegt das Interesse nach den Anfängen der Projekte und der Motive und Bedarfe unterschiedlicher Akteur\*innen. Karin Reisinger zufolge wurde mit der wba in Österreich ein sehr visionäres Projekt auf die Beine gestellt:

*„...und wie man auf die Idee gekommen ist, Validierung, also da ein Validierungsmodell zu entwickeln, ich glaube das war wirklich sehr visionär. Also es war ja vor 17 Jahren, da hat es zwar schon erste Überlegungen auf europäischer Ebene gegeben in diese Richtung zu gehen, aber das war, also zumindest in Österreich noch nicht sehr präsent. Es war eigentlich wirklich kaum Thema.“ (Interview KR: Zeile 6)*

Das Thema der Kompetenzanerkennung und der Professionalisierung war zu dem Zeitpunkt noch kein politisches Thema und wurde hauptsächlich von den Verbänden der Erwachsenenbildung in Österreich gewünscht. Auf EU-Ebene setzte sich die Kommission 2006 zum ersten Mal intensiv mit dem Thema Erwachsenenbildung auseinander und veröffentlichte dazu ein Papier. Das Thema Validierung wurde bis zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht weiter ausgearbeitet (vgl. Europäische Kommission 23.10.2006). Reisinger berichtet weiterhin, dass die Motive und das übergeordnete Ziel der wba von

Anfang an klar waren und die Verbände sich untereinander einig darüber waren, dass bereits bestehende Fort- und Ausbildungen mit dem Anerkennungssystem nicht abgewertet werden sollten. Viel mehr bestand der Wunsch nach einem neuen System, welches nicht als ein neuer Lehrgang entwickelt werden sollte, sondern alles integrieren sollte, was Lehrende bereits absolviert hatten. Ebenfalls Bedarf sahen die Verbände bei der Anerkennung von informell erworbenem Wissen.

Die Idee, ein Anerkennungssystem für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu entwickeln, kann ebenfalls auf die frühen 2000er zurückgeführt werden. Vor GRETA gab es schon im Jahr 2006 Bestrebungen ein Zertifikat für Lehrende zu entwickeln. Dieses Projekt – ebenfalls initiiert vom DIE – scheiterte jedoch, da sich die Träger nicht einig wurden und die Aushandlungen bezüglich einer Finanzierung vom BMBF als schwierig gestalteten. Brigitte Bosche und Anne Strauch konnten daher schon auf eine lange Debatte zurückblicken und entschieden sich im Jahr 2014 noch einmal dafür das Thema aufzugreifen. Im Zuge eines DIE-Forums wurde das Interesse der Weiterbildungsakteur\*innen deutlich, ein Anerkennungsverfahren für die Lehrende zu entwickeln, da sie die größte Beschäftigungsgruppe in der Erwachsenenbildung darstellten:

*„wir haben die [Idee] versucht wiederzubeleben und zwar indem wir auch ein DIE Forum [...] angeboten haben 2013, wo speziell wir nochmal auf dem Podium vor vielen Praxisvertretern, das waren ungefähr 100 Leute da, nochmal versucht haben die Diskussion darüber anzustoßen und mal zu hören, ob denn jetzt 2013 eine bessere, also mehr Rückhalt und mehr Rückenwind für diese Idee ist.“ (Interview AS\_BB: Zeile 22)*

Durch eine Reihe von Sondierungsgesprächen und einer Machbarkeitsstudie wurde überprüft, inwiefern das Interesse auf Seite der Träger vorhanden war. Es wurde der Bedarf geäußert, die Qualität der Weiterbildungsangebote insgesamt zu erhöhen und somit auch die Professionalität des Lehrpersonals. Dieser Bedarf resultierte außerdem aus dem Wunsch, die Kompetenzanforderungen an das Lehrpersonal transparent festzuhalten. Der Vorteil von GRETA war darüber hinaus die strategische Allianz aus acht Trägern und Dachverbänden sowie die Bewilligung des BMBF für das Vorhaben. Somit startete das Projekt auf einer besseren Grundlage als das Projekt zuvor.

Die zweite Kategorie umfasst Aussagen über den Einfluss der EU und der nationalen Politik zu Beginn der Projekte. Von Interesse hierbei sind die politischen Gegebenheiten und Voraussetzungen, die zu Projektbeginn in Österreich und Deutschland vorherrschten. Wie

bereits in der ersten Kategorie angedeutet, waren die politischen Grundlagen zwischen den beiden Projekten zunächst unterschiedlich. Karin Reisinger berichtet, dass es nur wenige Vorgaben oder Überlegungen auf nationaler und internationaler Ebene gegeben hat und die nationale und europäische Bildungspolitik daher zunächst keinen Einfluss auf die Projektentwicklung ausübten. Da es zu diesem Zeitpunkt darüber hinaus noch keine CEDEFOP Leitlinien zur Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen gab, musste die wba das Anerkennungssystem ohne bereits bestehendes Konstrukt entwickeln. Vor Projektbeginn wurde jedoch eine Studie durchgeführt, welche Projekte und Ansätze aus anderen europäischen Ländern untersuchte und geeignete Ansätze für die wba herausarbeitete. Von Anfang an wichtig war außerdem das österreichische Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, welches als nachgeordnete Dienststelle des Bundes eine wichtige Rolle während der Entwicklungsphase spielte.

Den größten Einfluss in Deutschland hatten seit Beginn des Projektes die Praxisvertreter\*innen in Form der Träger. Aber auch bildungspolitische Akteur\*innen und Initiativen haben die Entwicklung von GRETA zu Beginn beeinflusst. Insbesondere nennen Bosche und Strauch das deutsche Berufsbildungssystem und hier speziell das Bundesinstitut für Berufsbildung, welche zum Zeitpunkt der Entstehung von GRETA bereits viel im Bereich der Anerkennung von Kompetenzen gemacht und damit auch Zugänge zum Hochschulstudium ermöglicht hat:

*„Dass wir da dann natürlich auch nochmal einen Blick drauf hatten. Was dort für Ansätze und das Vorgehen ist und da auch vor allen Dingen im Zusammenhang mit Bilanzierung und Validierung immer gut vernetzt waren und es auch viele Vorbildprojekte dort gab.“ (Interview AS\_BB: Zeile 72)*

Deutsches Vorbild für GRETA war im Berufsbildungssystem insbesondere die Initiative ANKOM. Unter die vom Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelte Initiative fielen 20 Projekte, die von 2005 bis 2012 unterstützende Maßnahmen und Modelle für die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge erprobten. Ziel der Initiative war es, die Übergänge zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung zu vereinfachen und damit die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen zu fördern (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020). Sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene nennen Bosche und Strauch außerdem die Qualifikationsrahmen als wichtigen Impuls für das Projekt. Hierbei betonen sie vor allem, dass diese Instrumente nicht

nur zu Beginn des Projekts auf die Entwicklung eingewirkt haben, sondern über die Jahre weiteren Einfluss ausgeübt haben.

Die nächste Kategorie enthält Aussagen über die Zusammenarbeit mit den Trägern in der Entwicklungs- und Umsetzungsphase. Da beide Projekte mit mehreren, zum Teil sehr unterschiedlichen, Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung zusammenarbeiten, ist hier insbesondere die Koordination der Träger und die Einbindung in die Projekte von Interesse. Alle Interviewpartnerinnen sind sich einig, dass die Träger bei der Entwicklung eine sehr entscheidende Rolle gespielt haben. Bei der wba haben vor allem die Volkshochschulen maßgeblich bei der Entwicklung mitgeholfen, so Reisinger. Dies war dem Umstand geschuldet, dass das Projekt zunächst von Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert wurde und der Verband Österreichischer Volkshochschulen Projektträger war. Ebenfalls bei der Entwicklung der wba mitgewirkt haben das Berufsförderungsinstitut, das ländliche Fortbildungsinstitut sowie der Ring Österreichischer Bildungswerke:

*„Also die Träger hatten bei der Entwicklung eine sehr, sehr große Rolle. Also ich glaube von diesen 10 Erwachsenenbildungsverbänden waren glaube ich bei der Entwicklung so 6 oder so beteiligt.“* (Interview KR: Zeile 12)

Die ideologisch sehr unterschiedlich ausgerichteten Träger konnten jedoch nach Reisingers Aussagen in der Entwicklungs- und Umsetzungsphase stets mit einbezogen werden. Den Prozess der Koordinierung würde sie daher als gelungen bezeichnen. Grund dafür ist hier auch das Mitwirken des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

In Deutschland gestaltete sich die Koordinierung der Träger und deren Einbeziehung in das Vorhaben deutlich schwieriger. Insbesondere in der ersten Zeit der Projektphase habe man Schwierigkeiten gehabt alle Träger und deren Interessen zu berücksichtigen:

*„[...] war es dann natürlich für uns als Koordinatoren besonders schwierig immer auszuhandeln zwischen den unterschiedlichen Interessen, immer zu versuchen Schnittmengen zu finden und das war nicht einfach, aber es hat funktioniert.“* (Interview AS\_BB: Zeile 83)

Die Herausforderung bestand darin, dass die Träger Partikularinteressen zurückstellen mussten, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Dazu bedurfte es vielen Aushandlungen und Rücksprachen mit den Vertreter\*innen der Träger, die wiederum mit ihren Vorgesetzt\*innen Absprache halten mussten. So kam es beispielsweise vor, dass die



jeweiligen Vertreter\*innen grundsätzlich mit Ideen und Vorschlägen einverstanden waren, die Einrichtungen selbst dann jedoch dagegenhielten und somit keine Einigung entstand. Daraus folgten oftmals lange Diskussionen und Feinjustierungen im GRETA-Kompetenzmodell, wodurch die Arbeit wiederholt langsamer voranging.

Wie schon zuvor beschrieben, hatten auch vergleichbare Projekte im europäischen Raum einen Einfluss auf die Entwicklung der wba bzw. von GRETA. Die Aussagen in dieser Kategorie beschreiben die Bedeutung dieser Projekte für die eigene Arbeit. Hier macht sich insbesondere der zeitliche Aspekt bemerkbar. Dadurch, dass die wba deutlich früher an den Start ging, hatte man noch keine Vielzahl an europäischen Initiativen und Projekten, von denen man lernen konnte. Der internationale Austausch zieht sich trotzdem durch die langjährige Arbeit im Projekt. So war die wba Teil von mehreren Peer Review Projekten, in denen Erkenntnisse für die weitere Umsetzung und Koordinierung der wba gewonnen werden konnten. Austausch besteht zu Ländern wie Deutschland, Niederlande, Portugal, Frankreich und Griechenland. Reisinger betont, dass der Austausch besonders wichtig für die politische Implementierung im eigenen Land und die gegenseitige Unterstützung sei:

*„Also Austausch und Bestärkung, dass es gescheit ist was wir machen, ja. Also das ist wirklich so beides ein bisschen. Weil ja, weil man dann einfach merkt in anderen Ländern funktioniert es oder man sich da austauschen kann, wofür mehr gearbeitet wird und das viel größere Breiten insgesamt hat.“ (Interview KR: Zeile 84)*

Durch die Arbeit und den Austausch im Kollektiv habe man die Möglichkeit, eine größere Reichweite und dadurch mehr Aufmerksamkeit für das Thema zu schaffen. Dazu gehört auch, dass die wba als Best Practice Modell in der EU oftmals zum Vorbild für andere Länder wird.

Mit Beginn des GRETA Projektes gab es in anderen europäischen Ländern bereits eine Vielzahl an Projekten und Programmen, die sich mit Professionalisierung in der Erwachsenenbildung beschäftigten. Hier zu nennen ist unter anderem auch das EU-Projekt Validpack, welches Validierungsinstrumente für die Dokumentation von formell und informell erworbenen Trainer\*innenkompetenzen in der Erwachsenenbildung entwickelt und erprobt hat (vgl. Strauch 2008, 34). Projekte wie dieses bestärkten die Koordinator\*innen von GRETA für ihr Vorhaben. Das allgemeine Interesse auf EU-Ebene sowie der Zusammenschluss mehrerer europäischer Länder für gemeinsame Ansätze beförderten die Idee von GRETA, so Strauch und Bosche. Wichtige Beispiele aus der Praxis,

die als Vorbild dienten, waren unter anderem das französische Pendant „Bilan des compétences“ sowie das Zertifikat des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung (SVEB). Zusammen mit einer Kollegin besuchte Bosche den SVEB und schaute sich den Aufbau des Systems an sowie die Niveaustufen und das Kompetenzprofil. Entscheidend für die Entwicklung und die Pilotierung von GRETA sei jedoch die Weiterbildungsakademie in Österreich gewesen:

*„BB: Auf jeden Fall [...] gibt es da super viele Vorbilder. AS: Ja. Also die Weiterbildungsakademie in Österreich war auf jeden Fall auch ganz klar Vorbild für das, was wir in GRETA in Deutschland auf nationaler Ebene dann entwickelt haben und aktuell pilotieren.“ (Interview AS\_BB: Zeile 60-61).*

Auch hier bestehe seit Beginn ein regelmäßiger Austausch. GRETA habe von der wba einiges lernen können, wie beispielsweise das Verfahren zur Zertifizierung und die Ausarbeitung eines Qualifikationsprofils, auch wenn vieles für GRETA nicht übernommen werden konnte.

Die nächste Kategorie umfasst Aussagen über die Reaktionen, die das Projekt hervorgerufen hat, sei es in der Zielgruppe der Lehrenden, der Träger oder der Politik. Da dies ein vergleichsweise sensibles Thema ist und die Interviewpartnerinnen insbesondere auf Ebene der Träger keine Namen nennen wollten, wird hier auf sensible Aussagen verzichtet. Resonanz und Widerstände sollen nur allgemein zusammengefasst werden. Bei der wba in Österreich war das übergeordnete Ziel von Anfang an klar und man war sich grundsätzlich einig über die notwendigen Schritte. Reisinger berichtet daher, dass es gerade zu Beginn kaum kritische Stimmen gegeben hat. Besonders die Zielgruppe der Lehrenden habe schnell positiv auf das Projekt reagiert, so Reisinger:

*„Also die ersten ein bis zwei Jahre hat es eigentlich kaum Widerstände gegeben, es war eigentlich erstaunlich wie super die wba eingeschlagen hat. Also was wir für Resonanz auch bei der Zielgruppe gestoßen sind, das haben wir eigentlich gar nicht wissen können.“ (Interview KR: Zeile 28)*

Von anderen Seiten wurde jedoch mit der Zeit massiv Druck ausgeübt, sodass die wba unter anderem das Wording änderte und sich deutlicher als Validierungsstelle positionierte. Widerstand erhielt sie insbesondere nachdem sie erfolgreicher und bekannter wurde und dadurch oftmals als Konkurrenz angesehen wurde. Vorbehalte gab es außerdem von traditionellen Institutionen, die Standardisierung und Formalisierung und damit eine Schwächung der klassischen Erwachsenenbildung befürchteten. Widerstand zeigte sich auch

bei dem Vorhaben der wba, das Zertifikat in Bildungsinstitutionen als Nachweismöglichkeit zu etablieren. Hier bestehe bis heute die Angst vor einer Verpflichtung, so Reisinger. Auch bei der Einordnung in den österreichischen Qualifikationsrahmen habe es Widerstände gegeben. Von Seiten der Universitäten wurden Bedenken geäußert, die Stufe 6 des Qualifikationsprofils mit dem Bachelor Niveau gleichzusetzen. Insgesamt beschreibt Reisinger die Widerstände als vergleichsweise gering, kritisiert jedoch die fehlende Unterstützung, die sie von entscheidenden Verbänden und Bildungseinrichtungen erfahren hätten.

Strauch und Bosche wiederum berichten von deutlich massiveren Widerständen gegenüber dem GRETA-Projekt. Ausschlaggebend dafür sei die sowieso fragile Grundlage, auf der das Projekt aufgebaut hätte. Nach den ersten Aushandlungen und den Gesprächen im DIE-Forum erfuhr das Projekt zunächst grundsätzliche Zustimmung und politischen Willen. Im Laufe der Zeit hat sich jedoch ein Widerspruch aufgetan. So hätten die Träger zwar den Willen geäußert die Professionalisierung voranzutreiben, die Sorge nach einer Zertifizierung und einer zusätzlichen finanziellen Belastung überwog jedoch oftmals:

*„Und es gibt Träger, die das stärker, sag ich mal blockiert haben, kann man mal sagen oder uns immer wieder Sand ins Getriebe gestreut haben. Und es gibt Träger, die das eher, die Chancen in diesem Projekt sehen.“ (Interview AS\_BB: Zeile 79)*

Dies führte außerdem dazu, dass einer der Träger sich dazu entschied, das Projekt in der zweiten Projektphase nicht weiter zu unterstützen, da die Ziele nicht mehr übereinstimmten. Bosche und Strauch sind sich einig, dass das Projekt von Beginn an stark polarisierte und die Vorstellungen bezüglich der Umsetzung einer solchen Idee oftmals zu weit auseinander gingen. So musste das Projekt schon früh von der Idee abweichen, eine Zertifizierung vorzunehmen, wie es in Österreich und in der Schweiz der Fall ist. Aber nicht nur auf Träger Ebene erfährt das Projekt Widerstand. Auch aus den Landesministerien kommt vermehrt negative Resonanz. Die beiden GRETA-Mitarbeiterinnen berichten von Vertreter\*innen in den Ministerien, die massive Kritik gegen das Projekt äußern und somit eine weitreichende Pilotierung des Projektes blockieren. Das Spannungsverhältnis sowie der Widerstand von entscheidenden Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen führen dazu, dass das gesamte Konstrukt keinen Halt finden würde, so Bosche und Strauch. Hinzu kommt, dass sich die Kommunikation mit der Politik und den Trägern bis heute schwierig gestaltet.

Die folgende Kategorie beinhaltet Aussagen über die Gegebenheiten in der nationalen Bildungslandschaft und mögliche Chancen und Einschränkungen durch die föderalistische Struktur. Karin Reisinger sieht im Föderalismus keine signifikanten Einschränkungen für die wba. Auch wenn einige wenige Bundesländer kaum Unterstützung zeigen, ist sie dennoch der Auffassung, dass die wba bundesweit anerkannt wird und Zuspruch findet. Den Grund dafür sieht sie in der Finanzierung durch Bundes- und EU-Mittel sowie den Zusammenschluss der KEBÖ Verbände.

In Deutschland hingegen stellt der Föderalismus insbesondere in der Umsetzungsphase eine Herausforderung dar. Die Abstimmungsprozesse zwischen Bund und Land sowie die mangelnde Kommunikation in Kombination mit fehlenden Ansprechpartner\*innen machen es dem Projekt schwer. Da es auf Länderebene oftmals keine\*n Ansprechpartner\*in für Erwachsenenbildung gibt, bleibt das Vorhaben, GRETA in einem Bundesland zu implementieren, häufig nur in einzelnen Bildungseinrichtungen. Bosche und Strauch berichten außerdem von Unstimmigkeiten und Problemen durch unterschiedliche Regelungen in den einzelnen Bundesländern. Langfristig sehen sich die beiden vor große Herausforderungen gestellt. Das größte Problem sehen sie in der Umsetzung auf Landesebene. Sie befürchten, dass Vorhaben und Papiere auf Bundesebene nicht in den Weiterbildungsgesetzen der Länder umgesetzt werden und so kein Fortschritt möglich ist. Die Fortsetzung und letztendlich die bundesweite Anerkennung von GRETA sei nur machbar, wenn es auch auf Landesebene gefördert wird:

*„Das heißt dann ist es wichtig, dass es dort eine Landesförderung gibt, denn GRETA kann nur funktionieren, in dem es in den einzelnen auf Landesebene in Weiterbildungsgesetzen beispielsweise in irgendeiner Form Verankerung finden würde.“* (Interview AS\_BB: Zeile 99)

Während das BMBF zunächst nur die Forschungs- und Entwicklungsarbeit fördert, müssten die Länder Implementationsmaßnahmen voranbringen, um die Professionalität in der Erwachsenenbildung zu fördern. Weiterhin haben die beiden den Eindruck, dass der politische Wille auf Landes- und auf Bundesebene fehle. Bisher gäbe es keine Papiere zum Thema Validierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, so Bosche und Strauch. Sie berichten, dass Ansätze oftmals auf halber Strecke stehen bleiben und die Prioritäten anders gesetzt werden. So sei die Validierung in der Berufsbildung schon deutlich weiter.

Die nächste Kategorie knüpft an die vorherige an und enthält Aussagen über individuelle Einschätzungen bezüglich der nationalen Bildungspolitik vor dem Hintergrund der Projektarbeit. Karin Reisinger nimmt dort vor allem die Validierungsstrategie in Österreich in den Fokus und befürwortet die Einbeziehung der wba in die Strategie. Als prototypische Validierungsstelle wurden die Mitarbeiterinnen der wba als Expertinnen eingeladen in einzelnen Arbeitsgruppen mitzuwirken, um dort eine Strategie zu erarbeiten. Aufgrund der derzeitigen weltweiten Pandemie und damit einhergehenden politischen Veränderungen kam dieses Vorhaben jedoch erstmal zum Erliegen. Reisinger beschreibt den Einbindungsprozess in politische Vorhaben dennoch insgesamt als positiv. Nichtsdestotrotz sieht sie noch Potenzial für eine breitere Integration der wba in die österreichische Bildungspolitik. Vorbild dafür sind andere europäische Länder, in denen die Validierung als Instrument bereits tief verankert ist:

*„[...] aber eine nationale Strategie, dass man das umsetzt wie in anderen Ländern und das der breiten Bevölkerung zur Verfügung stellt, das ist in Österreich ja auch nicht. [...] Und ich glaube eher, dass es - auf Bundesebene liegt es wahrscheinlich eher am Geld. (Interview KR: Zeile 76-78)*

In Deutschland sieht man dort noch deutlich Verbesserungspotenzial. Bosche und Strauch wünschen sich von der deutschen Bundespolitik mehr Kommunikation und Aufmerksamkeit für das Projekt. Beide haben das Gefühl, dass die Unterstützung für das Vorhaben eher von europäischer Seite kommt als von der nationalen Bildungspolitik. Dies sei dem Umstand geschuldet, dass Deutschland mit dem dualen Ausbildungssystem und der Externenprüfung schon Validierungsstrategien verfolgt. Bosche und Strauch kritisieren jedoch einen mangelnden politischen Willen für die Förderung von Professionalisierung und Validierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung:

*„Die Tatsache, dass es nirgends kommuniziert wird und in die Welt raus geblasen wird, wie das in Österreich geschieht, ist ja auch ein Ausdruck davon, dass man es nicht wirklich ganz ernst meint. Anders kann ich es nicht sehen.“ (Interview AS\_BB: Zeile 123)*

Die Priorisierung von Themen verblüfft die beiden, da die Empfehlungen auf EU-Ebene sehr deutlich sind. Für eine weitere erfolgreiche Arbeit fehle außerdem das Geld, so Strauch. Ohne finanzielle und ideelle Unterstützung sei eine Implementierung nicht möglich. Die beiden fassen zusammen, dass ein theoretisches Konstrukt für eine Validierungsstrategie

ebenso wie die europäischen Forderungen bereits vorhanden wären. Der Transfer in die Praxis sei jedoch unter diesen Voraussetzungen schwer.

Den Einfluss der EU wird von allen Interviewpartnerinnen als sehr bestärkend beschrieben. Die wba hat vor allem durch die EU-Ratsempfehlung im Jahr 2012 und die Veröffentlichungen des CEDEFOP wichtige Anstöße für die Projektarbeit erfahren, so Reisinger. Sie gibt weiterhin an, dass die Entwicklungen in der EU sowie die internationale Zusammenarbeit die eigene Arbeit mehr bestärkt als die nationale Politik. Hier fehle noch immer eine nationale Strategie. Europäische Richtlinien wie die Orientierung an Lernergebnissen oder die CEDEFOP Leitlinien für Validierung konnten in der wba mit den Jahren gut integriert werden:

*„Also diese Lernergebnisorientierung zum Beispiel, das haben wir schon 2013 umgesetzt, also das ist eindeutig durch die EU angestoßen. Also so Entwicklungen ja.“*  
(Interview KR: Zeile 80)

Auch GRETA hat auf den Grundlagen von Europäischen Richtlinien und Papieren die Arbeit aufgebaut. Bosche und Strauch nennen hier besonders das Memorandum für Lebenslanges Lernen (Europäische Kommission 30.10.2000) als wegweisend, ebenso wie das Programm für lebenslanges Lernen (Europäisches Parlament und Europäischer Rat 15.11.2006). Basis für die ursprüngliche Idee des Projektes war außerdem die Mitteilung der Kommission von 2006 (Europäische Kommission 23.10.2006). In diesem Papier betont die EU die Bedeutung der beruflichen Weiterentwicklung des Lehrpersonals für die Qualität der Bildung. Der Ausbildung von Lehrkräften müsse man mehr Aufmerksamkeit schenken, so die EU. Bosche und Strauche geben an, dass GRETA hier anknüpfen würde und bis heute den Rückenwind ganz klar von europäischer Seite aus erfährt. In nationalen Aushandlungen und Gesprächen versuchen sie, auf die EU-Entwicklungen zu verweisen, um auch im eigenen Land das Projekt weiterhin zu legitimieren:

*„Wir berufen uns sogar eher noch darauf oder nehmen das als Argument, also dass es dort die Empfehlung gibt und dass es schon oft auch so ein Argument, was dann auch wieder zur Akzeptanz führt. Also weil die Vorgabe ganz klar ist und der Wunsch eigentlich sich in die Richtung auch europäisch zu bewegen eigentlich schon da ist, aber irgendwie gerät es immer in Vergessenheit.“* (Interview AS\_BB: Zeile 117)

Die beiden GRETA-Mitarbeiterinnen schätzen gleichermaßen die internationale Zusammenarbeit und den Austausch, der durch zahlreiche EU-Projekte und Initiativen

ermöglicht wird, und beschreiben dies als sehr gewinnbringend für die eigene Arbeit sowie für das Voranbringen der Professionalisierung und Validierung.

In einem nächsten Schritt sollte herausgefunden werden, inwiefern europäische oder nationale Vorgaben zu einer Anpassung geführt haben. Karin Reisinger hat zusammen mit der wba über die Jahre die Instrumente immer wieder neu angepasst. Vorgaben gab es diesbezüglich weniger von europäischer Seite, sondern von nationalen Institutionen und Veränderungen. Wichtiger Bestandteil der Arbeit sei in den letzten Jahren die Einordnung in den Nationalen Qualifikationsrahmen gewesen. Reisinger berichtet, dass sich die Qualifikationen durch diesen Schritt deutlich mehr angepasst werden mussten als zunächst angenommen. Nach der Umsetzung dieser Einordnung sind die Qualifikationen nun jedoch festgeschrieben und können nicht mehr verändert werden. Reisinger zieht dennoch die Bilanz, dass die Einstufung in den Qualifikationsrahmen wichtig war. Sie hofft, dass die wba-Zertifikate dadurch aufgewertet werden und eine Formalisierung erreicht werden kann.

GRETA hat durch nationale oder europäische Richtlinien keinen Druck zur Anpassung der Instrumente wahrgenommen. Viel mehr sei der Druck immer wieder von Seiten der Träger gekommen, so Bosche und Strauch. Eine signifikante Anpassung wurde direkt zu Projektbeginn festgelegt. Das eigentliche Vorhaben einer Zertifizierung musste durch den Druck der Träger in eine Bilanzierung umfunktioniert werden. Damit wurde ein formal schwächeres Format gewählt als bei der wba. Ähnlich sei es bei der Entwicklung des Kompetenzmodells gewesen. Bosche und Strauch berichten, dass die Träger durchgehend die Befürchtung einer Standardisierung und Regulierung geäußert haben und somit nun ein Strukturmodell entstanden ist, in welchem Kompetenzen widerspiegelt werden, die nicht bereichsspezifisch und somit sehr allgemein sind.

In der letzten Kategorie wurden Aussagen über Wünsche und Ziele sowie die gemeinsame Kooperation von GRETA und der wba in der Zukunft gesammelt. Die wba hat sich für die nächsten Jahre drei Hauptziele gesetzt. Zum einen soll das wba-Diplom ebenfalls in den Nationalen Qualifikationsrahmen aufgenommen werden und zum anderen soll das Verfahren weitestgehend digitalisiert werden. Das dritte Ziel beinhaltet die Entwicklung eines neuen Qualifikationsprofils für Lehrkräfte in der Basisbildung. Weiterhin ist der Austausch mit anderen europäischen Ländern geplant, unter anderem auch zum GRETA-Projekt:

*„Ich wünsche mir, dass wir uns austauschen in Bezug auf Methoden, Instrumente, vielleicht dass man mal irgendwann ein gemeinsames kleines Projekt oder größeres Projekt wieder machen, also dass wir voneinander lernen, ja.“ (Interview KR: Zeile 126)*

GRETA wünscht sie weiterhin Erfolg und dass die Widerstände durch mehr positives Feedback und größere Bekanntheit geringer werden.

Das übergeordnete Ziel für die Zukunft von GRETA ist das Bestehen des Projektes und die weitere Finanzierung der kommenden Projektphase. Dazu gehört auch das Verfahren weiter bekannt und sichtbar zu machen. Akzeptanz soll außerdem durch die Erweiterung des Kompetenzmodells um digitale Kompetenzen erreicht werden. Die beiden GRETA-Mitarbeiterinnen wünschen sich darüber hinaus mehr Akzeptanz in der Weiterbildungspolitik und konkret beispielsweise die Berücksichtigung des Verfahrens im Qualitätsmanagement von Bildungseinrichtungen. Weiterhin wünschen sie sich, dass die intensive Zusammenarbeit mit der wba anhält, da sie diesen als sehr gewinnbringend und konstruktiv erachten.

## 6. Diskussion

Die im vorangegangenen Kapitel durchgeführte Darstellung der empirischen Ergebnisse soll in diesem Abschnitt vor dem Hintergrund der Theorie und des Forschungsstandes diskutiert und reflektiert werden. Die Aussagen der Expertinnen sollen darüber hinaus nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden differenziert werden. Hierdurch sollen die Ergebnisse in einen strukturierten Rahmen gebracht werden, welcher in einem letzten Schritt bei der Beantwortung der Forschungsfrage helfen soll. Vor der Diskussion sollte noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die wba und das GRETA-Projekt an unterschiedlichen Punkten ihrer Arbeit stehen. Die Voraussetzungen variieren daher zum Teil stark. Dadurch, dass GRETA erst einige Jahre später an den Start gegangen ist, unterscheiden sich insbesondere die Grundlagen auf nationaler und europäischer Ebene. Dennoch lassen sich wichtige Rückschlüsse aus den Interviews für die Europäisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung ziehen.

Zunächst sollen die Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Konstrukte der kollektiven Professionalisierung nach Nittel (2014) und der möglichen Bereiche von



Validierung diskutiert werden. Nittel legt dar, wie eine kollektive Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung vollzogen werden kann und welche Ebenen dafür Veränderungen erfahren müssen (vgl. Kapitel 2.1). Auf Ebene der Institutionalisierung sind Deutschland und Österreich unterschiedlich weit. Reisinger macht im Gespräch deutlich, dass eine Formalisierung der pädagogischen Qualifikationen von Lehrkräften bereits in vielen Institutionen angekommen ist. Ö-Cert, der Qualitätsrahmen für Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Österreich, sieht mittlerweile vor, dass mindestens eine Lehrkraft das wba-Zertifikat vorweisen muss (vgl. Interview KR: Zeile 40). Die wba wünscht sich jedoch auch hier noch eine verstärkte Einbindung in das Qualitätsmanagement. In Deutschland gibt es zu diesem Zeitpunkt keine Ansätze der Formalisierung. Mit der Einrichtung von so genannten GRETA Hotspots versucht das Projekt das Kompetenzmodell in einzelnen Bundesländern zu verbreiten. Von einer verpflichtenden Absolvierung der Kompetenzanerkennung ist Deutschland jedoch noch weit entfernt. Strauch und Bosche zufolge liegt das Problem im fehlenden politischen Willen für die Formalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung. Hinzu kommt, dass ein Qualitätsrahmen wie Ö-Cert bisher noch nicht ausgearbeitet wurde. Der Institutionalisierung voraus geht die Verrechtlichung und somit die Einbettung von politischen Richtlinien und Vorgaben in die Weiterbildungsgesetze, auch zum Ausbau von Einrichtungen. Die Rechtsgrundlage bezüglich der Qualität von Weiterbildung hat sich mit der Einführung von Ö-Cert zumindest in Österreich in den letzten Jahren verändert. Durch das Verfahren werden Grundvoraussetzungen und Qualitätsstandards überprüft und eingerichtet. Auch hier gilt Österreich als Vorbild für die EU, da Ö-Cert maßgeblich zur Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung beiträgt (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2021). In Deutschland wiederum gibt es eine Vielzahl an Gesetzen, die sich indessen nochmal stark voneinander unterscheiden und zu Teilen variierende Ziele verfolgen. Mit den Themen der Weiterbildung beschäftigen sich auf Bundesebene unter anderem das Berufsbildungsgesetz, das Sozialgesetzbuch sowie das Hochschulrahmengesetz.

Auf der nächsten Ebene der Verberuflichung sind Deutschland und Österreich der ersten Einschätzung nach gleich auf. Die beruflichen Interessensorganisationen in Form der Träger und der KEBÖ bilden einen kollektiven Akteur in der Erwachsenen- und Weiterbildung und setzen sich übergeordnet für die Interessen der Beteiligten ein. Durch die Zusammenführung unterschiedlicher Bildungsbereiche kommt es hier jedoch auch oftmals zu Problemen.

Reisinger sowie Bosche und Strauch berichten beide von differenzierten Partikularinteressen der Träger, die zum Teil zu einem freiwilligen Austreten aus dem GRETA-Projekt geführt haben. Auch die wba musste im Laufe der Jahre einschneidende Kritik erfahren. Der Zusammenhalt der Träger scheint daher nicht durchweg vorhanden zu sein, wenngleich das übergeordnete Ziel der Professionalisierung im Vordergrund stehen sollte.

Auf Ebene der Akademisierung lassen sich nur wenige Rückschlüsse aus den Interviews schließen, da die Gespräche weniger die Einbindung und Entwicklung von Studiengängen zur weiteren Professionalisierung in den Fokus nahmen. Die mit der Akademisierung verbundene Sichtbarkeit wird jedoch insbesondere in Österreich durch die wba weiter gefördert. Dies geschieht vorrangig durch die Aufnahme des wba-Zertifikats in den Österreichischen Qualifikationsrahmen. Durch die allgemeingültige Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen durch den Qualifikationsrahmen erhalten Erwachsenenbildner\*innen und der Beruf an sich eine neue Sichtbarkeit und Legitimation im Bildungswesen, auch ohne spezifischen Studiengang. Hinzu kommt, dass die wba-Mitarbeiterinnen als Expertinnen auf dem Gebiet der nationalen Bildungspolitik vermehrt in strategische Überlegungen einbezogen werden. Die Validierung und Professionalisierung wird hierdurch von der wissenschaftlichen Ebene auch auf die politisch institutionelle Ebene gehoben und erhält dadurch weiterhin Sichtbarkeit. Auf deutscher Seite gibt es hier bis zu diesem Zeitpunkt keine Bestrebungen das GRETA-Kompetenzmodell oder andere Validierungsstrategien in der Weiterbildung in dem nationalen Qualifikationsrahmen zu berücksichtigen. Bosche und Strauch schildern im Gespräch das anfängliche Vorhaben, die Kompetenzstufen im GRETA-Kompetenzmodell an den Qualifikationsstufen des Qualifikationsrahmens auszurichten. Schnell mussten sie jedoch feststellen, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung bisher nur schwer einzuordnen ist (vgl. Interview AS\_BB: Zeile 71).

Die letzte von Nittel dargelegte Ebene der Professionalisierung beschreibt die Verwissenschaftlichung, mit der die Fortbildungshäufigkeit und -intensität sowie das wissenschaftliche Wissen gemeint ist. Die Entwicklungen in den beiden Projekten zeigen, dass das „autodidaktische Selbststudium“, wie Nittel es beschreibt, weiter an Bedeutung gewinnt. Insbesondere Reisinger berichtet von einer überaus positiven Resonanz der Lehrenden auf die wba und die Bereitschaft sich mit den eigenen Praktiken und Einstellungen auseinanderzusetzen, um generelle Schlussfolgerungen und Einsichten für die

zukünftige Lehre zu gewinnen. Auf wissenschaftlicher Ebene hat die Kompetenzanerkennung darüber hinaus in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit erhalten, wodurch nicht nur in Österreich und Deutschland eine Vielzahl an Initiativen entstanden ist. Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung wird demnach auch auf wissenschaftlicher Ebene stärker forciert. Die wba und das GRETA-Projekt tragen mit ihrer Arbeit maßgeblich zur Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung bei und könnten die Qualität der Bildungsangebote mit ihren Validierungsinstrumenten deutlich steigern. Nach Analyse der Ebenen und den Aussagen der Expertinnen stellt sich jedoch folgende Frage, die an Lassniggs Arbeit anknüpft: Ist Professionalisierung überhaupt möglich, wenn die Bildungsstruktur keinen Wandel vollzieht und Themen wie Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen auf die Agenda bringt (vgl. Lassnigg 2011, 48)?

Schwerpunkt dieser Arbeit ist die Europäisierung und damit der Einfluss europäischer Richtlinien und Vorgaben auf politische Veränderungen in den Mitgliedstaaten. Im theoretischen Teil dieser Arbeit ging es daher um die unterschiedlichen Typen von Europäisierung sowie um den Grad der Veränderungen durch Europäisierung. Die Aussagen der Interviews bieten eine gute Grundlage, um den Grad der Europäisierung in Deutschland und Österreich zu ergründen. Zunächst lässt sich feststellen, dass der innerstaatliche Wandel in beiden Ländern unterschiedlich ausgeprägt ist und die Entwicklung der Anerkennungsinstrumente von GRETA und der wba verschiedenen Einflüssen ausgesetzt war. Im Gründungsjahr der wba besaß die EU vergleichsweise wenig Kompetenzen, um den Mitgliedsstaaten Richtlinien im Bereich der Bildungspolitik zuzuweisen. Speziell das Thema der Validierung hat noch keinen Raum in der europäischen Bildungspolitik eingenommen. Wichtige Dokumente zu der Zeit waren das Memorandum für Lebenslanges Lernen (vom 30.10.2000) sowie die Mitteilung der Kommission „Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus“ (vom 23.10.2006). Reisinger sieht jedoch gerade zu Beginn des Projektes keinen signifikanten Einfluss von EU-Seite und beschreibt das Vorhaben als sehr visionär. Grund dafür sei auch gewesen, dass die Überlegungen auf EU-Ebene noch keinen Anklang auf nationaler Ebene gefunden hätten, so die Projektkoordinatorin. Entscheidende Einflüsse und Motive für die Idee non-formal und informell erworbenes Wissen anzuerkennen, kam von den Trägern, also der KEBÖ. Hier wurde das Interesse geäußert eine Validierungsstelle einzuführen und somit die Professionalisierung von Erwachsenenbildner\*innen zu fördern. Bestärkt wurde die Idee außerdem durch bereits bestehende Projekte im europäischen Raum.

Im Laufe der Zeit hat der Einfluss der EU jedoch zugenommen und unterschiedliche Akteur\*innen beschäftigten sich zunehmend mit dem Thema der Validierung. Als entscheidendes Jahr nennt Reisinger das Jahr 2012, als die EU die Mitgliedsstaaten aufforderte, eine nationale Validierungsstrategie zu entwickeln. Ebenso von Bedeutung waren und sind die CEDEFOP Leitlinien für Validierung, die für die Arbeit der wba und das Qualitätsmanagement maßgebend sind. Reisinger führt an, dass die Entwicklungen auf EU-Ebene sie zwar grundsätzlich in ihrer Arbeit bestärkt und beeinflusst haben, die wba jedoch nicht durch einen expliziten Einfluss der EU entstanden sei (vgl. Interview KR: Zeile 78). Weiterhin bestärkt fühlt sie sich durch die internationale Zusammenarbeit und insbesondere durch die Veröffentlichungen des CEDEFOP.

Das Gespräch mit Brigitte Bosche und Anne Strauch zeigt, dass die politischen Voraussetzungen in Deutschland stark von den österreichischen Bedingungen abweichen. Dies zeigt sich insbesondere in der Pilotierungsphase des Projektes. Anstoß für das Projekt war neben dem Interesse der Träger auch die Mitteilung der Europäische Kommission von 2006, in der die Bedeutung der beruflichen Weiterentwicklung des Lehrpersonals für die Qualität der Bildung betont wird. In entscheidenden Gesprächen mit nationalen politischen Akteur\*innen habe man dieses Papier immer wieder zur Unterstützung des Vorhabens dazu gezogen, so Bosche. Die beiden führen weiterhin aus, dass die europäischen Anstöße die einzigen Zusprüche sind, die sie aus politischen Reihen erhalten würden. Deutlich weniger politischen Rückhalt erfährt das Projekt durch die nationale Politik. Hier scheint es so, als würde die Implementierung des Projektes oftmals an einzelnen Personen scheitern, die dem Anerkennungsinstrument nicht positiv gegenüberstehen. Dem Interview nach zu urteilen liegen dafür zwei Gründe vor. Zum einen fällt es den Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie dem Projektkonsortium in Form der Träger durch bürokratische Hürden schwer, GRETA in ihrer Institution einzurichten. Auch hier hängt es häufig an bestimmten Personen, die einer Formalisierung der Erwachsenenbildung kritisch gegenüberstehen. Zum anderen fehlt auch auf politischer Ebene der Wille zu einer grundlegenden Veränderung. Dies kann auch dem Umstand geschuldet sein, dass Deutschland im Bereich der Validierungsstrategien mehr auf die Berufsbildung setzt als auf Lehrende der Erwachsenenbildung. Dennoch macht das Gespräch mit den beiden Projektmitarbeiterinnen den Anschein, als würde sich die deutsche Bildungspolitik dem Thema nur äußerst langsam nähern und sich nahezu quer stellen für neue Initiativen wie GRETA.

Anders als in Österreich zeichnet sich in Deutschland außerdem eine Herausforderung durch den Föderalismus ab. Durch die Entscheidungshoheit auf Länderebene kann es dazu kommen, dass einzelne Länder sich dem Vorhaben verschließen und eine bundesweite Implementierung behindert wird. Hinzu kommt, dass die Einrichtungen selbst an die bestimmten Vertreter\*innen aus der Politik herantreten und dort auf Abweisung stoßen. Der Anreiz für die Einrichtungen, GRETA als Maßnahme für ihre Lehrenden einzurichten, sinkt dadurch. Darüber hinaus ist ein Weiterbestehen des Projektes nur gesichert, wenn die Bundesländer GRETA als Qualitätssicherungsmaßnahme in ihre Weiterbildungsgesetze aufnehmen, da eine weitere Finanzierung durch den Bund zunächst ausgeschlossen ist. Hier stellt sich daher die Frage, inwiefern der Bund eingreifen und sich auch weiterhin ideell für das Vorhaben einsetzen müsste, um so die Länder für GRETA zu mobilisieren. In Österreich hingegen lief die Implementierung der wba vorrangig über den Bund, was neben der Größe des Landes auch an den unterschiedlichen Bildungsstrukturen liegen dürfte. Grund für die geringe Priorisierung der Anerkennungsinstrumente in der Erwachsenenbildung kann womöglich auch das bereits bestehende duale Bildungssystem in den beiden Ländern sein. Davon berichten auch Strauch und Bosche:

*Aber darüber hinaus ist die Position Deutschlands häufig: Leute was wollt ihr, wir haben ein super tolles Ausbildungssystem, wir brauchen sowas nicht und wir haben auch die Möglichkeit mit der Externenprüfung, die wird immer wieder genannt im Zusammenhang mit der Frage, was gibt es in Deutschland, diese Externenprüfung. (Interview AS\_BB: Zeile 103)*

Das Äquivalent dazu in Österreich nennt sich „ExternistInnenprüfung“ und stellt ein Angebot zum Nachholen von Bildungsabschlüssen dar, ohne die formale Ausbildung durchlaufen zu müssen. Hinzu kommt in beiden Ländern die bereits bestehende Durchlässigkeit der Bildungssysteme, die einen Einstieg in das Hochschulsystem durch einen Berufsbildungsabschluss ermöglicht. Der Wille zu einer strukturellen Veränderung auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung scheint dadurch nur gering. Börzel und Panke (2015) setzen für eine Umsetzung europäischer Maßnahmen voraus, dass sich genügend Akteur\*innen auf nationaler Ebene für den innerstaatlichen Wandel einsetzen. Bisher lässt sich dies in Deutschland und zu Teilen auch in Österreich nicht beobachten. Das Kräfteverhältnis im deutschen Bildungssystem lässt eine Implementierung des Validierungsinstrumentes nicht weiter zu. Bosche und Strauch zufolge, scheitert es häufig an einzelnen Personen, die sich nicht weiter für das Projekt einsetzen wollen.

Die Ebenen, auf denen Validierung bereits umgesetzt wird, variieren ebenfalls signifikant in Österreich und Deutschland. Geht man systematisch nach den Ebenen vom CEDEFOP (2015) vor, fällt schnell auf, dass auf den untersten Ebenen bereits viel Arbeit stattfindet und zahlreiche Initiativen wie GRETA und die wba ins Leben gerufen werden. Im privatwirtschaftlichen Sektor und in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen werden Kompetenzen bereits identifiziert, dokumentiert und auch zertifiziert. Ebenfalls aktiv sind die Akteur\*innen in Österreich und Deutschland auf regionaler und lokaler Ebene, also den einschlägigen Bildungseinrichtungen. Die Träger der beiden Projekte unterstützten die Einrichtung der Verfahren und koordinieren wiederum die Umsetzung des Verfahrens in ihren regionalen Einrichtungen. Auch auf Europäischer Ebene wird die Validierung seit Jahren gefördert, insbesondere durch die Bereitstellung gemeinsamer Leitlinien und durch die Förderung der Übertragbarkeit in den Mitgliedsstaaten. Lediglich die Akteur\*innen der Mitgliedsstaaten auf Ministerien- und Behördenebene scheinen bisher nicht weiter empfänglich für eine aktive Einrichtung von Verfahren oder einer Festlegung von Zuständigkeiten. Dieser Befund entspricht den Erkenntnissen des CEDEFOP, dass im Bereich der Validierung bisher überwiegend Bildungseinrichtungen aktiv sind. Um der Komplexität der Validierung gerecht zu werden, fehlen in beiden Ländern weiterhin ein Rechtsrahmen für die Weiterentwicklung der Validierung sowie spezielle Regelungen für Bereiche und Akteur\*innen. Unterstützend wäre außerdem eine nationale Koordinierungsstelle, damit Validierung auch bereichsübergreifend vollzogen werden kann. Diese müsste außerdem ihre Aufmerksamkeit auf die Vernetzung der unterschiedlichen Bildungsbereiche legen (vgl. CEDEFOP 2015, 32). In Hinsicht auf die Vernetzung findet in Österreich und Deutschland den Gesprächspartnerinnen zu folge schon viel Zusammenarbeit statt. Der Austausch mit anderen Ländern und der Blick auf die erfolgreiche Umsetzung von Validierung beispielsweise in Frankreich sei wichtig und gewinnbringend für die eigene Arbeit, so schildern die drei Expertinnen. Die Bestätigung von internationalen Projekten und die Bestärkung durch die EU macht den Eindruck, als würde die europäische Identität durch die grenzübergreifende Zusammenarbeit im Bereich der Validierung gestärkt.

Auffallend unterschiedlich ist auch die Einschätzung der bildungspolitischen Lage. Während Bosche und Strauch starke Kritik an der deutschen Bildungspolitik äußern und das System eher als Hürde für das Projekt betrachten, machen die Aussagen von Karin Reisinger den Eindruck, als wäre die Zusammenarbeit mit politischen Institutionen ertragreich. Auch die Problematik mit der Heterogenität und der variierenden Resonanz der Bundesländer wird

von Reisinger nicht angesprochen. Dies ist zweifelsohne auch dem Umstand der Ländergröße geschuldet. Mit neun Bundesländern ist die Koordinierung in Österreich womöglich eine leichtere Aufgabe als mit 16 Bundesländern in Deutschland. Dennoch wirft diese Tatsache die Frage auf, inwiefern der Föderalismus und damit die dezentrale Entscheidungshoheit im Bildungsbereich die Entwicklung und Implementierung von Validierungsinstrumenten beeinflusst.

Bezogen auf die Fragestellung dieser Arbeit zeigt sich deutlich, dass die EU einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung und Umsetzung eines Anerkennungsinstrumentes für non-formal und informell erworbene Kompetenzen besitzt. Das Wirken in beiden Ländern war von Beginn an von den Entwicklungen auf EU-Ebene geprägt und erfährt weiterhin ideelle Unterstützung durch beispielsweise Veröffentlichungen des CEDEFOP und der internationalen Zusammenarbeit. Konträr dazu steht die nationale Bildungspolitik, insbesondere in Deutschland, die das Thema zumindest in der Erwachsenenbildung bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht weiter forciert hat. Österreich hat sich dem Thema der Validierungsstrategie angenommen und unter anderem zusammen mit der wba eine politische Strategie entworfen. Eine weitreichende Implementierung in die Bildungsstruktur fehlt jedoch auch hier. Insgesamt lässt sich den Gesprächen entnehmen, dass die Arbeit innerhalb von Bildungs- und Forschungseinrichtungen bereits deutlich weiter fortgeschritten ist in Hinsicht auf EU-Vorgaben, als es die deutsche und österreichische Politik bisher zulässt. Der Grad des innerstaatlichen Wandels lässt sich daher auf der dritten Stufe des Modells von Börzel (2015) wiederfinden. Die Maßnahmen werden zu Teilen bereits in einigen Institutionen umgesetzt, ein struktureller Wandel lässt sich jedoch weder in Österreich noch in Deutschland definieren. Ein erster Schritt in diese Richtung würde die Akzeptanz und Sichtbarkeit der Instrumente in der Bildungspolitik ausmachen. Beide Projekte hoffen weiterhin auf eine Finanzierung, um die Validierungsinstrumente in Bildungseinrichtungen zu festigen. Die nächsten Jahre werden insbesondere für das GRETA-Projekt von großer Bedeutung sein, da die Projektlaufzeit zum November 2021 endet. Eine Beendigung der Finanzierung und Unterstützung durch das BMBF würde bedeuten, dass das Projekt als gescheitert betrachtet werden kann und Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen sich auch weiterhin nicht strukturell in der Erwachsenen- und Weiterbildung etabliert.

### 7. Zusammenfassung und Ausblick

Im letzten Kapitel sollen zunächst die Arbeit und ihre Ergebnisse komprimiert zusammengefasst werden, um im Anschluss ein Fazit zu ziehen und einen Ausblick auf mögliche weitere Fragestellungen zu geben.

Der theoretische Teil dieser Arbeit umfasst die Erläuterung zentraler Begrifflichkeiten hinsichtlich der Europäisierung und Validierung. Durch eine Skizzierung der Zuständigkeiten wurde außerdem deutlich, welche Kompetenzen die EU und die Mitgliedsstaaten im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung innehaben. Die bereits vorhandene Literatur machte deutlich, dass Europäisierung in der Bildung zwar breit erforscht ist, der spezielle Teil der Erwachsenenbildung jedoch bisher noch nicht auffällig viel Aufmerksamkeit erhalten hat, wenngleich die EU auf dem Gebiet in den letzten Jahren vermehrt Vorgaben und Richtlinien erarbeitet hat. Mit Anne Strauch, Brigitte Bosche und Karin Reisinger konnten Expertinnen für die Untersuchung gewonnen werden, die über den Einfluss der EU auf die Validierungsinstrumente berichten konnten. Nach einer strukturierten Auswertung wurden die Ergebnisse der Untersuchung dargelegt. Diese weisen darauf hin, dass eine Europäisierung der Erwachsenenbildung insbesondere auf dem Gebiet der Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, in Österreich weiter fortgeschritten ist als in Deutschland. Während die politischen Voraussetzungen die Entwicklung der wba in Österreich begünstigt hat, fehlt in Deutschland bisher eine Struktur für eine nachhaltige Implementierung der GRETA-Instrumente. Gemeinsam ist den beiden Validierungsinstrumenten jedoch, dass die Maßnahmen auf EU-Ebene die Entwicklung und die Legitimierung maßgeblich beeinflusst und die internationale Zusammenarbeit die Projekte befördert haben. Während die EU die Bedeutung von Validierung für die Qualität von Bildung hervorhebt, fehlt insbesondere in Deutschland eine ähnliche Position für die Erwachsenenbildung. Gerade auf Länderebene erfährt das Projekt deutlich mehr Kritik als Zuspruch. Die Sorge der Projektbeteiligten, das Projekt könne sich nach der Forschungsphase nicht weiter finanzieren lassen, scheint daher zurzeit durchaus berechtigt. Hinzu kommt, dass es keine einheitlichen Zuständigkeiten gibt und die Strukturen in der Erwachsenenbildung weiterhin stark fragmentiert sind, weshalb das Erlangen einer breiten Akzeptanz für das Projekt ein langwieriger Prozess ist. Die Zuständigkeiten innerhalb von Österreich sind ersichtlicher und ermöglichen so eine intensive Zusammenarbeit der wba mit den relevanten politischen Institutionen. Insgesamt lässt sich jedoch an Luomi-Messerers Aussage anknüpfen, die besagt, dass zentrale Regierungsmechanismen sowie ein



einheitlicher Rechtsrahmen auf nationaler Ebene bisher fehlt und die zahlreichen Validierungsinitiativen dadurch oftmals in ihrer Wirksamkeit eingeschränkt werden (vgl. Luomi-Messerer 2019, 2). Dabei zeigt sich in anderen europäischen Ländern, dass eine Validierung von Kompetenzen in der Erwachsenenbildung durchaus wirksam implementiert werden kann. Bestes Beispiel hierfür ist Frankreich, welches als führendes Land in diesem Bereich betrachtet werden kann. Die Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen besteht dort nun seit 16 Jahren und ist stark mit der Politik des Lebenslangen Lernens verknüpft. Die Validierung wurde erfolgreich in das politische System integriert und ist eng mit dem nationalen Qualifikationsrahmen verbunden. Darüber hinaus wird durch die gesetzliche Festlegung des Systems eine trägerübergreifende Einheitlichkeit sichergestellt (vgl. Mathou 2019, 2).

Ebenfalls eine gravierende Schwierigkeit in der Umsetzung von Validierungsinitiativen ist die Resonanz der Bildungseinrichtungen. Stärker ausgeprägt ist die Kritik bisher auf deutscher Seite, wodurch das GRETA-Projekt nur langsam vorankommt. Noch immer besteht hier die Sorge, die Anerkennung und Zertifizierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen könnte der traditionellen Erwachsenen- und Weiterbildung schaden. Zwar unterstützen die Träger das Vorhaben ideell, fürchten jedoch eine zu starke Formalisierung. Am Beispiel der österreichischen Universitäten, die sich gegen eine Gleichstellung des wba-Diploms mit den Bachelor Abschlüssen aussprechen, wird außerdem deutlich, dass Validierung mehr als Konkurrenz zum formalen Bildungssystem gesehen wird. Dabei könnte der Ansatz viel mehr als Ergänzung angesehen werden (vgl. Luomi-Messerer 2019, 4). Für die Theorie der Europäisierung lässt sich abschließend festhalten, dass der Prozess auf Praxisebene bereits stattfindet und die Anerkennungsinstrumente in Deutschland und Österreich stark von den Entwicklungen auf EU-Ebene beeinflusst werden, die nationale Politik in den jeweiligen Ländern dieses Thema jedoch nicht ausreichend priorisiert, um langfristige Anpassung zu erkennen. Während die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in der Berufsbildung bereits eine große Rolle spielt, wird die allgemeine Erwachsenenbildung noch außer Acht gelassen. Beide Länder befinden sich konsequenterweise zwischen der dritten und der vierten Stufe des Modells von Börzel (2003). Österreich und Deutschland übernehmen die europäischen Anforderungen weitgehend. Ein struktureller Wandel, der eine tiefgreifende Integrierung der Anerkennungsinstrumente umfasst, bleibt jedoch bisher aus. In Österreich ist dennoch ein grundsätzlicher Wandel in den politischen Institutionen zu vermerken, indem

bestehende Prozesse zu Teilen verändert und angepasst werden. Eine vollständige Transformation sowie die Entstehung eines kollektiven Verständnisses fehlen hier aber weiterhin.

Aus dem Vergleich beider Länder ergeben sich neue Forschungsfragen, die weiteren Aufschluss über die Thematik geben würden. Besonders gewinnbringend wären weitere Interviews mit Politiker\*innen aus Österreich und Deutschland, die für die Erwachsenen- und Weiterbildung auf Bundesebene zuständig sind. Eine rein politische Perspektive auf die Thematik könnte Aufschluss darüber bringen, welche Herausforderungen auf institutioneller Ebene bestehen, die eine Implementierung der Anerkennungsinstrumente verhindern. Die Einschätzungen der Projektmitarbeiterinnen könnten damit überprüft werden. Mögliche Fragen wären, weshalb das Thema insbesondere in Deutschland nicht weiter priorisiert und gerade auf Länderebene von Einzelnen blockiert wird. Welche Anreize fehlen für die Länder die Vorgaben der EU umzusetzen und politische Institutionen zu verändern und was kann die EU dafür tun, dass die Projektarbeit auf Länderebene weiterverfolgt wird? Außerdem von Interesse könnte die Perspektive der Lehrenden selbst sein: Inwieweit spielt Validierung für das professionelle Handeln eine Rolle und wie äußert sich der Einfluss der EU auf dieser Ebene?

## Literaturverzeichnis

- Aschemann, Birgit (2016). Erwachsenenbildung in der EU. Online verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/dossier-eb-in-der-eu.pdf> (abgerufen am 01.02.2021).
- Auel, Katrin (2012). Europäisierung nationaler Politik. In: Hans-Jürgen Bieling/Marika Lerch (Hg.). Theorien der europäischen Integration. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 247–269.
- Becker, Peter (2013). Die europäische Bildungspolitik - Entstehung und Entwicklung eines europäischen Politikfeldes. In: Sigrud Karin Amos/Josef Schmid/Josef Schrader et al. (Hg.). Europäischer Bildungsraum. Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis. Baden-Baden, Nomos, 37–62.
- Bloom, Benjamin Samuel/Engelhart, Max D. (Hg.) (1976). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 5. Aufl. Weinheim, Beltz.
- Borrás, Susana/Jacobsson, Kerstin (2004). The open method of co-ordination and new governance patterns in the EU. *Journal of European Public Policy* 11 (2), 185–208.
- Börzel, Tanja A. (2003). How the European Union Interacts with its Member States. *IHS Political Science Series* (93), 1–22.
- Börzel, Tanja A./Panke, Diana (2010). Europeanization. In: Michelle Cini/Nieves Perez-Solorzano Borragán (Hg.). *European Union Politics*. 3. Aufl. Oxford, Oxford University Press, 405–417.
- Börzel, Tanja A./Panke, Diana (2015). Europäisierung. In: Georg Wenzelburger/Reimut Zohlnhöfer (Hg.). *Handbuch Policy-Forschung*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 225–245.
- Bosche, Brigitte/Jütten, Stefanie/Strauch, Anne (2014). Machbarkeitsstudie - Anerkennungssystem Erwachsenenbildung/Weiterbildung Deutschland. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn.
- Bosche, Brigitte/Schneider, Marlis/Strauch, Anne (2018). Lehrkompetenzen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bilanzierung und Möglichkeiten der Anerkennung mit dem Instrument PortfolioPlus. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 47 (1), 47–50.
- Bosche, Brigitte/Strauch, Anne/Schneider, Marlis/Brandt, Peter (2019). GRETA-Anerkennungsverfahren: adaptiv statt one-fits-all. Kompetenzvalidierung von

- Lehrenden zwischen diversen Ansprüchen und Nutzenvorstellungen. Magazin erwachsenenbildung.at 37 (2), 9 S.
- Breyer, Gudrun (2017). Die wba wirkt! Ergebnisse einer Wirkungsevaluation anlässlich 10 Jahre Weiterbildungsakademie Österreich. Die österreichische Volkshochschule 263.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 13.04.1973, 1015–1028.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 14.08.2012, 1–6.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2020). ANKOM. Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/4851.php> (abgerufen am 01.02.2021).
- Bundesministerium für Bildung (2017). Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Wien.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). Der DQR. Online verfügbar unter <https://www.dqr.de/content/60.php> (abgerufen am 01.02.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Online verfügbar unter [https://erwachsenenbildung.at/themen/eb\\_in\\_oesterreich/organisation/keboe.php](https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/keboe.php) (abgerufen am 01.02.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). Qualitätsrahmen Ö-Cert. Online verfügbar unter [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/eb/qc\\_oecert.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/eb/qc_oecert.html) (abgerufen am 03.02.2021).
- Busemeyer, Marius R. (2018). Europäisierung der deutschen Berufsbildungspolitik. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunftsbildung/281586/europaeisierung?p=all> (abgerufen am 01.02.2021).
- Busemeyer, Marius R./Trampusch, Christine (2011). Review Article: Comparative Political Science and the Study of Education. British Journal of Political Science 41 (2), 413–443.
- Carlson, Sören/Eigmüller, Monika/Lueg, Klarissa (2018). Education, Europeanization and Europe's social integration. An introduction. Innovation: The European Journal of Social Science Research 31 (4), 395–405.
- CEDEFOP (2015). Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

- Dehnbostel, Peter/Seidel, Sabine/Stamm-Riemer, Ida (2010). Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR - eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover.
- Europäische Kommission (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Europäische Kommission (2006). Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel.
- Europäische Kommission (2007). Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Aktionsplan Erwachsenenbildung - Zum Lernen ist es nie zu spät. Brüssel.
- Europäische Kommission/CEDEFOP/ICF International (2014). European inventory of validation of non-formal and informal learning 2014 country report Austria. Online verfügbar unter [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87047\\_AT.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87047_AT.pdf) (abgerufen am 04.02.2021).
- Europäisches Parlament/Europäischer Rat (2006). Programm für lebenslanges Lernen 2007-2013. Brüssel. Online verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11082&from=DE> (abgerufen am 03.02.2021).
- Fischell, Marcel (2013). Die Architektur lebenslangen Lernens unter weiterbildungsrechtlicher Regulation. Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren.
- Gieseke, Wiltrud (2016). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel (Hg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 1–19.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grek, Sotiria/Lawn, Martin (2009). A Short History of Europeanizing Education. *European Education* 41 (1), 32–54.
- Gruber, Elke (2017). Österreich: Die Weiterbildungsakademie (wba). *Die österreichische Volkshochschule* 263 (68), 18–20.
- Kuckartz, Udo (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Aufl. Weinheim, Beltz Juventa.

- Kultusministerkonferenz (2019). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/2017. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn.
- Lassnigg, Lorenz (2011). Contradictions in adult education structures and policies in Austria: their interrelation with the professional development of educators. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 2 (1), 37–55.
- Lencer, Stefanie/Strauch, Anne (2016). Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Online verfügbar unter [www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf) (abgerufen am 02.02.2021).
- Lenz, Werner (2005). *Porträt Weiterbildung Österreich*. 2. Aufl. Bielefeld, Bertelsmann.
- Loogma, Krista (2016). Europeanization in VET Policy as a Process of Reshaping the Educational Space. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 3 (1), 16–28.
- Luomi-Messerer, Karin (2019). Die österreichische Validierungsstrategie. Hintergrund, Entwicklung, Ausrichtung und erste Umsetzungsschritte. *Magazin erwachsenenbildung.at* (37), 10 S.
- Mathou, Cecile (2019). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update. Country Report: France. Online verfügbar unter [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_France.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_France.pdf) (abgerufen am 01.02.2021).
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Detlef Garz/Klaus Kraimer (Hg.). *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 441–471.
- Nittel, Dieter (2014). Professionalitätsentwicklung als Element der (kollektiven) Professionalisierung! Anforderungen und Ausblick. Gehalten auf der Weiterbildungsakademie: „Arbeitsplatz Weiterbildung – Profession und Profil“. GEW Hauptvorstand Halle (Saale), 25.10.2014. Online verfügbar unter [https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24042&token=e08df1a6bfec66852afa1db3ff0d77944faaafd4&sdownload=&n=Nittel\\_Vortrag.pdf](https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24042&token=e08df1a6bfec66852afa1db3ff0d77944faaafd4&sdownload=&n=Nittel_Vortrag.pdf) (abgerufen am 03.02.2021).

- Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne/Pätzold, Henning (2010). Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld, Bertelsmann.
- Olsen, Johan P. (2002). The Many Faces of Europeanization. *Journal of Common Market Studies* 40 (5), 921–952.
- Proinger, Judith/Steiner, Petra (2020). wba-Zertifikat im Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR). Online verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/14181-wba-zertifikat-im-nationalen-qualifikationsrahmen-nqr.php> (abgerufen am 04.02.2021).
- Radaelli, Claudio M. (2003). The Europeanization of public policy. In: Kevin Featherstone/Claudio M. Radaelli (Hg.). *The Politics of Europeanization*. Oxford, Oxford University Press, 27–56.
- Rat der Europäischen Union (2002). Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Amtsblatt der Europäischen Union (C 142).
- Rat der Europäischen Union (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020). Amtsblatt der Europäischen Union (C 119).
- Rat der Europäischen Union (2012). Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union (C 398).
- Reisinger, Karin/Steiner, Petra (2014). Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen. Die Weiterbildungsakademie Österreich als Modell eines offenen Berufsabschlusses. *Magazin erwachsenenbildung.at* 21, 9 S.
- Schöpf, Nicolas (2010). Der Qualifikationsrahmen als Weg in mehr Wettbewerb? Potenziale und Herausforderungen europäischer Bildungspolitik für die Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), 45–48.
- Strauch, Anne (2008). "Validpack" - Neues Instrument validiert Kompetenzen von Erwachsenenbildnern. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), 34–35.
- Strauch, Anne/Alberti, Vanessa/Schneider, Marlis (2020). Professionelle Handlungskompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung

- anerkennen mit dem GRETA PortfolioPlus. Hessische Blätter für Volksbildung 70 (1), 90–98.
- 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 verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/37005> (abgerufen am 01.02.2021).
- Trampusch, Christine (2009). Europeanization and Institutional Change in Vocational Education and Training in Austria and Germany. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions* 22 (3), 369–395.
- Zarifis, Georgios K. (2016). Validierung in Europa. Politische Ursprünge, aktuelle Herausforderungen und Zukunftsszenarien. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), 23–25.
- Zeuner, Christine (2013). Erwachsenenbildung und Profession. In: Klaus-Peter Hufer/Dagmar Richter (Hg.). *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen Perspektiven politischer Bildung*. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 81–95.
- Žiljak, Tihomir (2017). Europeanization and Policy Instruments in Croatian Adult Education. In: George A. Koulaouzides/Katarina Popović (Hg.). *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe. A Critical View of Policy and Practice*. Dordrecht, Sense Publishers, 53-63.



## **Anhang**

### **Anhang 1: Leitfaden wba**

**Forschungsfrage:** Inwiefern beeinflusst die EU-Bildungsagenda die Entwicklung von Anerkennungsinstrumenten für die Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland und Österreich?

#### **Themenblöcke:**

- 1) Vorgeschichte und Entstehung
- 2) Entscheidungsprozesse während der Entwicklungsphase
- 3) Nationale und europäische Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft
- 4) Zukunft und Ausblick

#### **Themenblock 1: Vorgeschichte und Entstehung der wba**

1. Wenn Du jetzt nochmal zurückblickst auf die Anfänge der wba – welche Idee stand ursprünglich dahinter?
2. Wie entstand die Idee das Thema Validierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu bearbeiten?
3. Auf welchen Bedarf traf das Vorhaben? Wer hatte Interesse daran und aus welchen Motiven?
4. Welche Rolle spielte die europäische Bildungsagenda bei der Entwicklung des Vorhabens?

#### **Themenblock 2: Entscheidungsprozesse während der Entwicklungsphase**

5. Welche Faktoren haben bei der Entwicklung des Verfahrens eine entscheidende Rolle gespielt?
6. Welche Rolle haben die Träger, also das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung, bei der Entwicklung gespielt?
7. Welche weiteren bildungspolitischen Akteur\*innen haben bei der Entwicklung des Verfahrens mitgewirkt? (National und international)
8. Gab es Widerstand und wenn ja, von welcher Seite?
9. Wie seid Ihr mit Widerstand umgegangen?
10. Hatten vergleichbare Projekte im europäischen Raum einen Einfluss auf die Entwicklung des Anerkennungsverfahrens?

**11.** Wo siehst Du grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der wba und GRETA?

**Themenblock 3: Nationale und europäische Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft**

**12.** Durch das föderale System in Österreich gibt es eine Vielzahl von Interessen und Akteur\*innen, welche auf die Erwachsenen- und Weiterbildung einwirken. Wie erlebst Du das bei der wba?

**13.** Wie bewertest Du diese Situation?

**14.** Das österreichische Bundesministerium für Bildung hat 2018 eine Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens vorgelegt. Welche Bedeutung hat das für Eure Arbeit?

**15.** Durch die Offene Methode der Koordinierung unterliegt der Bereich Bildung der Zuständigkeit der Mitgliedsstaaten. Das bedeutet, dass die einzelnen Länder rechtlich bindende Entscheidungen treffen und die EU lediglich Anstöße gibt. Inwieweit ist die wba dennoch geprägt von dem Wirken auf EU-Ebene?

**16.** Welche EU-Institutionen spielen für die wba eine besondere Rolle? (Bspw. Kommission, Beschlüsse des Rates, CEDEFOP)

**17.** Erlebt ihr durch die Vielzahl an Beschlüssen und Programmen auf Ebene der EU einen Druck zur Anpassung der Verfahren?

**Themenblock 4: Zukunft von der wba**

**18.** Seit Juni 2020 ist der wba-Abschluss der/des Zertifizierten Erwachsenenbildner/in als eine der beiden ersten non-formalen Qualifikationen in den Nationalen Qualifikationsrahmen aufgenommen worden. Wie ist es dazu gekommen?

**19.** Was bedeutet die Aufnahme in den Nationalen Qualifikationsrahmen konkret für Eure Arbeit?

**20.** Was sind Eure Ziele für die nächsten Jahre?

**21.** Was wünschst Du Deinen Kolleginnen aus Deutschland? Was wünschst Du Dir für die gemeinsame Kooperation?

**Abschlussfrage:** Hast Du noch Ergänzungen, die Du für wichtig hältst und die bisher nicht erwähnt wurden?

## **Anhang 2: Leitfaden GRETA**

**Forschungsfrage:** Inwiefern beeinflusst die EU-Bildungsagenda die Entwicklung von Anerkennungsverfahren für die Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland und Österreich?

### **Themenblöcke:**

- 1) Vorgeschichte und Entstehung
- 2) Entscheidungsprozesse während der Entwicklungsphase
- 3) Nationale und europäische Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft
- 4) Zukunft und Ausblick

### **Themenblock 1: Vorgeschichte und Entstehung von GRETA**

1. Wenn Ihr jetzt nochmal zurückblickt auf die Anfänge von GRETA – welche Idee stand ursprünglich dahinter und wie kam es zu dem Projekt?
2. Wie entstand die Idee das Thema Validierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu bearbeiten?
3. Auf welchen Bedarf traf das Vorhaben? Wer hatte Interesse daran und aus welchen Motiven?
4. Welche Rolle spielte die europäische Bildungsagenda bei der Entwicklung des Vorhabens?

### **Themenblock 2: Entscheidungsprozesse während der Entwicklungsphase**

5. Welche Faktoren haben bei der Entwicklung des Verfahrens eine entscheidende Rolle gespielt?
6. Welche Rolle haben die Träger während der Entwicklungsphase gespielt?
7. Welche weiteren bildungspolitischen Akteur\*innen haben bei der Entwicklung des Anerkennungsverfahrens mitgewirkt? (National und international)
8. Hatten vergleichbare Projekte im europäischen Raum einen Einfluss auf die Entwicklung des Anerkennungsverfahrens?
9. Wo seht ihr grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der wba und GRETA?
10. Gab es Widerstand und wenn ja, von welcher Seite?
11. Wie seid Ihr mit Widerstand umgegangen?

### **Themenblock 3: Nationale und europäische Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft**

**12.** Durch das föderale System in Deutschland gibt es eine Vielzahl von Interessen und Akteur\*innen, welche auf die Erwachsenen- und Weiterbildung einwirken. Wie erlebt Ihr das bei GRETA?

**13.** Wie bewertet Ihr diese Situation?

**14.** In Österreich gibt es seit 2018 eine Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. In Deutschland fehlt es bisher an solchen Maßnahmen. Wie schätzt Ihr die Lage ein?

**15.** Durch die Offene Methode der Koordinierung unterliegt der Bereich Bildung der Zuständigkeit der Mitgliedsstaaten. Das bedeutet, dass die einzelnen Länder rechtlich bindende Entscheidungen treffen und die EU lediglich Anstöße gibt. Inwieweit ist GRETA dennoch geprägt von dem Wirken auf EU-Ebene?

**16.** Welche EU-Institutionen spielen für das Projekt eine besondere Rolle? (Bspw. Kommission, Beschlüsse des Rates, CEDEFOP)

**17.** Erlebt ihr durch die Vielzahl an Beschlüssen und Programmen auf Ebene der EU einen Druck zur Anpassung des Verfahrens?

### **Themenblock 4: Zukunft von GRETA**

**18.** GRETA geht 2021 voraussichtlich in die nächste Projektphase und wird nochmal um mehrere Jahre verlängert. Welche Ziele verfolgt Ihr für die nächste Phase?

**19.** Was wünscht Ihr Euch von bildungspolitischen Akteur\*innen auf nationaler und auf europäischer Ebene?

**20.** Seit Juni 2020 ist der wba-Abschluss als eine der ersten non-formalen Qualifikationen in den Nationalen Qualifikationsrahmen aufgenommen worden. Warum gibt es so etwas in Deutschland bisher nicht?

**21.** Was wünscht Ihr Euren Kolleginnen aus Österreich? Was wünscht Ihr Euch für die gemeinsame Kooperation?

**Abschlussfrage:** Habt Ihr noch Ergänzungen, die Ihr für wichtig haltet und die bisher nicht erwähnt wurden?

**Anhang 3: Kategoriensystem**

<b>Kategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Beispiel Interview</b>
K1: Ursprüngliches Interesse und Bedarfe	Aussagen über Anfänge des Projektes und die Motive und Bedarfe unterschiedlicher Akteur*innen	„Ich glaube Interesse haben sie insofern alle gehabt, als dass sie sich gedacht haben, wir wollen nicht, dass es das abwertet, was es eh schon gibt, ja. Also es soll nicht irgendwas Neues entwickelt werden, was unsere internen Aus- und Fortbildungen abwertet, sondern es soll was entwickelt werden, wo das integriert werden kann. Das waren glaube ich die Motive.“ (KR-9)
K2: Einfluss EU und nationale Politik zu Beginn	Aussagen über bildungspolitische Voraussetzungen auf nationaler und internationaler Ebene	„Aber trotzdem die Qualifikationsrahmen sowohl auf nationaler Ebene, also der deutsche Qualifikationsrahmen, als auch der europäischen Qualifikationsrahmen sind schon Instrumente, die, wenn man jetzt an die Historie, der Genese, die bis dahin wo wir jetzt sind, auf jeden Fall zu nennen sind als wichtige Impuls gebende Instrumente.“ (AS/BB-74)
K3: Rolle Träger	Aussagen über die Zusammenarbeit mit den Trägern in der Entwicklungs- und Umsetzungsphase	„Also das war wirklich ganz wichtig, dass die doch auch ideologisch unterschiedlichen Verbände alle damit einbezogen sind und alle mitkönnen. Und da ist wirklich sehr gut gelungen würde ich mal sagen.“ (KR-19)
K4: Vergleichbare Projekte im europäischen Raum	Aussagen über die Bedeutung von Projekten anderer Länder für die eigene Arbeit	„Also die Weiterbildungsakademie in Österreich war auf jeden Fall auch ganz klar Vorbild für das, was wir in GRETA in Deutschland auf nationaler Ebene dann entwickelt haben und aktuell pilotieren.“ (AS/BB-60)
K5: Resonanz und Widerstände	Aussagen über die Reaktionen, die das Projekt hervorgerufen hat (Zielgruppe, Träger, Politik)	„Also die ersten ein-zwei Jahre hat es eigentlich kaum Widerstände gegeben, es war eigentlich erstaunlich wie super die wba eingeschlagen hat. Also was wir für Resonanz auch bei der Zielgruppe gestoßen sind, das haben wir eigentlich gar nicht wissen können.“ (KR-29)
K6: Nationale Bildungspolitik	Aussagen über die Gegebenheiten in der nationalen Bildungslandschaft und mögliche Einschränkungen	„Das ist nämlich das ganze Verfahren ist ja von Bundesmitteln gefördert, das BMBF hat also vom Projektbeginn an die komplette Finanzierung übernommen und jetzt auch in der Erprobungszeit die Frei Validierungen finanziert, allerdings ist der Bund nicht befugt auf, also für das Land irgendwelche bildungspolitischen

		Entscheidungen zu übernehmen.“ (AS/BB-99)
K7: Einschätzung bildungspolitische Lage national	Aussagen über eigene Ansichten bezüglich der nationalen Bildungspolitik vor dem Hintergrund der Projektarbeit	„Es wird nur zu wenig kommuniziert und transparent gemacht (...) Da müsste man dann meiner Meinung nach noch die Förderung besser sein als sie ist.“ (AS/BB-119)
K8: Einfluss EU	Aussagen über den Einfluss der EU	„Und also wir fühlen uns schon durch die Entwicklungen in der EU sehr bestärkt. Also das muss ich schon sagen.“ (KR-79)
K9: Druck zur Anpassung	Aussagen über Anpassungen, die durch nationale oder europäische Vorgaben durchgeführt wurden	„Ja also wir hoffen, dass es dadurch eine, zu einer Aufwertung kommt, so ein bisschen zu einer Formalisierung auch vielleicht, ja.“ (KR-93)
K10: Ausblick und Zusammenarbeit mit GRETA/wba	Aussagen über Ziele und Pläne für die nächsten Jahre sowie über die weitere Zusammenarbeit	„Ich würde erstmal sagen, wir brauchen ganz dringend noch viel, viel mehr Akzeptanz.“ (AS/BB-131)  „Ich wünsche mir, dass wir uns austauschen in Bezug auf Methoden, Instrumente, vielleicht dass man mal irgendwann gemeinsames kleines Projekt oder größeres Projekt wieder machen, also dass wir voneinander lernen, ja.“ (KR-127)

#### **Anhang 4: Transkript Interview Brigitte Bosche und Anne Strauch**

- 1 I: Ja sehr schön. Vielen Dank nochmal, dass ihr euch heute Zeit genommen habt für ein kleines Interview mit mir. Wir wollen gleich über eure Arbeit im Projekt GRETA sprechen und über den Einfluss von europäischen und nationalen Bildungsakteuren. Genau, in meiner Masterarbeit gehe ich der Frage nach inwiefern die EU-Bildungsagenda die Entwicklung von Anerkennungsverfahren für Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung beeinflusst und ich würde dort gerne so einen Vergleich ziehen zwischen Österreich und Deutschland und eben speziell zwischen GRETA und der wba und darüber möchte ich jetzt gerne heute mit euch intensiver sprechen. Ich würde gerne ein bisschen allgemeiner erstmal anfangen und vielleicht so ein bisschen so zur Vorgeschichte und zur Entstehung von GRETA und deshalb jetzt so ein bisschen mit euch zurückblicken auf die Anfänge von GRETA. Wenn ihr mir da vielleicht mal so ein bisschen erzählen könntet oder erläutern könntet, welche Idee ursprünglich dahinterstand und wie es so zu dem Projekt kam. #00:01:24-2#
- 2 BB: hm (bejahend). #00:01:25-0#
- 3 I: Ihr könnt euch, ich weiß nicht wer jetzt anfangen möchte von euch. #00:01:29-7#
- 4 BB: Ich kann, Anne möchtest du anfangen? #00:01:31-8#
- 5 AS: Ich kann gerne anfangen. Also Entstehungsgeschichte oder vielleicht zur (...) oder. Ja es gibt, es gibt schon ganz, ganz lange Professionalisierungsbestrebungen in Deutschland, die sich vor allem aber auf den Weiterbildungsbereich insgesamt, nicht auf eine spezifische Zielgruppe gerichtet haben und deswegen wahrscheinlich auch wohl sehr ambitioniert war, die nicht gefruchtet haben. Weil das einfach wenn man von den Weiterbildenden spricht, die zu professionalisieren und die gesamte Gruppe der Weiterbildenden in den Blick nimmt, war einfach viel zu heterogen ist, um da irgendwo anzuknüpfen. Dann gab es verschiedene Vorstöße und verschiedene Foren auch, in denen sich die Praxis an uns in, also explizit ans Deutsche Institut für Erwachsenenbildung gewandt hat. Mit dem, und den Bedarf geäußert hat, dort aktiv zu werden und auch in verschiedenen Gesprächen, in Sondierungsgesprächen mit Akteuren der Weiterbildung, der Bedarf deutlich wurde, an einem Anerkennungsverfahren von Kompetenzen Erwachsenenbildner und da explizit der Gruppe der Lehrenden, die die größte Gruppe der Beschäftigten ausmacht in der Weiterbildung und die auch maßgeblich mit den Kompetenzen für die Qualität von Veranstaltungen verantwortlich ist. Ja und so gab es den geäußerten Bedarf und verschiedene Vorstöße, die schon viele Jahre mittlerweile zurückliegen und einen Zusammenschluss in einer strategischen Allianz von 8 Träger- und Dachverbänden als Hauptakteuren unterschiedlicher Weiterbildungsbereiche in Deutschland, die sich zusammen getan haben und dem DIE mehr oder weniger den Auftrag erteilt haben, dort mal einen Antrag zu stellen und es wurde 2014 dann freundlicherweise vom Bundesministerium für Bildung und Forschung bewilligt dort dieses Vorhaben der Entwicklung von Grundlagen für ein Anerkennungsverfahren von Kompetenzen Lehrender in Deutschland erstmalig wirklich in diesem Zusammenschluss unter Schulterschluss der Akteure der Weiterbildung durchzuführen. #00:03:43-3#

6 I: hm (bejahend) #00:03:44-2#

7 BB: Vielleicht ergänzend noch, Anne hat das schon angesprochen, dass es da schon viele Bemühungen gab. Das stimmt und auch von DIE Seite gab es 2006 ein kleines internes Forschungsprojekt, wo damals schon alle Träger aus Deutschland eingebunden waren oder namenhafte Träger eingebunden waren, dass das Ziel hatte ein Zertifikat zu entwickeln. Ein Zertifikat für die Lehrenden in der Erwachsenenbildung, 2006 war das. Und das kann, muss man sagen, als gescheitert gelten. Weil es tatsächlich zwischen, in diesem Aushandlungsprozess, zwischen BMBF, die das finanzieren sollten, wollten und dem DIE und den Trägern es tatsächlich zu keiner Einigung kam. Und ich würde sagen, dass es schon mal so, das sollten wir auch erwähnen Anne // #00:04:31-3#

8 AS: hm (bejahend) #00:04:31-3#

9 BB: Um damit deutlich zu machen, wie schwierig es im Grunde genommen auf welchem schwierigen Boden // #00:04:38-2#

10 AS: hm (bejahend) #00:04:38-2#

11 BB: in Deutschland so ein ähm ja(...) schwieriger Boden, um so ein System überhaupt aufzubauen und auf dieses Projekt, was eben nicht bewilligt wurde, was sozusagen ja (...) im Grunde genommen dann im Sande verlief und die Kollegin, die das damals beantragt hat, hat dann auch den, die Stelle gewechselt. Vor diesem ganzen Hintergrund sind wir dann auch nochmal in dieses, sagen wir mal, in diese Wunden sind wir auch nochmal, sind wir auch drauf gestoßen in den Anfängen. Unsere Idee zu realisieren. #00:05:10-8#

12 AS: hm (bejahend) #00:05:10-8#

13 BB: Ja. Daran zeigt sich, wie schwierig das ist und diese Schwierigkeit, da kommen wir gleich auch nochmal drauf zu sprechen, wahrscheinlich, denen sind wir ja auch begegnet. Wenn es darum geht, Kompetenzen von Lehrenden zu zertifizieren erstmal. #00:05:27-8#

14 I: Ja. Mir ist gerade da noch zu eine Frage eingefallen. Anne, du hattest das auch gerade schon erwähnt, dass ihr ja auf jeden Fall auf einen Bedarf getroffen habt mit dem Vorhaben und ich würde gerne nochmal wissen, welche Interessen genau dahinter standen von den Trägern, also welche Motive waren da, dass sie gesagt haben, da müssen wir jetzt was machen und wir würden da gerne ein Projekt starten? #00:05:52-4#

15 AS: Ja. Also es war so, dass wir eine Machbarkeitsstudie durchgeführt haben und eine Reihe von Sondierungsgesprächen mit Verbänden (unv.) also Träger und Dachverbänden und dort eben gefragt haben, ob überhaupt Interesse an so einem Anerkennungsverfahren besteht und auch im Festhalten einer Zusammenarbeit daran und es war so, dass darin der Bedarf geäußert wurde, etwas zu tun, aktiv zu werden, weil. Also mit dem Ziel die Qualität zu erhöhen der Lehrtätigkeit und der Weiterbildungsangebote insgesamt. Die Professionalität des Lehrpersonals zu erhöhen und auch Entwicklungsmöglichkeiten, Professionalitätsentwicklungsmöglichkeiten



aufzuzeigen, überhaupt erstmal transparent zu machen, was sind eigentlich die Anforderungen an das Personal, weil es keinen geregelten Zugang gibt und keine Instanz, die in irgendeiner Form die Kompetenzanforderungen an Lehrpersonal bis dahin festgelegt hat oder irgendwo mal transparent dargestellt hat. Und auch ganz klar, also das Lehrende die Möglichkeit erhalten ihre oftmals informell erworbenen Kompetenzen auch anerkennen zu lassen. Also auch sichtbar nach außen zu machen, um darüber auch Vereinen die Möglichkeit zu geben, leichter zu erkennen, welche Kompetenzen sind denn überhaupt vorhanden und Lehrenden dadurch die Möglichkeit zu geben das nach außen hin auch nachzuweisen und transparent zu kommunizieren.  
// #00:07:33-8#

16 I: // Ja // #00:07:33-8#

17 AS: // Vielleicht kannst du da noch ergänzen Brigitte, oder? Die Bedarfe, die in der /  
#00:07:38-9#

18 BB: hm (bejahend) Das stimmt Anne. Und diese Idee, ich habe ja schon gesagt, dass diese Idee so ein bisschen tot war zwischendurch, zwischen. Ab 2006, wir haben die versucht wiederzubeleben und zwar indem wir auch ein DIE Forum, das ist, angeboten haben 2013, wo speziell wir nochmal auf dem Podium vor vielen Praxisvertretern, das waren ungefähr 100 Leute da, nochmal versucht haben die Diskussion darüber anzustoßen und mal zu hören, ob denn jetzt 2013 eine bessere, also mehr Rückhalt und mehr Rückenwind für diese Idee ist. Also das liegt sozusagen, ich erwähne das dann nochmal, damit deutlich wird, wie schlecht (unv.) #00:08:38-4#

19 Technische Störung #00:08:38-4#

20 BB: Das DIE Forum sollte eine besondere Veranstaltung sein des DIEs, um Praxis und Wissenschaft zusammen zu bringen. #00:08:46-1#

21 I: Ja, ich habe gerade den letzten Teil nicht ganz verstanden. #00:08:49-7#

22 BB: Akustisch oder inhaltlich? #00:08:49-9#

23 AS: Akustisch #00:08:51-2#

24 I: Akustisch. #00:08:53-1#

25 AS: Die Qualität war auf einmal wieder ganz schlecht. #00:08:53-7#

26 (...), beheben des technischen Problems #00:09:38-1#

27 BB: Soll ich meinen Punkt nochmal ergänzen. Also mein Punkt, kurz und knapp ist, was ich sagen wollte, dass dieses Thema sich wie Anne Strauch schon richtig ausgeführt hat, nämlich das Ziel, das hatten auch schon damals das erste Projekt 2006, also das Ziel Kompetenzen von Erwachsenen Pädagogen überhaupt anzuerkennen, damals noch stark als Zertifikat gedacht und sichtbar zu machen. Das wir dann 2013 ein DIE Seminar bewusst veranstaltet haben, bewusst das Thema nochmal auf die Agenda gesetzt haben, nämlich die Anerkennung von Kompetenzen und insbesondere auch die Anerkennung von Kompetenzen Lehrende. Und da haben von allen, sozusagen von allen Anwesenden wurde nochmal auch bestätigt, auch von vielen Praxisvertretern aus dem Publikum, die gesagt haben, ja DIE nimmt das mal in die Hand und bringt das

- Thema wieder in die Debatte aktiv, so. #00:10:38-7#
- 28 AS: hm (bejahend) Ja. #00:10:40-1#
- 29 I: Okay. Anne wolltest du noch was ergänzen? Sonst würde ich // #00:10:45-8#
- 30 AS: // hm (verneinend). Nein. // #00:10:45-8#
- 31 I: // Okay. #00:10:47-4#
- 32 AS: Ich glaube das sind die wichtigsten Punkte. #00:10:47-8#
- 33 I: Das war jetzt ja erstmal sehr auf der nationalen Ebene, es geht natürlich jetzt hier in der Arbeit nochmal um die europäische Arbeit, gerade einfach die europäische Bildungsagenda. Gab es auch da schon, also zu dem Zeitpunkt schon Anstöße von Seiten der EU, die euch beeinflusst haben. Also wir sind jetzt noch nicht bei der Entwicklung des Verfahrens, sondern eben vorher, bei der Idee. #00:11:16-4#
- 34 AS: Ja. Also die, genau. Brigitte hat ja gerade schon gesagt, dass die Historie des Vorhabens geht schon sehr weit zurück und in den Jahren als es so ein bisschen stärker dieser Bedarf auch geäußert wurde und diese auch DIE-Foren stattgefunden haben, gab es parallel dazu einige Internationale oder auf EU-Ebene auch einige Ansätze das also Professionalisierung voranzubringen im Bereich der Weiterbildung. Es gab EU-Projekte, zu nennen sind da VINNEPACK, wo es um Validierung informell und non-formal Kompetenzen von adult educators ging und ein Nachfolgeprojekt, das hieß ähm (...) // #00:12:10-2#
- 35 BB: // Validpack // #00:12:11-4#
- 36 AS: // Validpack, genau. Wo die Ergebnisse aus Vinnepack in ein Validierungsinstrument gemündet sind. Das war, es gab bei den unterschiedlichen EU-Ländern. Also, erstens mal das gleiche Interesse, also Kompetenzen von Erwachsenenbildnern sichtbarer zu machen und dort dann eben den Zusammenschluss, so dann auch auf europäischer Ebene voranzubringen. Ein weiteres Projekt, was dort auch zu nennen ist, also oder, was dann vielleicht auch der Anstoß davon war, war der European Master in Adult Education, EMAE. Wo verschiedene europäische Universitäten ein Mastercurriculum entwickelt haben, um also auf Ebene der akademischen Professionalisierung einen Masterstudiengang explizit für Erwachsenenbildung oder Erwachsenen, adult educators zu etablieren. #00:13:05-7#
- 37 I: hm (bejahend) #00:13:06-5#
- 38 AS: Und noch ein Projekt, was genau dann die Schnittmenge zwischen Vinnepack und diesem European Master in Adult Education war, nämlich Flexipass. Ein EU-Projektvorhaben, wo es darum ging, flexible Professionalisierungspfade aufzuzeigen zwischen sowohl informell und non-formalen Professionalisierungswegen und formalen wie akademischen Professionalisierungswegen. #00:13:37-4#
- 39 BB: Und das ganze Christina konnte natürlich nur finanziert werden, weil es dazu auch ein Programm gab. Also ein ERASMUS Programm, oder damals hieß es Programm für lebenslanges Lernen. #00:13:47-9#

40 AS: Genau. #00:13:47-9#

41 BB: Wo explizit drin war, das kann man auch noch recherchieren, das wirst du finden. Wo explizit eine Linie, ein Förderschwerpunkt war, nämlich Anerkennung, Sichtbarmachung von Kompetenzen Lehrender. Und du hast ja gefragt nach politischen Papieren. Es gab ja eine Mitteilung der Kommission von 2006, die hieß Erwachsenenbildung, also zur Erwachsenenbildung, die hieß: Man lernt nie aus und in diesen politischen Papieren, dieser Mitteilung, da wurde nochmal wirklich deutlich darauf hingewiesen, dass die berufliche Weiterbildung in Weiterentwicklung des in der Erwachsenenbildung tätigen Personals von großer Bedeutung sei für die Qualität der Bildung und dass die Ausbildung von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird und dass man natürlich häufig über einen Quereinstieg dazu kommt und dass man aber sich aber wünscht, das ist glaube ich das Zitat hier gegenüber anderen Teilbereichen des Bildungswesens ist in der Erwachsenenbildung ein besonders hoher Anteil an Teilzeitkräften und Ehrenamtlichen festzustellen, deren Karriereaussichten schlechter sind und deshalb steht hier die Sozialpartner sollten an der Anerkennung der Kompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung mitwirken. Also dieser letzte Satz aus der Mitteilung der Kommission ist total wichtig und auf diesen fruchtbaren, oder auf diesen Boden, oder auf dieses Zitat haben wir uns natürlich auch immer wieder bezogen, als wir gesagt haben wir entwickeln da etwas. Und andere auch, die Österreicher, die du ja vergleichst in deiner Arbeit, haben sich natürlich auch darauf bezogen. #00:15:29-9#

42 AS: Vielleicht Brigitte, wenn ich das noch ergänzen kann. Also die Historie der politischen Diskussionen oder auch Aufforderungen in dem Bereich gehen auch maßgeblich zurück auf die Ansätze der Kompetenzvalidierung allgemein, oder Bilanzierung allgemein. #00:15:47-8#

43 BB: Genau. #00:15:48-4#

44 AS: Damals hieß es halt (unv.) Kompetenz in Frankreich, als ein, ich glaube, in der EU mit das erste Instrument, was / #00:15:58-8#

45 BB: Schon lange vorher Anne. Das ist sozusagen unabhängig von den ganzen EU-Papieren entstanden in Frankreich. #00:16:05-5#

46 AS: Ja, aber genau viel früher noch und aber auch was für viele auch ein Vorbild war, sich so daran zu orientieren. Kompetenzen auch erstmal sichtbar zu machen, die eben informell erworben sind oder informell und non-formal erworbene Kompetenzen. Das ist also so der Gesamthintergrund. #00:16:25-5#

47 I: Ja. #00:16:27-5#

48 BB: Und natürlich das Memorandum für Lebenslanges Lernen, ganz wichtig. Ich habe jetzt die Jahreszahl nicht dabei, aber da ist ja ein riesiger Schwerpunkt gewesen, Anerkennung von Kompetenzen. Die möglich gemacht werden soll. Da spricht man schon damals von Validierung von Kompetenzen, jetzt nicht unbedingt nur eingegrenzt auf Erwachsenenpädagogen. #00:16:46-2#

49 AS: Ja. #00:16:46-7#

50 BB: Und ich denke da Anne, das ist total wichtig das zu erwähnen, diese Bilan de competences, um zu sagen. Es gab ja auch schon gute Praxisbeispiele. #00:16:55-7#

51 AS: Ja. #00:16:56-1#

52 BB: Hier aus Frankreich, oder der Schweiz. #00:16:59-9#

53 I: Genau, das wäre jetzt auch so mein nächster Punkt gewesen. Also, genau vor GRETA gab es ja nun, also nicht nur die wba, sondern eben in der Schweiz wurde schon viel gemacht. In Frankreich, wie ihr schon gesagt habt. Hatten die Projekte im europäischen Raum schon einen Einfluss auch auf die Entwicklung eures Anerkennungsverfahrens? Also habt ihr euch daran orientiert? #00:17:21-6#

54 BB: Absolut. Also wir sind wirklich konkret in die Schweiz gefahren damals. Ich mit Steffi Lencer und haben uns dieses AdA, also Ausbildung der Ausbilder, Baukastensystem, das Kompetenzprofil was die da erschaffen, also entwickelt haben. Die Niveaustufen und dieses ganze Modulare System zur Ausbildung von Lehrenden, um zur Anerkennung von Kompetenzen, haben wir uns genau angeschaut. Und dieser Ansatz, den haben die schon 1995 in Gang gebracht. Und mit der Praxis entwickelt. Also die sind sozusagen wie die Schweiz ja sowieso auch, sowieso was Validierung betrifft ganz weit vorne. #00:18:06-4#

55 AS: Ja. #00:18:07-1#

56 BB: Und ich glaube 2005 haben die, oder 99 genau gab es zum ersten Mal dieses SVEB-2 Zertifikat. Also ein Zertifikat für Erwachsenenpädagogen, also das wirst du alles nochmal genau recherchieren. Auf jeden Fall, ganz kurz bevor ich mir hier falsche Zahlen aus meiner Erinnerung krame, gibt es da super viel Vorbilder. Aber auch wenn die Schweiz nicht in der EU ist, genau das. Und Anne du könntest vielleicht noch was sagen zur wba? #00:18:37-4#

57 AS: Ja. Also die Weiterbildungsakademie in Österreich war auf jeden Fall auch ganz klar Vorbild für das, was wir in GRETA in Deutschland auf nationaler Ebene dann entwickelt haben und aktuell pilotieren. Weil es dort dann, also die Weiterbildungsakademie gab, weiß ich jetzt auch gerade gar nicht in welchem Jahr, das müsste 12 Jahre her sein ungefähr // #00:19:05-1#

58 BB: // 2000 (...) // #00:19:05-1#

59 AS: Oder 2008. #00:19:07-4#

60 BB: 2006, weißt du das? #00:19:08-2# #00:19:07-5#

61 I: 2007. #00:19:09-9# #00:19:10-4#

62 BB: (lacht) #00:19:10-4#

63 AS: 2007, okay. Genau die Mitte. Dort also auch systematisch schon angegangen wurde, dort ein Qualifikationsprofil für Lehrende oder für Weiterbildner, das ist ein bisschen weiter gefasst als es GRETA macht, entwickelt wurde und ein Verfahren zur

Zertifizierung und zum Diplom, also auf unterschiedlichen Ebenen für Erwachsenenbildner in Österreich. Also ganz klar ein Vorbild für uns. Wir haben zum einen sowieso schon früh mit in Projekteben mit den Wienerinnen kooperiert und mittlerweile ist es auch übergegangen in einen festen Kooperationsvertrag, sodass also die Weiterbildungsakademie in Österreich und wir mit unserem GRETA-Anerkennungsverfahren in Deutschland sehr eng miteinander verwoben sind. Immer aufeinander schauen, was wir machen, voneinander lernen wollen und gemeinsam also, weil es beides auch deutschsprachige Systeme sind, schon Beziehung aufeinander nehmen wollen. #00:20:15-3#

64 I: Genau, da gehen wir auf jeden Fall später nochmal genauer drauf ein, weil das ja wirklich interessant ist für diese Arbeit. Um vielleicht auch nochmal auf weitere bildungspolitische Akteure zu kommen. Ihr habt jetzt ja gesagt, ihr hattet auf jeden Fall Vorbilder, wie jetzt die wba und andere vergleichbare europäische Projekte. Gab es auch, ich sag mal, auch neben den Trägern bildungspolitische, ich sag mal, Institutionen oder Akteure, national und international, mit denen ihr euch ausgetauscht habt oder wo vielleicht auch ein Austausch stattfindet, die euch beeinflusst haben? #00:20:52-7#

65 BB: Ich glaube wir haben sie eigentlich alle genannt. Die Praxisvertreter in Form der Träger, also national. International die verschiedenen Systeme Österreich, Schweiz, ein bisschen haben wir uns auch Holland angeschaut. // #00:21:10-0#

66 AS: // Auch vom Berufsbildungssystem, Entschuldigung, dass ich dich unterbreche, aber dass wir im Bundesinstitut für Berufsbildung, beim BIBB die sehr viel machen im Bereich Ausbildung und auch Anerkennung von Kompetenzen für ja, Master, zum Beispiel Zugänge zum Hochschulstudium oder auch innerhalb der Berufsausbildung. Dass wir da dann natürlich auch nochmal einen Blick darauf hatten. Was dort für Ansätze und das Vorgehen ist und da auch vor allen Dingen im Zusammenhang mit Bilanzierung und Validierung immer gut vernetzt waren und es auch viele Vorbildprojekte dort gab. // #00:21:52-2#

67 BB: Und die Initiative ANKOM. Es gab auf Hochschulebene ein lange und gefördertes Projekt, an dem sich Hochschulen beteiligten konnten und auch die, bei denen, also Ziel war es, oder das Möglichkeiten geschaffen wurden für Menschen, die eine Berufsausbildung absolviert haben oder bestimmte Weiterbildungen absolviert haben, dass die Inhalte dieser Weiterbildungen schon mal angerechnet wurden auf das Studium. Das bedeutet konkret angerechnet im Sinne von, da mussten sie 2 Module nicht mehr belegen, weil die Inhalte sie schon erlernt hatten. Solche Anrechnungs /, haben ja auch im weitesten Sinne auch was mit Anerkennung von Kompetenzen zu tun. Das haben wir uns natürlich auch angeguckt, was die da machen. #00:22:43-0#

68 AS: Und natürlich den Nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen, das waren natürlich auch Instrumente, die in die Richtung gehen Umstufungen von Qualifikationen vorzunehmen, transparent zu machen, Übergänge zwischen verschiedenen Qualifikationsstufen. Das war auch was, was wir zu Beginn von GRETA gehofft hatten, oder gedacht hatten, dass wir uns dort stärker auch dran anlehnen können. Allerdings die Weiterbildung und vor allen Dingen der Bereich der informell erworbenen Kompetenzen dort sehr schwer einzuordnen ist nach wie vor.

Aber trotzdem die Qualifikationsrahmen sowohl auf nationaler Ebene, also der deutsche Qualifikationsrahmen, als auch der europäischen Qualifikationsrahmen sind schon Instrumente, die, wenn man jetzt an die Historie, der Genese, die bis dahin wo wir jetzt sind, auf jeden Fall zu nennen sind als wichtige Impuls gebende Instrumente. #00:23:49-7#

69 I: Ja. Okay. Brigitte, wolltest du noch was sagen gerade, oder? #00:23:55-8#

70 BB: Nee. #00:23:56-7#

71 I: Okay. Ihr habt ja vorhin schon gesagt, dass es 2006 schon erste Idee, oder einen ersten Vorstoß gab in die Richtung, dass das wieder ein bisschen eingeschlafen ist. Habt ihr auch gerade zu Beginn Widerstand erfahren und wenn ja, von welcher Seite auch? Wie seid ihr damit umgegangen? #00:24:24-4#

72 AS: Willst du anfangen Brigitte? (lacht) #00:24:26-9#

73 BB: Ja, Widerstände. Also finde ich, das ist ja schon deutlich geworden wie schwierig das alles für Kollegen vor uns schon war. Ja, es gab auf jeden Fall Widersprüchliche Signale, sag ich mal so. Widersprüchlich einerseits waren die Träger, haben gesagt: Ja, Professionalisierung ist total wichtig, ja wir haben ganz viele Lehrende für die wir viel zu wenig tun oder wo wir zu wenig wissen, wie die Qualität ist und nein, wir wollen das nicht, weil wir haben Sorge, dass wenn wir dort näher hinschauen, oder wenn es sogar zu einer Zertifikats / eine Zertifizierung kommt, das war am Anfang unser Ziel. Dass es ein richtiges Zertifikat gibt. Wenn es ein Zertifikat gibt, dann kommen die Einrichtungen auf der Ebene / in den Ebenen mit ihren, mit denjenigen, die ihnen das Geld geben, die kommen in die Bredouille, weil dann könnte / es wird zu teuer waren Argumente, das andere Argumente war dann, treten die Lehrenden an uns heran und sagen, wir wollen jetzt aber mehr Geld für das, was wir leisten, weil wir sind ja sehr gut. Das hat man ja jetzt gesehen in dem Zertifikat. Also dieses Spannungsfeld von ja, Rückenwind für das Projekt und wieder mit dem Lasso eingefangen werden. Das begleitet uns die ganze Zeit. Mal mehr, mal weniger. Und es gibt Träger, die das stärker, sag ich mal blockiert haben, kann man mal sagen oder uns immer wieder Sand ins Getriebe gestreut haben. Und es gibt Träger, die das eher, die Chancen in diesem Projekt sehen. Aber alle sind sie, fast alle sind sie noch dabei. Der Verband der Evangelischen Erwachsenenbildung, also die, um es genauer zu sagen, es ist kein Verband, die heißt Deutsche (...) wie heißt die denn nochmal. Die DEAE, deutsche Arbeitsgemeinschaft der Erwachsenenbildung / du wirst es rausfinden Christina. DEAE, die sind im Folgeprojekt, in dem aktuellen Projekt, nicht mehr dabei. Weil die vor allen Dingen sehr besorgt waren, dass unser Projekt und die Ergebnisse mehr Schaden anrichtet als dass es nützt. #00:26:41-6#

74 I: Und kam das dann, sie sind von alleine ausgetreten oder wie seid ihr? #00:26:47-7#

75 BB: Ja. Die haben von sich, die wurden eingeladen, wie alle weiter zu machen. Also in der zweiten Projektphase uns weiter zu unterstützen und haben dann aber entschieden intern, dass sie das nicht weiter wollen, weil die Ziele unseres Projektes nicht mit ihren ausreichend übereinstimmen. #00:27:02-6#

76 I: Okay. Anne, wolltest du was sagen, sonst wäre es ganz interessant zu erfahren, wie ihr damit umgegangen seid. Also ihr habt ja nun einiges an Widerstand erlebt, wie habt ihr das im Projekt, habt ihr das umgesetzt, habt ihr Kritik, alles an Kritik direkt umgesetzt oder wie hat das so stattgefunden? #00:27:24-2#

77 AS: Also es ist, wie Brigitte gerade richtig sagte, von Beginn an sehr stark polarisierend. Also ausgegangen sind wir von einem, also diese Strategische Allianz vor Projektbeginn, einem Papier auch, wo man sich schon mit einem Schriftstück, also Unterzeichnung dieser Strategischen Allianz darauf geeinigt hat, dass strategisch, aus strategischer Sicht alle am gleichen Strang ziehen. Alle, die Weiterbildung aufwerten wollen über das Personal und alle dafür ein Anerkennungsverfahren für Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung begrüßen. Und beim Umsetzen zeigte sich dann, dass diese Vorstellung dessen, wie sowas funktioniert, sehr weit auseinander geht. Also Brigitte hatte schon dieses Wort, Zertifikat genannt. Was ein Reizwort war. Zertifizierung, wo wir zum Projektbeginn davon ausgegangen sind, dass wir wie die Weiterbildungsakademie in Österreich oder wie die AdA in der Schweiz ein Dokument mit einer Form von einer Berechtigung auch ausstellen können am Ende. Das war so, dass ein Teil des Unterstützerkreises der Partner auch damit einverstanden war, wo zum Beispiel aus der beruflichen Bildung ganz klar da Zuspruch an einem Zertifikat bestand. Andere Weiterbildungsbereiche aber, wie zum Beispiel die konfessionelle, aber auch die politische Bildung sagte, nee das ist was, da können wir nicht mitgehen. Dafür sind die Lehrenden, die wir als Zielgruppe im Blick haben einfach, also das würde das noch stärker regulieren als eh schon der Fall ist. Das können wir nicht leisten, das würde die Weiterbildung spalten, das wollen wir nicht. Du hast danach gefragt, wie wir damit umgegangen sind. Also das war dann ein, in der ersten Zeit der Projektphase mit die größte Herausforderung war, dass man bemüht war alle im Boot zu halten. Weil gerade durch diesen gemeinsamen Schulterschluss und dem Zurückstellen von Partikularinteressen zu Gunsten eines gemeinsamen Bestrebens eines Anerkennungsverfahrens oder einem gemeinsamen Ziel, war es dann natürlich für uns als Koordinatoren besonders schwierig immer auszuhandeln zwischen den unterschiedlichen Interessen, immer zu versuchen Schnittmengen zu finden und das war nicht einfach, aber es hat funktioniert. Also indem man zum Beispiel gesagt hat, okay wir gehen zurück von dem Begriff Zertifikat, aber was alle gemeinsam wollen ist ja schon, dass man die Kompetenzen sieht, die Kompetenzen auch in irgendeiner Form mal mit einem Kompetenzstruktur in Abgleich bringt und was wir dann machen, ist ja letztendlich eine Bilanzierung. Das heißt wir haben statt Zertifikat den Begriff der Bilanz gewählt, anstatt eines Vorgehens der Zertifizierung ein etwas schwächeres, aber trotzdem sehr ähnliches Verfahren gewählt, nämlich eine Bilanzierung. Und das war dann etwas, wo alle mitgehen konnten. Genauso auch, vielleicht bei der Festlegung von Kompetenzen. Also als wir das Kompetenzmodell entwickelt haben, war es auch so die Interessen waren doch recht unterschiedlich. Die einen wollten ganz klare Standards, Kompetenzstandards und andere von den Partnern haben gesagt, nein das ist eine Standardisierung, das wäre eine Form der Regulierung, das geht uns zu weit. Das ist zu eng gefasst. Das würde zu einem Ausschluss von schwächeren Weiterbildungsbereichen führen und dann haben wir das eben auch genauso ausgehandelt, das gab dann ganz viele Gespräche auch sehr viel Partizipation der Beteiligten auf allen Ebenen, letztendlich ein Modell, was ein Strukturmodell ist,

ein Verfahrensmodell, wo sich alle wiederfinden können und gegebenenfalls Standards Kompetenzanforderungen auch irgendwie in einer Form verwenden, dann Standards sind und dann bereichsspezifisch vorzunehmen (unv.) #00:31:27-2#

78 BB: Ja und das ist ein gutes Beispiel, wie wir / ich glaube, das ist super richtig und wichtig gewesen, dass wir die Träger immer einbezogen haben. Damit wir diese Feinjustierung vornehmen wollen, ein gutes Beispiel da an dem Modell und auf der anderen Seite war das natürlich auch immer ein Kraftakt. Und man muss sich vorstellen, dass diese Trägerverbände und die Vertreter, die dann mit uns das ausgehandelt haben, jetzt zum Teil uns sehr gut folgen konnten in unserer Argumentation, aber ihrerseits natürlich wieder ihre / die Verbände, oder ihre Einrichtungen, die bei ihrem Verband Mitglied waren, überzeugen mussten. Und bei dieser Überzeugungsarbeit, also wenn die sozusagen auf ihren, in ihren Gremienversammlungen, wo ihre Mitglieder vertreten waren und sie dann GRETA vertreten haben, mussten sie dort auch immer erst wieder Überzeugungsarbeit auch leisten, oder haben auch, sind auch vielfach auf Widerstand gestoßen. Also, was will ich damit sagen. Also die fanden die Dinge, die wir entwickelt haben, zum Teil sehr vernünftig und hätten die gerne unterstützt, aber mussten dafür natürlich ihre Rückendeckung ihrer eigenen Einrichtungen erstmal haben. Die konnten ja nicht als Person sagen, ich finde etwas gut, wenn sie nicht genau sich vergewissert hatten, dass ihre Mitglieder das auch gut fanden. #00:32:50-3#

79 I: Ja, das ist glaube ich ein ganz interessanter Punkt. Es ist ja dann wahrscheinlich / es waren dann nicht nur die Interessen auch der Träger, sondern wahrscheinlich auch nochmal Interessen von anderen Bildungspolitischen Akteuren, jetzt auch auf nationaler politischer Ebene wichtig. Welche ja irgendwie auf die Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland einwirken. #00:33:12-2#

80 BB: Oder gar nicht politische Akteure. Dann sind ja nicht unbedingt politische Akteure, wenn du eine Volkshochschule bist oder du bist eine Bildungseinrichtung, Berufsbildungsinstitut, dann bist du meinetwegen Mitglied beim Bildungsverband, bei dem großen BBB, der auch bei uns Mitglied ist. Und dann hast du natürlich eine Stimme, wenn dich dein Verband einlädt und fragt, wie stehst du dem und dem gegenüber. Das würde ich runter holen auf gar nicht auf die bildungspolitische Ebene, sondern auf die Ebene von einfach Mitwirkung und Mitsprache. #00:33:45-6#

81 AS: Vertretung, ja. #00:33:48-9#

82 I: Und, ja. Aber auch nochmal, also das System in Deutschland gerade, das Bildungssystem ist ja föderal angelegt. Also auf die Länder, die Länder haben ja nun mal die Entscheidungsbefugnis, was so Bildung anbelangt. Und da würde mich dann schon doch nochmal interessieren, ob ihr das, wie ihr das so bewertet. Ist das für euch als Projekt schwieriger, ist es leichter? Wie steht ihr dazu? Damit meinte ich eben auch die Vielzahl der Interessen, die dann dazu gehören. Also nun nochmal die einzelnen Verbände dann nochmal zu einem Oberverband gehören. #00:34:29-3#

83 BB: Ja, das ist total kompliziert, natürlich. #00:34:31-6#

84 AS: Die Schwierigkeit zeigt sich gerade jetzt, auch in der Umsetzungsphase. Bei der Entwicklungsphase war es schon so dass die auf Bundesebene die Akteure dann sich



ein Mandat geholt haben von ihren Landesfürsten. Und die Instrumente so mit entwickelt haben wie sie jetzt sind. Und das noch, ich sag mal, verhältnismäßig gut geklappt hat, obwohl das natürlich auch immer wieder schwierig war, bei einzelnen Abstimmungsprozessen, beispielsweise allein der Zeitfaktor, dass es dann so war, die Bundesvertreterin des Dachverbands der deutschen Volkshochschulen bei uns als Projektpartnerin dabei war, dann aber bevor sie bei dem Abstimmungsprozess im Konsortialpartnertreffen sich äußern konnte, dann gesagt hat, ich brauche die Zeit ich muss das Ganze von hier in meinen ganzen Ländern mit den Landesvertretungen abstimmen und mir dort auch das Okay holen. Und erst dann mit dem Mehrheitsbeschluss bei uns in das Treffen reingekommen ist und das als Bundesvertreterin dann in das Projekt wieder rein gegeben hat. #00:35:34-0#

85 BB: Und Christina, du musst dir vorstellen, dass, Anne hat das richtig gesagt, die PERSON hat das mit ihren Landesvertretungen besprochen. Also aus 16 Bundesländern, mit den Volkshochschulen, in den Landesverbänden. Aber diese Landesverbände haben ja noch einzelne Volkshochschulen. Und wenn du dann in ein Bundesland reinguckst und jetzt kommen wir zum Punkt. Wir haben ja nicht mit Vertretern, du sagst Politik, wir hatten sehr selten mit Vertretern der Weiterbildungspolitik in den Ländern zu tun. Was passiert ist, dass die Länder dann irgendwann mal, als es darum ging, hier unterstützt ihr GRETA, als Hotspot zum Beispiel, haben die Länder natürlich ihre Vertreter, die sich für die Erwachsenenbildung vertreten oder die die Erwachsenenbildung vertraten in den Ländern zusammen gerufen, in verschiedenen keine Ahnung, jeder hat es anders gemacht, zum Teil ist es auch gar nicht passiert. Und die haben dann die einzelnen gefragt, haben gesagt, würdet ihr denn sowas unterstützen wollen? Findet ihr das gut, wenn wir als Land, bei BUNDESLAND zum Beispiel war das doch so Anne, oder? #00:36:39-7#

86 AS: Ja. #00:36:39-7#

87 BB: Wenn wir als Land so einen Hotspot hier einrichten würden oder unterstützen würden, ideell, damit GRETA in unserem Land verbreitet wird. Und da kommen wir zum nächsten Clash (lacht), da kann es also sein, dass ein Volkshochschulverband im Land BUNDESLAND sagt, das finden wir gut, wir unterstützen das, aber wenn jetzt die einzelnen dann da sitzen, beim Minister oder beim Referent oder wie auch immer wer da zuständig ist, und sich gegen GRETA aussprechen, wie es der Fall war, dann nützt dieses ganze Konstrukt, hat uns eigentlich natürlich hat es uns geholfen, aber es hat nicht den Erfolg, den durchschlagenden will ich jetzt mal sagen, also bis auf die untere Ebene hat es gar nicht gebracht. Weil immer wieder irgendjemand da war, der es vielleicht auch nicht verstanden hat, nicht verstehen wollte oder sehr gut verstanden hat und die Sorge war, das bringt ihn in die Bredouille. #00:37:39-8#

88 AS: Oder absichtlich auch (unv.) auch das ja. #00:37:46-7#

89 BB: (unv.) Wir hassen GRETA. Es gibt einen in dem Land BUNDESLAND, der hat nicht eine unwichtige Stelle und der lässt keine Gelegenheit aus, um zu sagen er hasst GRETA. Das ist natürlich dann schwierig dann zucken immer alle zusammen und wissen auch nicht so ganz ob sie sich dann dagegenstemmen sollen. Solche Erfahrungen haben wir auch gemacht. Dass es Situationen gab, wo Einrichtungen das

gut fanden, die bei Veranstaltungen hat man gemerkt, die nicken, aber die, die richtig schlimm waren, die saßen in der ersten Reihe und die haben rum krakeelt, muss man echt mal sagen, sind dann irgendwann gegangen nach Veranstaltung, dann sind die, die es gut fanden, die sich die ganze Zeit nicht zu Wort gemeldet haben. Die sind dann nach vorne gekommen zu mir als Rednerin, als Durchführerin dieses Workshops und haben gesagt, wie können wir mit machen, für uns ist das gut. Aber sie haben sich zum Teil überhaupt nicht getraut, das ist jetzt meine Interpretation. Sie haben sich gar nicht getraut gegen diese massive negative Haltung, die vorgebracht wurde von Vertretern ja, unserer Dachverbände, nicht die, nicht Vertreter, aber die von Einrichtungen, die Mitglied in unseren Dachverbänden waren. Ich mache das so ausführlich, um zu zeigen, in was für einem Spannungsverhältnis wir da immer standen. Und immer noch stehen. #00:39:13-3#

90 AS: Ja. #00:39:14-0#

91 I: Woran denkt ihr liegt das denn, also liegt diese negative Haltung? Also ihr habt ja schon gesagt, eben dass die Angst irgendwie da ist, ich sag mal vor der Zertifizierung, was es ja nicht ist, aber woher kommt diese Angst in Deutschland? #00:39:33-4#

92 BB: Da haben wir ein ausführliches Papier auch zu erstellt, das wir dir gerne auch noch zukommen lassen, oder Anne? Dieses Chancen-Risiko Papier, oder Folgenabschätzung haben wir das genannt. Das haben wir 2017 mal erstellt und da haben wir nochmal so gesammelt, da kann ich mal so ein bisschen auch draus zitieren, wenn du möchtest. Also natürlich Angst vor den Kosten, also die Weiterbildung zahlt ganz geringe Honorare. Und die Sorge war man findet überhaupt gar keinen Topf, keine Mittel, um diese Kompetenzbilanzierung zu finanzieren. Also die Sorge war, dass dann, man hat Sorgen gehabt, das den Lehrenden aufzuhalsen und hat aber gleichzeitig nicht gesehen, wie man selbst auf Landesebene dafür Mittel bereitstellt. Also locker machen können. Also diese finanzielle Geschichte. #00:40:29-8#

93 AS: In dem Zusammenhang fällt mir noch eine wirklich große politische Hürde ein, die es uns gerade in der Umsetzungsphase schwierig macht. Das ist nämlich das ganze Verfahren ist ja von Bundesmitteln gefördert, das BMBF hat also vom Projektbeginn an die komplette Finanzierung übernommen und jetzt auch in der Erprobungszeit die Frei Validierungen finanziert, allerdings ist der Bund nicht befugt auf, also für das Land irgendwelche bildungspolitischen Entscheidungen zu übernehmen. Und wir deswegen auch nach dieser Projektphase ziemlich sicher auf Landesebene zumindest das Projekt nicht weiter fördern können. Das heißt dann ist es wichtig, dass es dort eine Landesförderung gibt, denn GRETA kann nur funktionieren, in dem es in den einzelnen auf Landesebene in Weiterbildungsgesetzen beispielsweise in irgendeiner Form Verankerung finden würde. Also und das geht eben nicht über Bundesebene, wobei es jetzt allerdings gerade die ganzen letzten Jahre und auch noch bis zumindest Ende nächsten Jahres von Bundesmitteln gefördert ist. #00:41:38-0#

94 I: Okay. Ja, finde ich sehr interessant. Weil ich, recherchiere jetzt ja nun auch zu Deutschland und Österreich und in Österreich gibt es ja nun auch auf Bundespolitischer Ebene seit 2018 noch eine allgemeine Strategie zur Validierung dieses nicht-formal und informellen Lernens. Wo es um die Stärkung der Validierung auch als Bestandteil des österreichischen Bildungssystems geht und dort eben ein

Zugang zu Validierung geschaffen werden soll. Wie schätzt ihr die Lage in Deutschland ein, also ich weiß, ihr seid jetzt nicht die politischen Ansprechpartner dafür, aber ihr habt da ja eigentlich einen ganz guten Einblick zu. Was fehlt in Deutschland? Auf Bundespolitischer Ebene? Oder was merkt ihr so während eurer Arbeit? #00:42:26-7#

95 AS: Definitiv macht der Föderalismus es bei solchen Vorhaben schwer, weil selbst wenn es da Papiere gibt, auch die nationale Empfehlungen sind, die in der Bildungsebene rauskommen, ist trotzdem halt nicht, oder es schwierig ist, das auf Bundesebene dann gleichzeitig auch umzusetzen. Das ist jetzt von GRETA nichts anderes, es ist letztlich auch ein Validierungsverfahren und die Vorgabe ist ganz klar, schon längst überfällig, zu den Empfehlungen der Umsetzung einer Validierungsstrategie und obwohl es diese Empfehlungen gibt, ist die trotzdem der Transfer in die Praxis wahnsinnig aufwendig, sperrig und da fehlen natürlich auch ganz klar Gelder, die Prioritäten sind dann oft andere, ja. Uns fehlt natürlich auch // #00:43:17-4#

96 BB: // Der politische Willen // #00:43:17-4#

97 AS: Ja. #00:43:18-9#

98 BB: Es fehlt total an politischem Willen, Christina. In Österreich gibt es ja dieses Papier, was glaube ich, wo die Praxis mit dran geschrieben hat, aber was ja dieses Validierungsstrategie aus der Bundespolitik kommt, wenn ich es richtig in Erinnerung habe, oder? #00:43:35-6#

99 I: Ja, genau. #00:43:37-0#

100 BB: Sowas gibt es hier einfach gar nicht bei uns. Bei uns hat man das Bundesinstitut für Berufsbildung vor ein paar Jahren damit beauftragt, eine große DELPHI Studie glaube ich war das, zu machen. Kann ich dir auch im Nachgang noch was zu schicken. Das war so eine Expertenbefragung, weil natürlich die Bundesregierung der EU gegenüber auch irgendwie nachweisen muss, wir sind aktiv, wir fragen, wir versuchen mal aufzulösen was ist da möglich. Die Bundesregierung hat auch VALIKOM gefördert, dieses Projekt der Handwerkskammer, nämlich tatsächlich Kompetenzen vor allen Dingen von Menschen, die aus anderen Ländern zu uns kommen, die nicht unbedingt Zertifikate mitbringen, also diesen Menschen eine Möglichkeit zu bieten, Kompetenzen anzuerkennen. Großes Projekt. Aber darüber hinaus ist die Position Deutschlands häufig, Leute was wollt ihr, wir haben ein super tolles Ausbildungssystem, wir brauchen sowas nicht und wir haben auch die Möglichkeit mit der Externenprüfung, die wird immer wieder genannt im Zusammenhang mit der Frage, was gibt es in Deutschland, diese Externenprüfung. Da kannst du, wenn du praktische Erfahrungen hast, aber die Ausbildung nicht durchlaufen hast, meinetwegen als Erzieherin oder als was auch immer, kannst du zu einem Zeitpunkt dich für eine Prüfung anmelden und einfach die Prüfung, und einfach die schriftliche Prüfung mitmachen und so einen Abschluss nachholen. In der Regel fallen aber 90% der Leute da durch, bei dieser tollen externen Prüfung, weil sie gar nicht richtig vorbereitet werden und das sagt ja auch alles über das tolle Instrument Externenprüfung, wenn man möchte, dass da Leute nicht durchfallen, was ja absolut frustrierend ist mit 90%, wer hat da bock sowas zu machen, wenn er weiß die Quoten sind so hoch. Ja, das wird immer wieder genannt. Und im Grunde genommen gibt es da nichts und das sieht man

- ja auch aus dem Bildungsministerium kommt ja auch nichts zur Validierung. Da kommt ja kein Pieps, kein Mucks, kein: wir wollen das gerne. #00:45:50-0#
- 101 I: Ja, das erlebe ich halt auch so in meiner Recherche, in meiner Recherche habe ich das jetzt auch so wahrgenommen, deshalb wollte ich mal fragen. Ich würde gerne nochmal so ein bisschen auf die europäische Ebene, ja Entschuldigung. #00:46:01-4#
- 102 BB: Da würde ich nur sagen, wird immer gesagt. Ach, Deutschland hat das duale Ausbildungssystem, wir brauchen das alles nicht. Österreich hat ja auch ein duales Ausbildungssystem, genau wie Deutschland und die Schweiz. Alle, wo ein duales Ausbildungssystem, alle Länder, wo es das gibt, haben tatsächlich mit Abstand viel geringere Jugendarbeitslosenzahlen. Und das stimmt natürlich, dass unser duales Ausbildungssystem super ist, aber die Österreicher hat das dann ja auch nicht davon abgehalten zu sagen, wir haben eine Validierungsstrategie. #00:46:32-6#
- 103 I: Genau, das finde ich nämlich auch, das habe ich auch gesehen. Anne, wolltest du noch was sagen? Oder // #00:46:38-3#
- 104 AS: // Nee, hm (verneinend). // #00:46:41-6#
- 105 I: Okay, genau ich würde gerne nochmal ein bisschen auf die europäische Ebene springen. Im Bereich Bildung ist es ja nun so, dass die Zuständigkeit bei den Mitgliedsstaaten liegt und dass es dort diese Offene Methode der Koordinierung gibt. Das bedeutet, dass die einzelnen Länder rechtlich bindende Entscheidungen treffen können und die EU lediglich Anstöße gibt, davon habt ihr ja nun auch schon viel erzählt, es gibt ja auch einiges. Inwieweit ist GRETA dadurch geprägt, also ihr habt ja auch von dem europäischen Qualifikationsrahmen gesprochen, erlebt ihr durch diese Vielzahl auch an Programmen und an Anstößen auf Ebene der EU auch einen Druck zur Anpassung des Verfahrens oder beeinflusst euch das? #00:47:33-1#
- 106 BB: Anpassung überhaupt nicht. Im Grunde genommen. #00:47:36-7#
- 107 AS: Ja hm (bejahend). #00:47:36-7#
- 108 BB: Ist das der Rückenwind, der einzige Rückenwind, den wir haben aus der EU, um sowas aufzubauen und der Blick in die anderen Länder. Weil wie wir schon deutlich ausgeführt haben, in Deutschland selbst in niemand an das DIE ran getreten von Bundesebene oder vom Bundesministerium und hat gesagt, macht da mal was, werdet da mal aktiv. #00:47:55-0#
- 109 AS: Ganz im Gegenteil. #00:47:57-0#
- 110 BB: Ganz im Gegenteil, genau. #00:47:57-0#
- 111 AS: Wir berufen uns sogar eher noch darauf oder nehmen das als Argument, also dass es dort die Empfehlung gibt und dass es schon oft auch so ein Argument, was dann auch wieder zur Akzeptanz führt. Also weil die Vorgabe ganz klar ist und der Wunsch eigentlich sich in die Richtung auch europäisch zu bewegen eigentlich schon da ist, aber irgendwie gerät es immer in Vergessenheit. #00:48:21-1#
- 112 BB: Genau. Beziehungsweise man hat den Eindruck, das ist nicht auf der Agenda vom Bundesministerium und schon gar nicht auf Landesebene. Es müsste aber der Agenda

der Bundesebene sein. Da wird ein bisschen Geld für Studien ausgegeben an das Bundesinstitut für Berufsbildung und meiner Wahrnehmung nach bleibt das alles irgendwie so auf dem halben Weg stecken und wir müssen immer wieder sagen, wie Anne schon sagt, wir machen das doch und knüpfen an an die europäische Vorgabe bis 2018 Validierungssystems vorzuhalten. Und wir sind doch Leute ein gutes Beispiel dafür, wie es gelingen kann. Genau so macht das ja auch die wba, die ist ja auch, wird ja immer wieder von der Bundespolitik auf der österreichischen Ebene als gutes Beispiel für Validierung herangezogen. Auf diese Idee kommen die irgendwie nicht so richtig bei uns auf der Bundespolitik. Ist meine Wahrnehmung. Wir werden da ja auch gar nicht erwähnt. #00:49:19-1#

113 AS: Ja, die wissen das schon, aber doch also, das finde ich schon. Es wird nur zu wenig kommuniziert und transparent gemacht, also jetzt gerade eben erst im Gespräch mit dem BMBF, hat es mich überrascht, dass das Gespräch auch darauf kam, weil sie sagen hier GRETA und das Anerkennungsverfahren ist doch ein Vorzeigeprojekt für Deutschland auf nationaler Ebene, die Validierungsstrategie umzusetzen. Und das erstaunte dann eher, dass es so gesehen wird, weil die ganze Kommunikation und auch das Herantragen an uns also so jetzt (unv.). Da müsste man dann meiner Meinung nach noch die Förderung besser sein als sie ist. #00:50:00-2#

114 I: hm (bejahend). Ich habe gerade den letzten Satz nicht ganz verstanden Anne, was hast du gesagt? Den letzten Satz habe ich gerade nicht gehört, da müsste noch mehr? #00:50:09-0#

115 AS: (...) ähm das müsste stärker kommuniziert werden und dann auch die Unterstützung klarer deutlich werden, wenn es so ist. #00:50:17-3#

116 I: Ja, okay. Danke. Brigitte, du hattest gerade noch angefangen? #00:50:22-9#

117 BB: Ich finde, für mich ist das alles ein Ausdruck von mangelndem politischen Willen. Der steckt da nicht hinter, das will man irgendwie nicht. Ich kenne nicht ganz genau, die werden genauso ihre Zwänge haben und ihren geringen Handlungsspielraum auf bundespolitischer Ebene, da kann ich nur mutmaßen, aber ich meine das, für mich ist das alles ein Ausdruck davon. Das wie Anne sagt, wenn wir mit denen im Einzelgespräch sind, dann sehen die schon den Zusammenhang, also das GRETA diese Validierungsstrategie verfolgt, also die von der EU geforderte, eigentliche ein gutes Beispiel ist, aber es, die Tatsache, dass es nirgends kommuniziert wird und in die Welt raus geblasen wird, wie das in Österreich geschieht, ist ja auch ein Ausdruck davon, dass man es nicht wirklich ganz ernst meint. Anders kann ich es nicht sehen. #00:51:17-5# #00:51:18-4#

118 I: Ja, sehr interessant, dass ihr das auch so sagt, dass ihr den Rückenwind auf europäischer Ebene merkt, aber gar nicht irgendwie im eigenen Land. #00:51:26-0#

119 BB: Richtig, genau. Ich würde sagen, ich meine natürlich, die haben das gefördert und die haben uns unser Projekt gut ausgestattet, das ist natürlich ein ganz deutliches Zeichen von, wir finden euer Projekt gut. Aber das war's, also. #00:51:42-2#

120 AS: Es ist natürlich auch oft, es hängt an Personen. Also das in den Ministerien dann auch vielleicht nicht gerade eine Person für uns auch zuständig oder für die

Weiterbildung zuständig ist, die das als ein Kernthema sieht, sondern andere Prioritäten setzt. #00:52:00-5#

121 BB: So ist es. Ja. Das Personal dort wechselt auch ständig und ja, sehr schwierig. Die davon zu überzeugen überhaupt dadurch zu dringen. #00:52:16-1#

122 I: Alles eine Frage der Priorisierung, der Priorität dann von Erwachsenen- und Weiterbildung auch auf politischer Ebene. So wie sich das jetzt anhört. Ja, dann würde ich mit euch mal so in die letzten paar Fragen einsteigen. GRETA geht jetzt ja 2021 voraussichtlich in die nächste Projektphase und nochmal um mehrere Jahre verlängert, welche konkreten Ziele verfolgt ihr für die Phase? #00:52:44-9#

123 AS: Hast du sehr optimistisch ausgedrückt, so unbedingt würde ich das jetzt so uneingeschränkt nicht so schon sehen (lacht), also sehr wünschenswert, dass GRETA in eine weitere Projektphase geht und, oder der Wunsch, fangen wir mal damit an, den ich sehe, ist, dass GRETA eben weiter geht nach dieser Phase, die jetzt erstmal 2021 endet. Weil auf jeden Fall noch viel zu tun ist, um das was sich hier jetzt abzeichnet auch als erfolgreich abzeichnet tatsächlich auch in die Breite zu bringen und tatsächlich auch zu einem Nutzen für die Akteure und damit meine ich die Lehrenden selbst und die Einrichtungen und Weiterbildung insgesamt und Weiterbildungspolitik auch zu bringen. Dafür ist schon noch einiges zu tun. Also wünschen würde ich mir, dass es auf Landesebene mehr Akzeptanz findet, dass GRETA zumindest vielleicht auch für bestimmte Bereiche zu einem Verfahren wird, was also anerkannt ist, was auch. Ja wie drücke ich mich aus, dass ich da nicht in ein Fettnäpfchen trete, also sich auch in irgendeiner Form widerspiegelt in Vorgaben, zum Beispiel im Qualitätsmanagement Berücksichtigung findet. Dass es anerkannt ist, also das Anerkennungsverfahren in der Weiterbildungspolitik anerkannt wird, das würde ich mir wünschen. #00:54:11-2#

124 BB: hm (bejahend). Also gar nicht unbedingt formal unbedingt anerkannt wird, aber dass es so eine hohe Anerkennung und Akzeptanz kriegt und dass man wie Anne schon sagt, ja eine Akzeptanz. Ich würde erstmal sagen, wir brauchen ganz dringend noch viel, viel mehr Akzeptanz. Und wir haben ja, um jetzt nochmal auf die politische Ebene zurückzukommen. Wir haben ja auch extra, ich habe ja ausgeführt, dass auf, wir sind an verschiedene Bundesländer ran getreten und haben gefragt, ob dort nicht mal ausgelotet werden kann, ob da nicht so ein von Landesmitteln finanzierter so genannter Hotspot installiert werden könnte. Also eine Stelle, die im besten Falle mit Landesmitteln noch ausgestattet dafür da ist, auf Landesebene mit landespolitischer Unterstützung GRETA zu einer höheren Akzeptanz zu bringen. Das ist uns nur in Schleswig-Holstein mit Mühe und Not und in Sachsen gelungen. Und auch dort gibt es in Sachsen super viel Widerstand gegen GRETA, weil genau dort derjenige auch sitzt, der sagt er hasst GRETA. So und das ist natürlich schwierig, also was sind unsere Ziele, unser Ziel ist tatsächlich mehr Akzeptanz von GRETA zu erzeugen und wir merken oft, die Leute entscheiden aus Unwissenheit und sind gegen etwas und unser Ziel ist, GRETA über Webinare im Moment bekannt zu machen, wir haben glaube ich schon über 30 Webinare seit März 2020 an den Start gebracht und wo wir zwischen 10 und fast 100 Lehrende erreichen oder EinrichtungsvertreterInnen. Um GRETA bekannt zu machen und das Ganze ist total wichtig, das haben wir auch auf

Landesebene zum Teil gemacht. Wie gesagt, Akzeptanz entsteht nur durch Kenntnis, das ist so unsere Strategie. Und unsere andere Strategie ist vielleicht auch eine höhere Akzeptanz zu bekommen. Wir wollen ja unser Modell und unser PortfolioPlus, also das Verfahren, mit dem man die Kompetenzen sichtbar macht, auch erweitern um digitale Kompetenzen. Weil digitale Kompetenzen sind natürlich durch die Corona Krise gerade total in den Fokus geraten. Und das ist aktuell etwas, was wir machen, wo wir glauben, dass wir dann auch noch eine höhere Akzeptanz erreichen. Oder Anne? #00:56:33-7#

125 AS: Ja, würde ich auch sagen, genau. Die Akzeptanz und wenn wir nach der Projektphase, wenn du fragst, was wir uns nach dieser Projektphase wünschen, ist es, dass es auch da noch Finanzierungsmöglichkeiten gibt. Dass es also am Leben bleibt und das tut es nicht automatisch, sondern dafür ist schon auch noch einiges zu tun. Selbst wenn eine hohe Akzeptanz da ist und die Aussage ist, das ist ein tolles Verfahren, das lohnt sich und das sollte viel mehr genutzt werden, hängt es auch daran, ob es da irgendeine Form von Finanzierungsmöglichkeiten für gibt. #00:57:08-9#

126 I: Okay. #00:57:10-9#

127 AS: Das hängt nämlich sehr stark auf Landesebene, weil das wird, wie ich schon sagte, ziemlich sicher nicht der Bund lange machen können. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung wird da Forschung und Entwicklungsarbeit unterstützen, aber keine klassische Form von Implementationsmaßnahmen. Und da kommen die Länder wieder ins Spiel oder vielleicht auch die Einrichtungen selbst in einer Frage nach inwieweit sie sich auch eine Selbstverpflichtung da einlassen könnten und sagen wir wollen die Lehrenden Kompetenzen oder die Professionalität erhöhen, wir sehen das Anerkennungsverfahren dafür für ein geeignetes Verfahren und wir machen uns auch dafür stark und zwar auch in, das geht eben auch in den Bereich der Finanzierung. Dass es auch genutzt wird. #00:58:00-1#

128 I: Okay. Also Akzeptanz auf mehreren Ebenen da als Ziel. Und ihr habt jetzt ja schon gesagt, was ihr euch so wünscht von bildungspolitischen Akteuren, was wünscht ihr denn euren Kolleginnen aus Österreich in der wba. Was wünscht ihr euch für die gemeinsame Kooperation in den nächsten Jahren hoffentlich dann? #00:58:24-4#

129 BB: Ich, also was jetzt schon passiert und dass wir das weiterhin machen ist das wir aufeinander verweisen und damit deutlich machen, wir sind mehr als eine, sondern wir sind zwei. Zwei die dann an einem Strang ziehen, Kompetenzen von Lehrenden in den Fokus zu rücken, zu sagen das ist wichtig, was die Lehrenden können und das ist wichtig, dass man ihnen die Möglichkeit das auch nachzuweisen. Das wir, durch die Kooperation versprechen wir uns natürlich auch von deren Erfahrungen zu profitieren. Wie die, wir haben ja schon viele Gemeinsamkeiten im Bildungssystem identifiziert und die haben auch eine Föderalstruktur, die haben auch das duale Ausbildungssystem, die haben auch Lehrende, die durch einen Quereinstieg in die Erwachsenenbildung kommen. Wir haben unglaublich viele Parallelen und in vielen Dingen sind die uns auch wirklich voraus würde ich sagen. Also haben es natürlich leichter, weil sie ein kleineres Bundesland und nur 5 Bundesländer haben glaube ich, Christina? #00:59:25-5#

130 I: hm (bejahend) #00:59:26-8#

131 BB: Ist natürlich ein Unterschied zu 16 (lacht). Genau das wünsche ich mir. Was meinst du Anne? #00:59:44-6#

132 AS: Ja, also ich wünsche mir mit der wba das es genauso eigentlich weiter geht wie wir es bisher auch handhaben. Nämlich dass wir uns sehr stark unterstützen, in ideeller Art und Weise, so gut wie es eben von den Kapazitäten her geht. Mal etwas mehr und mal sind wir mehr etwas näher beieinander, mal etwas weiter weg, also nicht im Sinne von / also mal hat man einfach ein bisschen mehr Zeit sich auch zu (unv.). Ja das wünsche ich mir, dass es genau so weiter geht. Ich erlebe das als sehr gewinnbringend und befruchtend und konstruktiv und wir hatten das schon an vielen Stellen, Berührungspunkte, wie zum Beispiel dieses Job Shadowing, als wir eine Kolleginnen von der wba bei uns hatten, was ich als sehr gewinnbringend erlebe sowas. Mehr zu machen und einen Austausch zu haben darüber, dass man auch die Verfahren möglichst eng aufeinander abstimmt, weil ja es gibt ja auch die Möglichkeit, dass österreichisch Lehrende das in Deutschland tun und andersrum. Da sind wir ja nah beieinander gerade an der bayerischen Grenze und ja. Das ist einfach was, was ich mir wünsche, dass das so weiter geht und auch in Zukunft genauso gut weiter geht wie wir das jetzt in den letzten Jahren auch hatten. Genau. #01:01:01-8#

133 I: Ja schön. Dann wäre ich soweit durch mit meinen Fragen. Habt ihr noch Ergänzungen, die ihr vielleicht für wichtig haltet, die bis jetzt noch nicht erwähnt wurden? Dann könnt ihr gerne nochmal was erzählen. #01:01:19-2#

134 AS: Ich habe so erstmal nichts. Ich fand das ganz interessant sich darüber mal so auszutauschen (lacht). #01:01:28-4#

135 I: Brigitte? Hast du noch was? #01:01:29-9#

136 BB: Ja, einfach am Schluss, ich meine wir haben jetzt ja auch nochmal, wo wir alles nochmal rekapituliert haben und in die Anfänge gegangen sind und unsere ganzen Hüs und Hots aufgezeichnet haben. Da haben wir wirklich (unv.), dass wir da wirklich am Ball bleiben. Also ich glaube wir haben da ein gutes Verfahren entwickelt und das auf gute Beine gestellt. Es lässt sich wissenschaftlich super erforschen, also es wäre wirklich jammerschade, wenn das so ein Projekt wäre, ich weiß am Anfang, als ich mal ein Interview geführt habe mit jemanden, die in der Aus- und Weiterbildung bei UNTERNEHMEN tätig war. Die auch also vom Fach war, die mir irgendwie unverblümt ins Gesicht gesagt hat, ich glaube das wird sowieso wieder ein Projekt, was irgendwie die irgendwann wieder in der Schublade verschwindet. Ich weiß, dass ich damals ein bisschen zusammengezuckt bin und ich denke oft an diesen Satz von ihr und ich kann nur sagen, also ich bin wirklich, ich glaube wir sind wirklich alle sehr motiviert, dass genau das nicht passiert. Aber ganz allein können wir das auch nicht hinkriegen. #01:02:31-0#

137 AS: Ja. Das ist wahr. #01:02:33-8#

138 I: Ja, sehr schöner Abschlusssatz. Ja dann bedanke ich mich ganz herzlich für das interessante Gespräch und die Zeit, die ihr euch jetzt dafür genommen habt, war jetzt ja auch eine ganze Stunde. Dann würde ich die Aufzeichnung jetzt mal beenden.



## **Anhang 5: Transkript Interview Karin Reisinger**

3 I: Ja, vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast, Karin. Darüber freue ich mich sehr. Wir wollen gleich über deine Arbeit in der wba sprechen und über den Einfluss von europäischen und nationalen Bildungsakteuren auf die Weiterbildungsakademie. Genau, im Vorfeld möchte ich dich nochmal fragen, ob das für dich in Ordnung ist, wenn ich unser Gespräch aufzeichne // #00:00:24-7#

4 KR: // natürlich // #00:00:24-7#

5 I: Wobei natürlich, genau nur für den Zweck meiner Masterarbeit weiterverarbeitet werden, super. Ja in meiner Masterarbeit gehe ich der Frage nach, inwiefern die Bildungsagenda der EU, die Entwicklung von Anerkennungsverfahren für Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung beeinflusst und ich mache dort, oder ziehe dort einen Vergleich zwischen Österreich und Deutschland, speziell eben zwischen GRETA und der wba. Und darüber würde ich jetzt gerne ein bisschen mit dir sprechen. Ich würde gerne so ein bisschen am Anfang anfangen, so ein bisschen mit der Vorgeschichte und der Entstehung der wba und mit dir nochmal zusammen zurück blicken auf die Anfänge und da von dir wissen, welche Idee ursprünglich dahinterstand oder wie die Idee das Thema Validierung aufzunehmen in der Erwachsenen- und Weiterbildung, wie es dazu kam. #00:01:16-0#

6 KR: Ja. Also ich bin jetzt 17 Jahre bei der wba dabei, wobei die ersten 3 Jahre waren Entwicklungsphase und wie man auf die Idee gekommen ist, Validierung also da ein Validierungsmodell zu entwickeln, ich glaube das war wirklich sehr visionär. Also es war ja vor 17 Jahren, da hat es zwar schon erste Überlegungen auf europäischer Ebene gegeben in diese Richtung zu gehen, aber das war, also zumindest in Österreich noch nicht sehr präsent. Es war eigentlich wirklich kaum Thema. Es war aber so wie die wba entwickelt worden ist. Also bevor dieses Projekt begonnen hat, von 2004 bis 2007, wo es entwickelt worden ist, hat es immer schon Überlegungen gegeben, was man denn an Aus- und Weiterbildung oder was man denn anbieten könnte für Erwachsenenbildner, was quasi so ein Dach ist über allem was es gibt. Ja es hat immer schon sehr viel Aus- und Weiterbildung gegeben für Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind und die waren meistens in irgendwelchen Bildungsverbänden oder Einrichtungen und die waren auch sehr unterschiedlich, also von einer Woche bis mehrere Monate und da hat man immer gesagt, naja da gibt es zwar viele, die sind auch viel weitergebildet, aber es muss doch was geben, wo das alles quasi integriert werden kann. Und da war aber schon klar, man will keinen neuen Lehrgang entwickeln, wo dann die Personen den von Anfang bis zum Ende durchlaufen sollen, die doch eh schon so viel quasi an Aus- und Weiterbildung oder auch an Praxis schon natürlich erworben haben und dann hat man gesagt, ja also entwickeln wir doch so ein Kompetenzanerkennungssystem. Das war damals wirklich glaube ich mal schon sehr visionär und das war damals, das hat noch keine CEDEFOP Leitlinien gegeben für die Validierung informell und non-formal erworbenen Kompetenzen. Also es war zwar alles noch sehr / man hat gewusst, man will ein Anerkennungssystem schaffen. Und um eben den Personen gegenüber auch die Wertschätzung entgegen zu bringen, dass sie eben schon sehr viel, entweder Aus- und Weiterbildungen haben oder eben schon sehr viel Praxis erworben haben. Und das war von Anfang an klar, auch es soll informell Erworbenes anerkannt werden, also nicht nur non-formal. Das heißt in Österreich in der Erwachsenenbildung, also formal ist, das ist im Europäischen ein bisschen anders, ich weiß jetzt gar nicht wie das in Deutschland ist, aber bei uns ist die Definition: formal ist Schule und Uni, non-formal

ist Erwachsenenbildung und informell ist learning by doing im weitesten Sinne, oder ja. Und es war eben von Anfang an klar, es soll auch informell erworbenes anerkannt werden und das war eigentlich, wo am meisten Neuland war. Ja. #00:03:59-1#

7 I: Und du sagst jetzt ja in der EU gab es da noch gar nicht so viele Anstöße. Wer hatte denn Interesse daran, so etwas zu entwickeln. Also welche Motive standen dahinter von welchen Akteuren? Also wer hat das so ins Rollen gebracht? #00:04:12-0#

8 KR: Also ich glaube die Motive waren, also die Akteure waren die Verbände der Erwachsenenbildung in Österreich. Also es gibt ja diese Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs und diese 10 großen Erwachsenenbildungsverbände. Das heißt zum Beispiel das Berufsförderungsinstitut, das hieß so. Aber nicht mehr (unv.) oder die Volkshochschulen oder auch die katholische Erwachsenenbildung oder ländliche Erwachsenenbildung, also da gibt es 10 Akteure in Österreich, die sind unterschiedlich groß, aber die sind seit 1973 glaube ich zu dieser Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs zusammengeschlossen und das waren die Akteure und wer hatte Interesse daran? Ich glaube Interesse haben sie insofern alle gehabt, als dass sie sich gedacht haben, wir wollen nicht, dass es das abwertet, was es eh schon gibt, ja. Also es soll nicht irgendwas Neues entwickelt werden, was unsere internen Aus- und Fortbildungen abwertet, sondern es soll was entwickelt werden, wo das integriert werden kann. Das waren glaube ich die Motive. #00:05:13-6#

9 I: Okay. Und die Europäische Bildungsagenda hat da erstmal gar nicht so, gar keine große Rolle gespielt wahrscheinlich, weil es / #00:05:22-3#

10 KR: Als ich (...) nach meiner Erinnerung nicht. Ich meine ich war damals relativ neu im Feld, ja. Es hat dann schon auch eine Studie gegeben, wir haben das dann extern vergeben, was es dann auf europäischer Ebene in diese Richtung gibt, wir waren zum Beispiel auch in der Schweiz damals, da hat es ja dieses SVEB, das hat es da schon gegeben. Und wir haben uns angeschaut, was die mit dieser Gleichwertigkeitsbeurteilung tun und so das hat es natürlich schon gegeben, aber soweit ich mich erinnern kann, waren damals die europäischen / also sicher, auf die Idee, dass es so etwas überhaupt gibt, wird wohl damals, wenn ich mich nicht irre, die Anneliese Heiling, die wird es wohl darüber darauf gekommen sein, aber das kann ich jetzt gar nicht so genau sagen. #00:05:59-6#

11 I: Ja, okay. Dann können wir mal ein bisschen weitergehen, und ein bisschen in die Entscheidungsprozesse einsteigen. Du hast ja gerade schon gesagt, dass ihr mit euren Trägern sehr viel zusammenarbeitet und da eine enge Kooperation ist. Welche Rolle hatten denn die Träger bei der Entwicklung, also habt ihr euch abgesprochen, wie hat das stattgefunden? #00:06:21-9#

12 KR: Also die Träger hatten bei der Entwicklung eine sehr, sehr große Rolle. Also ich glaube von diesen 10 Erwachsenenbildungsverbänden waren glaube ich, bei der Entwicklung so 6 oder so beteiligt. Also auf jeden Fall mal die Volkshochschulen, das war federführend. Da ist das, das war ein EU-Projekt, ein ESF Projekt und die waren der Projekt Träger. Und dann haben noch mitgemacht ganz maßgeblich also das Berufsförderungsinstitut, das ländliche Fortbildungsinstitut, der Ring Österreichischer Bildungswerke (...). Und das muss ich schon sagen, dass das teilweise an Personen gehangen ist. Also Personen, die sagen dann zum Teil, die meisten sind mittlerweile in Pension, aber viele sind auch heute noch, also einige wenige sind da heute noch aktiv in der wba beteiligt, also in dem Kooperativen System. Und es war so, dass meine

damalige Chefin, also Frau Dr. Heilinger, die hat eben die, also diesen Projektantrag geschrieben und die hat, sage ich mal die Fähigkeit gehabt sehr viele ins Boot zu holen.  
#00:07:37-7#

13 I: Also zu Netzwerken und, ja. #00:07:38-9#

14 KR: Ja, zu Netzwerken und glaube ich auch auf sehr, sie war hoch eloquent und hoch einfach auch fachlich versiert, aber sie hat auch diese Fähigkeit gehabt, quasi charmant, die zu überzeugen, ja. Und das war von Anfang an war auch dabei, das gehört jetzt nicht zur KEBÖ, aber ist natürlich in Österreich auch sehr wichtig, das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, das ist die nachgeordnete Dienststelle des Bundes, wo Aus- und Weiterbildung für Erwachsenenbildner stattfindet. Das was da in Strobl am Wolfgangsee ist, ja. Und ja, es war damals so in der Entwicklungsphase, also mich hat sie dann angestellt als Projektmitarbeiterin, quasi dass ich so das, also, sag ich mal die, na operativ ist übertrieben, ja operativ war es nicht, aber dass ich quasi so die Knochenarbeit mache. Das Curriculum schreiben und den Finanzplan aufstellen und solche Sachen. Also wir haben, meine Chefin und ich, haben sehr eng zusammengearbeitet. Aber so das Netzwerken und so, das war eher ihrs. Und wir haben dann alle glaube ich zwei Monate, ein ziemlich intensive Klausur mit diesen Vertretern von diesen Verbänden gehabt, ich glaube insgesamt waren das 10 Leute oder so, also ich kann dir das gerne raussuchen, wer das war, wenn dir das wichtig ist.  
#00:08:57-5#

15 I: Ja gerne. #00:08:58-9#

16 KR: Schreib dir das bitte auf und schreib mir das nochmal. #00:09:01-5#

17 I: Ja. #00:09:02-3#

18 KR: Da kann ich dir dann eine E-Mail schreiben wer das war. Das geht relativ schnell. Und da haben wir uns alle 2 Monate getroffen, 3 Tage, da haben wir sehr, sehr intensiv zusammengearbeitet. Das war wirklich eine sehr schöne Zeit, weil wir alle an einem Strang gezogen haben. Also das war, da hat es eigentlich kaum kritische Stimmen gegeben, man war sich irgendwie einig, man will das. Und das war sehr visionär. Also man hat am Anfang nicht gewusst, wird es was oder wird es nichts. Und zwischen diesen Treffen haben dann immer die Anneliese und ich einfach die Feinarbeit geleistet. Also man hat Instrumente entwickelt, wie kann man das informelle anerkennen. Die Hauptarbeit, zumindest die 1-2 Jahre, waren natürlich erstmal das Curriculum entwickeln. Und da sind wir so ausgegangen, dass man zuerst an, quasi ein Kompetenzprofil entwickelt haben, also geschaut haben was müssen Personen in der Erwachsenenbildung können und wir haben von Anfang an alle 4 Zielgruppen mitgedacht. Das ist eben auch der Unterschied zu GRETA. Also wir haben immer auch an die Beraterinnen gedacht und an die Personen, die im Bildungsmanagement tätig sind und an die Bibliothekare und Bibliothekarinnen, weil die in Österreich zur Erwachsenenbildung dazu gehören. Da waren auch von Anfang Vertreter dabei von dieser Bibliothek(unv.). Und darum sind wir auf diese Zielgruppen gekommen und in sicher 1-2 Jahren ist am Curriculum gefeilt worden, also von dem Kompetenzprofil hat man dann runter gebrochen, ja da kommt die eierlegende Wollmilchsau jetzt raus, die Person muss quasi alles kennen und was verlangen wir jetzt aber auf diesen 2 Stufen Zertifikat und Diplom. Und wie können die Personen dies nachweisen. Und das war und da ist wirklich, am Beginn muss ich ja mal sagen, um Worte gerungen worden. Also das war wirklich ganz wichtig, dass die doch auch ideologisch unterschiedlichen

Verbände alle damit einbezogen sind und alle mitkönnen. Und da ist wirklich sehr gut gelungen würde ich mal sagen. Also dadurch, dass das Ministerium mit ins Boot geholt wurde, wie kann man denn das ganze finanzieren und so weiter und so fort. Ja also das war dann eher so im letzten Jahr, dass man dann geschaut hat, ja man muss eine Geschäftsstelle finden, man muss Mitarbeiter finden, man muss die Finanzierung aufstellen, dann haben wir einen neuen Projektantrag, also für die nächste Projektphase wieder ein ESF Projekt Antrag stellen müssen. Also das war so, aber da waren alle sehr im Boot und man hat auch Arbeitsgruppen begründet, also zwischen den Treffen haben sich Unter Arbeitsgruppen gebildet, also welche haben an einer Kompetenzbestätigung gearbeitet, ein paar haben, ah die Zertifizierungswerkstatt zum Beispiel entwickelt, dieses Assessment, also das war eine sehr, sehr intensive aber angenehme Arbeitsphase. #00:11:48-8#

19 I: Ja, im Gegensatz zu GRETA in den Anfängen, da gab es ja sehr viel Widerstand. Du hast jetzt ja gesagt, das lief eigentlich sehr gut. Habt ihr über die Jahre denn Widerstand irgendwie erfahren oder in gar keiner Weise? #00:12:00-6#

20 KR: Nein, nein. Wir haben auch genug Widerstand erfahren, ja. #00:12:03-1#

21 I: Von welcher Seite? #00:12:04-8#

22 KR: Also ich weiß jetzt nicht wie genau du das dann in der Masterarbeit reinschreibst. #00:12:09-5#

23 I: Nur das, was du sagen darfst, willst. Also ich will jetzt hier nicht. #00:12:13-5#

24 KR: Ja, also ich kann dir das schon sagen, welche Seite, aber das gehört dann halt nicht in die Masterarbeit. #00:12:16-6#

25 I: Okay, ja. #00:12:18-0#

26 KR: Wenn das okay ist. #00:12:18-9#

27 I: Ja klar. #00:12:19-5#

28 KR: Also die ersten ein-zwei Jahre hat es eigentlich kaum Widerstände gegeben, es war eigentlich erstaunlich wie super die wba eingeschlagen hat. Also was wir für Resonanz auch bei der Zielgruppe gestoßen sind, das haben wir eigentlich gar nicht wissen können. Es sind zwar schon Machbarkeitsstudien in der Entwicklungsphase geschrieben worden, haben wir extern vergeben. Aber dennoch haben wir nicht gewusst, wird es jetzt angenommen, da es noch recht neu ist. Und es ist sehr gut, es ist wirklich sehr gut angelaufen und da haben alle noch super gut mitgemacht, wir haben dann auch alle 10 ins Boot geholt, also zwei, drei waren ja noch nicht dabei, zwei, drei Verbände und wir haben uns alle 1-2 Monate getroffen, die so weniger intensiv wie in der Projektphase, aber doch, da haben uns wirklich noch bei allem geholfen auch Öffentlichkeitsarbeit, und bei allem möglichen, ja. Mittlerweile sind wir da ein bisschen selbstständiger geworden. Und dann ist die wba einfach sehr erfolgreich geworden. Und ich glaube das war dann natürlich ein Knackpunkt. Wir haben dann einen Europäischen Preis bekommen, 2013 und es, wir sind dann von manchen einfach ein bisschen als Konkurrenz gesehen worden. #00:13:25-9#

29 I: Okay, ja. #00:13:26-5#

30 KR: Also, dass die Personen jetzt quasi zu uns gekommen, anstatt quasi einen Lehrgang zu machen. Es hat dann massive Widerstände gegeben wie wir uns positionieren. Also

wir haben zum Beispiel am Anfang nicht Kandidaten gesagt, sondern Studierende oder wir haben es Curriculum genannt und nicht Qualifikationsprofil, ja. Also das waren vielleicht / und Weiterbildungsakademie vermittelt ja vielleicht doch so ein bisschen was, wo dann ein Haus dahinter ist, wo man das durchlaufen kann und da hat es dann einmal zum Beispiel eine Entwicklungsphase gegeben, wo wir gesagt haben, ja was kann man im Wording ändern, damit klarer ist, dass wir eine Validierungsstelle sind. Und dann hat es auch quasi die, also dann war zum Beispiel, sage ich mal, also ganz massiv gab es Widerstände gegeben einfach von der EHRENAMTLICHEN Seite. Also das war der VERBAND zum Beispiel oder VERBAND. Ich meine die waren jetzt nicht so extrem mit den Widerständen, aber mehr unterstützt haben sie uns auch nicht. Und das VERBAND, also das waren so die drei mit denen wir so, genau. Und andere Begründungen waren halt so generell Vorbehalte, gegenüber Standardisierung, gegenüber Zertifizierung, gegenüber quasi, da ist dann natürlich schon ein bisschen mehr auch immer, die EU-Geschichte gekommen. Also dass quasi, also dass es zu sehr Verwertbarkeit gibt zum Beispiel. Dass es zu, ja zu sehr in Richtung Standardisierung geht, dass es ähm (...) Ja, also einfach so Widerstände in Richtung, ja ich, fehlen mir jetzt ein bisschen die Worte, aber dass es halt so (...) quasi die traditionelle Erwachsenenbildung damit womöglich geschwächt werden könnte. Also da hat es dann schon massive Widerstände gegeben. Und wir waren dann auch einige Jahre lang sehr im Kritikfeuer, also einige haben sehr, waren nach wie vor sehr unterstützend dabei, aber einige da hat es sehr, sehr starke Widerstände gegeben. Und weniger eigentlich seitens der Teilnehmer, also die, die es nicht wollten, haben es eh nicht gemacht. Die haben uns ja sehr große Wertschätzungen von, dass da was anerkannt wird zum Beispiel ihre Praxis oder ihre informell erworbenen Kompetenzen. Das war wirklich mehr von Seiten der, von manchen sehr traditionellen sage ich jetzt mal Verbänden. #00:15:54-3#

31 I: Und wie seid ihr damit umgegangen? Also du hast ja schon gesagt, ihr habt zum Beispiel das Wording irgendwie verändert oder, habt ihr da klarer kommuniziert oder wie das euer Vorgehen? #00:16:04-7#

32 KR: Also wir haben es versucht klarer zu kommunizieren, wofür wir stehen, wofür wir nicht stehen. Wir haben versucht natürlich Verbündete zu suchen. Wir haben versucht sehr viel auch, zum Beispiel zu publizieren, also mehr zu publizieren, also wir es am Anfang getan haben. Wir haben versucht teilweise auch in den natürlich Dialog zu treten mit den kritischen, wobei es da Unterschiede gibt, wie gut man das kann. Also mit manchen geht das eigentlich sehr schwierig und die anderen dann schon. Aber grundsätzlich schon den Dialog suchen. Wir haben immer wieder betont und das vermitteln uns ja auch die KandidatInnen, dass obwohl wir Zertifizierungsstelle sind, dass die Personen sich schon sehr weiter entwickeln auch durch unser System, dass die es nicht eine beinharte, kühle Geschichte ist sondern dass da wirklich die Beratung und Begleitung, was uns immer wieder rück gemeldet wird eine große Rolle spielt. Dass die Personen sehr (...) ja, trotzdem auch einen persönlichen Gewinn aus dem Ganzen haben, ja. Aber es wurde zum Beispiel massiv, massiv dagegen lobbyiert und das ist bis jetzt eigentlich auch nur sehr wenigen passiert, dass zum Beispiel das wba Zertifikat verpflichtend werden muss für die Erwachsenenbildung. Oder in Teilen verpflichtend werden muss. Also das war immer so der Horror von diesen, dass man dann quasi ein wba Zertifikat haben muss, um in der Erwachsenenbildung arbeiten zu können. Wobei das so nie unser Anliegen gewesen ist, weil es gibt so viele, die quasi nebenberuflich arbeiten. Die ehrenamtlich arbeiten, da wäre es klar. Aber dass es zur Qualitätssicherung auch beitragen könnte, so wie es zum Beispiel in der Schweiz ist

- (Telefon klingelt), warte ich muss da jetzt ganz kurz rangehen, Moment. #00:17:56-1#
- 33 I: Alles gut. (Pause) #00:18:01-8#
- 34 KR: Entschuldigung, wo waren wir denn? #00:18:05-7#
- 35 I: Wo waren wir gerade... #00:18:07-2#
- 36 KR: Dass es nicht verpflichtend werden soll, ja. #00:18:10-0#
- 37 I: Genau. #00:18:10-4#
- 38 KR: Ja, also das war grundsätzlich, also wie in der Schweiz, da ist es dann ja, EDUQUA glaube ich ist die Qualitätssicherungssystem der Schweiz. Damit das Institutionen (unv.) müssen, ein gewisser Prozentsatz der Trainer und Trainerinnen, die eine gewisse Anzahl an Stunden arbeiten müssen, dieses Zertifikat haben. Und sowas denke ich mal, also das wäre ja schon vertretbar, aber da gibt es einfach massive Widerstände. #00:18:37-4#
- 39 I: Okay, das ist ja schon. #00:18:39-3#
- 40 KR: Wobei es natürlich trotzdem, sage ich mal einige aufgenommen haben, Institutionen, die das ihre MitarbeiterInnen so also ermutigen die wba zu machen oder das sogar verpflichtend einführen, oder bei Ö-Cert zum Beispiel, dass zumindest eine Person das haben muss. Oder es hat sich ohnehin ein bisschen etabliert als Nachweismöglichkeit, aber ja. Sage ich mal so flächendeckend wie wir das gerne hätten ist es nicht. #00:19:17-4#
- 41 I: Okay, also da habt ihr schon noch ja Wünsche, dass das noch weiterverbreitet und noch. #00:19:23-5#
- 42 KR: Ja, also grundsätzlich schon, dass es zum Beispiel bei Ausschreibungen erwähnt wird, also das wba Zertifikat von Vorteil ist. Weil das bekommen wir von rückgemeldet von unseren AbsolventInnen, dass die das Verfahren sehr gut gefunden haben, dass es ihnen sehr viel gebracht hat, dass sie sich sehr viel weiterentwickelt haben und so weiter. Aber dass es nicht in dem Ausmaß am Markt anerkannt wird, wie sie sich das wünschen würden. Wobei glaube ich auch 1/3 schon sagen, dass sie berufliche Vorteile gehabt haben. Da würde ich auch mal, ich schau da geschwind ihre Vorteile, warte mal (...). Na das steht da jetzt nicht drinnen, aber 3/4 haben zum Beispiel ein höheres Bewusstsein für ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten, über die Hälfte der Befragten eine Stärkung des eigenen Selbstwerts war, ein Drittel aller Befragten konnten durch die Wba Zertifizierung wichtig Kontakte und Netzwerke aufbauen. Also irgendwo findest du glaube, weiß ich jetzt nicht. Aber das kannst du aufschreiben. #00:20:23-1#
- 43 I: Genau, das ist glaube ich die Studie von 2017? Die. #00:20:27-8#
- 44 KR: Ja genau. #00:20:28-4#
- 45 I: Ja genau. #00:20:29-3#
- 46 KR: Genau, ich glaube schon, dass ein Drittel mindestens auch berufliche Vorteile haben. #00:20:34-6#

- 47 I: Genau, das habe ich mir auf jeden Fall auch schon angeguckt, das wird auch noch Teil der Masterarbeit sein (lacht). #00:20:38-9#
- 48 KR: Ja, ja #00:20:39-3#
- 49 I: Ja, ich würde gerne nochmal so ein bisschen auf die nationale und europäische Erwachsenenbildungslandschaft eingehen, weil ihr ja auch, wie Deutschland eben das föderale System habt in Österreich und dadurch ja bestimmt auch eine Vielzahl von Interessen und Akteuren, die irgendwie auf die Erwachsenen- und Weiterbildung einwirken. Und ich würde da auch gerne von dir wissen, wie du das, oder wie ihr das bei der wba erlebt und wie ihr das bewertet. #00:21:07-7#
- 50 KR: ähm (...) Du meinst jetzt das föderale? #00:21:11-1#
- 51 I: Genau, in Deutschland ist es ja eben auch so, dass die Bildungspolitik hauptsächlich auf Landesebene stattfindet und gar nicht mal so durch die Bundespolitik organisiert ist. #00:21:20-3#
- 52 KR: Also das ist in Österreich nicht so ausgeprägt. Die wba ist schon eher, also die ganzen KEBÖ Verbände, die dann mitmachen sind ja alle auf Bundesebene und ja finanziert werden wir auch quasi auf Bundesebene und halt über EU-Gelder. Das ist bei uns nicht so Thema wie in Deutschland. Also es gibt natürlich auch Bundesländer, wo man, so die westlichen Bundesländer, wo wir so mitkriegen, da ist jetzt nicht so, da stehen jetzt nicht so viele dahinter oder da ist das auch nicht so bekannt. Aber es ist nicht so, dass man jetzt sagen kann, zum Beispiel in Tirol wollen sie es gar nicht. Nein, das ist eigentlich nicht bei uns so ausgeprägt. #00:22:05-8#
- 53 I: Okay, und ihr musstet auch nicht anfangs irgendwie auf die einzelnen Bundesländer zugehen, sondern das ging das direkt dann über den Bund? #00:22:12-0#
- 54 KR: Naja, wir haben das, wie haben wir das gemacht (überlegt) wba on Tour haben wir das zum Beispiel genannt. Und da sind wir in alle Bundesländer gereist und haben die wba vorgestellt. Es gibt auch schon so ein Ländernetzwerk, auch in Österreich und da habe ich dann zum Beispiel die wba schon auch präsentiert. Und da, also ja, da hat es natürlich auch Skeptiker gegeben, klar. Aber da habe ich nicht so massive Widerstände gespürt. Und wir bieten das nach wie vor an, dass wir die wba in den Bundesländern vorstellen, also sowohl quasi als Gruppenberatungen, also das macht dann die Irmi, also die wba als Institution vorstellen. Im Moment natürlich nicht, oder nur online. Aber grundsätzlich reisen wir da schon in die Bundesländer, das ist schon grundsätzlich auch Thema. Aber sicher nicht so stark wie in Deutschland. #00:22:55-5#
- 55 I: Ja, interessant. Klar, natürlich Österreich ist auch ein bisschen kleiner, aber trotzdem ist das interessant, wie groß die Unterschiede da sind. Genau, ihr habt ja auch, oder das österreichische Bundesministerium hat ja auch 2018, bzw. ich glaube Ende 2017 schon die Strategie zur Validierung von nicht-formalen und informellen Lernen vorgelegt. Welche Bedeutung hat das für eure Arbeit? #00:23:17-8#
- 56 KR: Also, wenn man jetzt von EU-Geschichten ausgeht, dann war mal so ein Anstoß sicher die EU-Ratsempfehlung von 2012, die Empfehlung zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens und da wurden ja die Mitgliedsstaaten dann aufgefordert eine nationale Validierungsstrategie zu entwickeln. Und die wba, also die wba nicht, sondern In Österreich hat dann 5 Jahre später, 2017 die nationale Validierungsstrategie / jetzt ruft schon wieder jemand an #00:23:46-5#

57 I: Alles gut, geh gerne ran #00:23:47-9#

58 KR: Entschuldigung. (Pause und kurzes technisches Problem) #00:24:51-2#

59 I: Alles gut. #00:24:51-8#

60 KR: Ja, also die Validierungsstrategie, das sind wir hängen geblieben. #00:24:53-8#

61 I: Genau. #00:24:53-8#

62 KR: Also die, letztlich ist es natürlich super, dass es die gibt, weil jetzt ist es quasi verankert und da hätten auch Arbeitsgruppen gebildet werden sollen, woran ich mich erinnern kann, da waren das 4 Arbeitsgruppen. Und zwar, warte mal, ich muss mal geschwind nachschauen (...) ähm, so. Welche 4 Arbeitsgruppen waren das. Also die erste Qualität, die hat auch wirklich getagt, da hat auch jemand von der wba mit gemacht. Da gibt es auch jetzt ein Papier, das daraus entstanden ist. Wenn du das sehen willst, dann schreib mir das bitte auch. #00:25:32-7#

63 I: Ja ich schreibe es mir auch mal auf. #00:25:35-4#

64 KR: Okay, dann eine Arbeitsgruppe Professionalisierung, da wäre es eben darum gegangen. Wie kann das Personal in der Validierung, eben was kann man da tun, um sie zu professionalisieren oder um Kompetenzprofile entwickeln und gegebenenfalls Validierungsmaßnahmen konzipieren. Die hat nicht ihre Arbeit aufgenommen. Dann gab es auch eine Arbeitsgruppe Kommunikation, da hätte es so ein Portal entwickelt werden sollen für Personen, dass sie sich zurecht finden so was gibt es an Validierungsrichtlinien in Österreich. Und dann auch eine Arbeitsgruppe Systemsynergien, also dass man die Akteure und Akteurinnen zusammen bringt im Bereich der Validierung. Also ich glaube diese Arbeitsgruppe Synergien hat ein bisschen zu arbeiten begonnen, die anderen nicht (lacht) und ja. Ich glaube, also es waren dann wirklich am Anfang sehr hehre Ziele, also dass man gesagt hat, es gibt ja auch diesen NQR, der ist in Österreich ja mittlerweile auch begonnen hat, die Arbeit aufzunehmen. Und da haben wir gesagt, jede Qualifikation, die eben diesen nationalen Qualifikationsrahmen drinnen ist, soll irgendwann über Validierung erreicht werden können. Also so weit sind wir noch lange nicht. Ich glaube es waren dann auch politische Gründe, dass man gesagt hat, dass es ein bisschen stecken geblieben ist. Dass es einfach nicht weiter gegangen ist. Und wir waren dann natürlich immer als Expertinnen vorgesehen gewesen auch bei diesen Professionalisierungen. Und das ist grundsätzlich schön, dass es das gibt. Also und das ist, die letzte Regierung, die schwarz-grüne Regierung, wie di begonnen hat so ihre Arbeit aufzunehmen, das war glaube ich (...) war das erst Anfang diesen Jahres glaube ich. #00:27:37-2#

65 I: Ja stimmt, müsste sein. #00:27:38-5#

66 KR: Ja da steht in dem Regierungsprogramm drinnen, dass die nationale Validierungsstrategie wieder aufgenommen werden soll. Das hieße, dass diese Arbeitsgruppen jetzt doch ihre Arbeit aufnehmen sollen. Dass es vorangetrieben werden soll. Allerdings ist jetzt Corona dazwischengekommen. #00:27:54-9#

67 I: Gut, also wird sich das wahrscheinlich noch ein bisschen verzögern. #00:27:57-8#

68 KR: Ja, wenn überhaupt was passiert. Also jetzt im Moment glaube ich, da muss man natürlich Geld in die Hand nehmen. Das Geld gehört jetzt einfach woanders rein. Ich meine was wir, es gibt ja jetzt dieses PROVE Projekt, von dem weißt du ja



wahrscheinlich eh. Und es gibt eine wissenschaftliche Begleitforschung zur wba, also wissenschaftliche Begleitforschung ist ja Blödsinn. Also es gibt das ESF Projekt, das wir im Moment haben, da gibt es Projektpartner, die sind das ÖEBV und das IBW, das sind zwei so Forschungsinstitute in Österreich und die entwickeln jetzt auch gerade Kompetenzprofile für Personen, die in der Validierung tätig sind. #00:28:35-5#

69 I: Ah, okay. #00:28:36-2#

70 KR: Und machen da Interviews mit Validierungseinrichtungen unter anderem mit uns und eine von diesen, die da mitarbeitet ist ja bei PROVE dabei und grundsätzlich ist schon geplant, dass man, haben wir uns auch mit dem Vertreter vom Ministerium der für diese Validierungsstrategie zuständig ist, haben wir uns mit dem schon zusammen geredet, dass wenn diese Arbeitsgruppe Professionalisierung einmal die Arbeit aufnimmt, dass die Ergebnisse von PROVE und von den Ergebnissen von den wba-ESF Projekts da einfließen. Aber ja, wie gesagt, da ist jetzt nicht allzu viel passiert. Also. #00:29:09-0#

71 I: Aber ihr seid da schon, eigentlich maßgeblich mit dran beteiligt. Also das kann man ja eigentlich schon festhalten. #00:29:13-9#

72 KR: Ja, das schon. Also da muss man schon sagen, dass die wba da immer mit einbezogen wird, weil wir eine der wenigen Einrichtungen Österreichs sind, die wirklich sehr prototypisch Validierung anbieten. #00:29:27-1#

73 I: Okay, und wenn du jetzt nochmal so auf EU-Ebene quasi schaust, also zum Beispiel Brigitte und Anne haben gesagt, dass sie eigentlich eher durch die EU das Gefühl haben, dass das was sie machen richtig ist, als durch die nationale Politik. Also die sehen sich da eher gestärkt. Du hast jetzt aber eigentlich ja gesagt, dass das auf eurer politischen, also auf nationalpolitischer Ebene eigentlich sehr gut läuft. Hast du trotzdem / #00:29:51-6#

74 KR: Naja, also ich würde ihnen da schon Recht geben, also ich fühle mich da schon durch EU auch durch internationale Projekte und so Veröffentlichungen und CEDEFOP und ähnliches schon etwas bestärkter als national, ja. Also nicht (...) vielleicht ist bei GRETA der Widerstand noch krasser, das weiß ich nicht. Aber also (unv.) nicht weiter in Österreich in Bezug auf Validierung. Ich meine das sind wir uns das ist "Du kannst was" und nur ein paar kleine Einrichtungen, die es halt geschafft haben und im formativen Bereich, also formative Weiterbildung, ein paar die es geschafft haben da Gelder aufzustellen und die halt sage ich mal das umsetzen, aber eine nationale Strategie dass man das umsetzt wie in anderen Ländern und das der breiten Bevölkerung zur Verfügung stellt, das ist in Österreich ja auch nicht. #00:30:39-4#

75 I: Aber das fehlt euch auch? #00:30:41-2#

76 KR: Ja, das fehlt uns auch. Und ich glaube, dass, weiß ich jetzt gar nicht, ob das so sehr am Willen liegt, ich glaube eher, dass es auf Bundesebene liegt es wahrscheinlich eher am Geld. #00:30:52-8#

77 I: Am Geld, okay. #00:30:53-8#

78 KR: Ja, weil das muss ja, also die Personen können sich das selbst kaum finanzieren. Also wenn man dann die wba selbst finanzieren muss ist es einfach viel zu teuer, ja. Und ich meine es gibt eh einige Strategien, eben dass dieses "Du kannst was, dass du Lehrabschlüsse nachholen kannst auf diese Art und Weise, es gibt schon ein bisschen

was. Aber lange nicht so viel in anderen Ländern, ja. Und also wir fühlen uns schon durch die Entwicklungen in der EU sehr bestärkt. Also das muss ich schon sagen. #00:31:22-5#

79 I: Und könnte man auch sagen, dass ihr euer Verfahren auf aktuelle Beschlüsse oder Anstöße aus der EU anpasst? Also ich seid jetzt ja auch im Nationalen Qualifikationsrahmen und das ist ja auch auf ursprünglich ja auch auf europäischer Ebene von diesen Qualifikationsrahmen, Glückwunsch erstmal noch dazu (lacht) #00:31:40-8#

80 KR: Danke! Ja, das würde ich schon sagen. Also ich würde jetzt mal nicht, dass es die wba gibt, weil die EU da den Anstoß gegeben hat, aber dass es Einfluss hat, das würde ich schon sagen. Also diese Lernergebnisorientierung zum Beispiel, das haben wir schon 2013 umgesetzt, also das ist eindeutig durch die EU angestoßen. Also so Entwicklungen ja. Und dieser Nationale Qualifikationsrahmen, auf den haben wir schon lange hingearbeitet. Und der hat schon, also er hat schon auch einiges auch inhaltlich verändert beim Zertifikat. Und beim Diplom sind wir jetzt gerade dabei das vorzubereiten und das wird damit es auf Stufe 6 kommt auch wirklich ziemlich massiv verändert werden. Das haben wir uns ja erst gar nicht gedacht, aber da ist so Führung und Leitung sehr wichtig, wenn man auf Stufe 6 will und das wird dann viel deutlicher werden bei unseren Diplomen. Wo man es auch merkt ist bei jeder Art von Qualitätssicherung. Also da nutzen wir wirklich die CEDEFOP Leitlinien, also sehr viel von dem, wie wir unsere Qualitätssicherungsmaßnahmen anlegen ist eh sehr würde ich mal sagen fast (...) also dafür, dass es uns schon länger gibt, dass die CEDEFOP Leitlinien, ist das ja erstaunlich, wie sehr wir da auch drauf achten. Also zum Beispiel Transparenz, das alles bei uns veröffentlicht wird auf der Website, von den Prüfungskriterien und so weiter und so fort. Über dass man Validität zu versuchen so gut wie möglich zu halten. Dass wir zum Beispiel Vergleichsportfolio machen, also dass jeder von uns so ein Portfolio bewertet und dann schauen wir was kommt raus. Und schauen warum war das nicht gleich. Dass wir zum Beispiel Beratung und Anerkennung getrennt haben, ja. Also wir beraten, aber anerkannt wird durch die Zertifizierungswerkstattleiterin bzw. durch den Akkreditierungsrat. Aber ich würde da eher sagen, dass wir uns sehr bestärkt haben durch, gefühlt haben durch diese Richtlinien oder Leitlinien, ja. Aber ja und auch das was wir an internationalen Kontakten haben, ja. Durch EU-Projekte, in denen wir drinnen waren. Zum Beispiel dieses Peer Review Projekt, ja. Da haben wir auch einige Erkenntnisse gehabt, die wir dann umgesetzt haben. Wie zum Beispiel, dass man die Personen nicht erst ab dem Zeitpunkt Kontakt nehmen, unterstützten wenn sie die Portfolios einschicken, sondern schon vorher mit der Anmeldung und Einzahlung. Dass wir mit denen Kontakt aufnehmen. Also dass man so, jetzt eine Kleinigkeiten, die wir in unser System, die wir da jetzt durch Erkenntnisse gehabt haben. Und einfach wie funktioniert es in anderen Ländern. Wie, ja. #00:34:15-7#

81 I: Also die internationale Kooperation hat euch schon auch in eurer Arbeit konkret weitergebracht und ihr konntet da viel mitnehmen für eure Arbeit. #00:34:22-3#

82 KR: Ja, auf jeden Fall. #00:34:24-0#

83 I: War nicht nur Austausch, sondern auch für euch nochmal mehr. #00:34:26-4#

84 KR: Also Austausch und Bestärkung, dass es gescheit ist was wir machen, ja. Also das ist wirklich so beides ein bisschen. Weil ja, weil man dann einfach merkt in anderen

Ländern funktioniert es oder man sich da austauschen kann, wofür mehr gearbeitet wird und das viel größere Breiten insgesamt hat. #00:34:45-9#

85 I: Mit welchen Ländern seid ihr da konkret im Austausch? Oder läuft das auch über diese Netzwerk dann? #00:34:51-6#

86 KR: Du, das war sehr unterschiedlich. Also in diesen Peer Review Projekt und in PROVE ist das jetzt, also Deutschland würde ich mal sagen ist es generell, Schweiz ist es auch. Aber Niederlande, Portugal, Frankreich und Griechenland. Wir haben aber auch mal nein die wollten sich eher was von uns anschauen, Ungarn (lacht), aber wir waren zum Beispiel mal in Norwegen. Interessanterweise war auch relativ England (...) Die skandinavischen Länder kommt mir vor, die haben ja eher eine eigenes Netzwerk da. Die wollten zum Beispiel bei den Peer Review nicht mitmachen, die sind und jetzt auch bei PROVE nicht. Die sind glaube ich, die sind schon so weit in ihren Entwicklungen, die wollen sich da glaube ich gar nicht mit so Anfängern (lacht), kommt mir vor so. #00:35:46-0#

87 I: Obwohl ihr ja auch keine Anfänger seid, also ihr seid ja auch schon lange dabei. #00:35:50-3#

88 KR: Ja wir als wba vielleicht schon, aber Österreich als Ganzes. #00:35:53-9#

89 I: Ja okay, okay. Ja gut. Interessant. Und die Aufnahme, jetzt nochmal in den Nationalen Qualifikationsrahmen, was bedeutet das konkret für eure Arbeit? Also was hat sich dadurch verändert für euch? #00:36:07-5#

90 KR: Also verändert hat sich jetzt zumindest beim Zertifikat jetzt nicht sehr viel. Aber wir haben ja an und für sich, 2013 diese Änderungen vorgenommen. Beim Diplom wird sich was ändern. Aber das wird erst nächstes Jahr umgesetzt. Ja verändert hat sich, das ist halt auch ein bisschen der Nachteil an diesem Nationalen Qualifikationsrahmen, dass es jetzt mehr oder weniger ein bisschen in Stein gemeißelt ist. So schnell können wir das jetzt nicht mehr ändern. Also damit wir diese Einstufung behalten können, muss das quasi, die Qualifikation quasi gleichbleiben. #00:36:45-8#

91 I: Okay, da seid ihr jetzt ja eingeschränkter, oder. #00:36:50-3#

92 KR: Ja, genau, genau. Ja also wir hoffen, dass es dadurch eine, zu einer Aufwertung kommt, so ein bisschen zu einer Formalisierung auch vielleicht, ja. Dadurch, dass, ich meine das ist der Nationale Qualifikationsrahmen hat ja immer nur. Wie heißt es immer (...) gleichwertiger, wenn nicht gleichartig. Aber doch, dass es gleichwertig ist zu diesen Abschlüssen bei Berufsbildenden höheren Schulen bei uns zum Beispiel in Österreich. Und wenn es halt wirklich klappt, dass das Diplom dann auf Bachelorniveau ist. #00:37:28-4#

93 I: Ja, das wäre ja nochmal ein großes Ziel. #00:37:30-9#

94 KR: Aber es ist auch wahnsinnig viel Arbeit. Also es ist wirklich unglaublich viel Arbeit und ob es langfristig was bringt, das wird man glaube ich erst sehen, wenn man sieht, ob sich die nationalen Qualifikationen generell in Österreich durchsetzt, ob irgendwann einmal abseits von so Spezialistinnen wie uns überhaupt geben und man was damit anfangen kann. Ob es dann, wenn man sich irgendwo bewirbt, ob es dann für die Personalpersonen, also für die Personen, die Personalauswahl treffen überhaupt von Interesse ist, ob denen das überhaupt was sagt. Und auch international, wenn man sich dann woanders bewirbt, ob das wirklich dann so ist. Da hängt auch sehr viel vom

Vertrauen ab, ob dann in anderen Ländern dann wirklich drauf vertraut wird, dass es gleichwertig ist. #00:38:23-4#

95 I: Und hattet ihr jetzt bei der Arbeit in den letzten Jahren, hattet ihr da einen Ansprechpartner oder eine Ansprechpartnerin im Bereich der Bundespolitik jetzt für den Nationalen Qualifikationsrahmen, mit wem habt ihr da konkret zusammengearbeitet dann immer? #00:38:37-1#

96 KR: Also wir, also da gibt es Personen, die bei der Entwicklung mitgearbeitet haben. Da haben wir schon gute Kontakte und, jetzt weiß ich nicht ganz genau, es gibt glaube ich einen Beirat und eine Steuerungsgruppe und der Beirat beim NQR, der entscheidet ob Qualifikationen quasi das Niveau auch wirklich entsprechen, die die Qualität quasi prüfen und da haben wir, kennen wir zum Beispiel eine Vertreterin sehr gut. Und wir haben schon auch mit dem Herrn, der auf Bundes- also auf Ministeriumsebene dafür zuständig ist, Kontakte. Also wir haben uns auch einfach sehr viel Literatur aus der Weiterbildung angeeignet. #00:39:23-4#

97 I: Ja klar. #00:39:24-9#

98 KR: Vor allem die Heidi Wagner ist da jetzt mittlerweile würde ich sagen wirklich eine Expertin. Also wir haben ja Weiterbildungen, also zwei Kolleginnen haben eine Weiterbildung gehalten, die heißt "Mit Lernergebnissen planen", ist sogar kostenlos, die kennt sogar jemand aus Deutschland noch. Weil die war vollkommen online (lacht) #00:39:45-6#

99 I: (Lacht) Ah. #00:39:47-1#

100 KR: Und wird vielleicht wieder angeboten, vielleicht können wir dir das ja dann sagen. #00:39:49-8#

101 I: Ja. #00:39:51-4#

102 KR: Ja, weil wir da jetzt uns sehr viel Knowhow angeeignet haben. Also damit du in diesen Nationalen Qualifikationsrahmen rein kommst in Österreich, da musst du schon also, ich glaube 12 Qualifikationen haben wir eingereicht, aus dem non-formalen Bereich. Und dann Anfang des Jahres haben wir (unv.) durch gegangen (unv.). #00:40:10-8#

103 I: Wahnsinn. #00:40:11-0#

104 KR: Davor haben wir alle Bereiche glaube ich schon seit 2 Jahren und dass jetzt die Schulen und die Lehrer und alles Mögliche sind jetzt schon eingeordnet, aber der non-formale Bereich erst seit Anfang des Jahres. Und du musst, du kannst nicht direkt bei dieser Nationalen Koordinierungsstelle in Österreich einreichen, sondern es geht nur über eine, ja wie heißt das jetzt, NQR Servicestelle und diese Servicestellen begleiten dich bei der Einordnung. Und da kriegst du natürlich auch Beratung. Aber das findest du alles, also diesen Weg solltest du alles finden, wenn du NQR Österreich einreichen willst. Da kommst du zu NQS, also Nationale Koordinierungsstelle, das steht da alles wie das funktioniert. #00:40:58-0#

105 I: Dann drücke ich euch die Daumen, für die Einordnung. #00:41:00-9#

106 KR: Ja, danke. Es ist wirklich, also wir werden das mehr verändern als wir es uns am Anfang gedacht haben. Weil wir haben ja schon 2013 wie wir das unsere damals hat es noch Curricula geheißen, wie wir unsere Curricula angepasst haben an

Lernergebnisorientiert gestaltet haben, angepasst haben und diese Niveaus, da sind wir damals schon wissenschaftlich begleitet worden, aber es hat sich jetzt gezeigt, dass es gerade auf Stufe 6 ist es halt schon sehr, gar nicht so leicht da rein zu kommen, weil da gibt es massive Widerstände von Seiten der Unis, dass es nicht allzu viele auf diesem Bachelor Niveau sind. Und da ist es schon ja, also das ist schon wirklich sehr wichtig, dass jetzt Führung und Leitung sichtbar wird bei den Personen. Das war bei uns ein Knackpunkt, weil was ist der Unterschied zwischen Unterrichten auf Niveau und auf Niveau 6. Da ist erstmal kein Unterschied, ja. Das ist bei der Tätigkeit an sich und drum müssen die Personen in Zukunft doch wirklich nachweisen, dass sie zum Beispiel Projekte geleitet haben und sowas, ja. #00:42:12-7#

107 I: Also es steckt echt viel Arbeit dann dahinter, ne? #00:42:15-2#

108 KR: Ja. #00:42:15-8#

109 I: Okay dann kommen wir auch schon zu den letzten 2 Fragen, sind wir gleich schon durch. Was sind eure Ziele für die nächsten Jahre, was habt ihr euch noch so auf den Plan gesetzt? #00:42:26-3#

110 KR: Also da gibt es 3 große, also das Hauptziel, dass es uns weiterhin gibt (lacht). Und auch dass man eben bis Ende 2021, dass man dann da noch wieder Gelder aufstellen, also da sind wir jetzt eh am Verhandeln, wie dann über dem EU-Projekt da die Finanzierungsmodalitäten im Hinterzimmer ein bisschen. Dann ein Ziel ist natürlich die Einordnung des Diploms in den NQR und eine ganz, ganz große Geschichte, die uns im Moment wahnsinnig in Anspruch nimmt, ist dass wir unser ganzes System, unseren ganzen Log In Bereich und auch unsere Abläufe digitalisieren. #00:43:05-3#

111 I: Okay ja. #00:43:06-3#

112 KR: Also wir haben da Ausschreibungen gemacht, eine relativ große und haben uns dann für einen Anbieter entschieden und mit dem arbeiten wir jetzt seit Anfang des Jahres zusammen und das geht wirklich darum, dass wir zum Beispiel in Zukunft die Unterlagen nicht mehr mit der Post dann schickt, also dass man das dann hochlädt, dass die Kommunikation mit den Personen nicht mehr über E-Mail stattfindet, sondern in dem System. Dass alle unsere Statistiken, unsere Abläufe alles im System drin ist und das ist wahnsinnig komplex. #00:43:38-1#

113 I: Das glaube ich, ja #00:43:39-5#

114 KR: Also unglaublich komplex, also das machen hauptsächlich Gudrun und ich. Und der Anbieter, also wir haben zum Arbeiten angefangen glaube ich im Februar, so richtig und dann kam Corona und habt der Anbieter wie das halt so ist bei Firmen, die mit Digitalisierung arbeiten, unglaublich viele Aufträge gekriegt. Und dann haben wir etwas brach gelegen und es ist nichts weiter gegangen und das war wirklich sehr, sehr mühsam und jetzt ist in dem Bereich relativ schwierig Personal zu finden und jetzt haben sie zum Glück endlich jemanden gefunden und seit September arbeitet der quasi mehr oder weniger nur für uns jetzt geht es weiter und wir hoffen, dass wir im Februar nächsten Jahres da das umsetzen können und bei uns werden ja auch Angebote akkreditiert auch die Anbieter, die haben bis jetzt auch keinen Log In Bereich gehabt, fällt da auch rein. #00:44:31-5#

115 I: Okay, das ist echt einiges, was bei euch dann digital umgewandelt werden muss. #00:44:36-1#

116 KR: Ja, und ich glaube es wird wirklich eine Erleichterung bringen. Es wird aber wie bei Digitalisierung glaube ich immer die Umstellungsphase sehr mühsam. Die Entwicklungsphase ist mühsam und die Umstellung ist mühsam. Und das dritte ist, dass wir beauftragt worden sind ein Zertifikat, also zuerst einmal Qualifikationsprofile für Personen zu entwickeln, die in der Basisbildung arbeiten. Das ist ja eine spezielle Gruppe aus der Erwachsenenbildung, das haben wir bis jetzt nicht gehabt. Also bei uns war Trainer und Trainerinnen, egal ob die jetzt Englisch unterrichtet, Basisbildung oder vielleicht sogar Bauch, Beine, Po. Sag ich jetzt mal so. Und jetzt soll es eine eigene Gruppe geben, die Basisbildung anbieten, also ein eigenes Qualifikationsprofil für diese Gruppe entwickeln und dann im weiteren von denen sollen dann Anbieter Lehrgänge aufgrund dieses Qualifikationsprofils sollen dann Anbieter Lehrgänge entwickeln können und gleichzeitig sollen wir ein Zertifizierungsmodell für diese Personengruppe entwickeln. Ja und da ist jetzt die Heidi und die Irmi sind da gerade dran, das ist halt eh mit Unterstützung von Expertinnen natürlich aus dem Bereich Basisbildung und das soll auch nächstes Jahr umgesetzt werden. Also das ist aber auch eine sehr große Geschichte. #00:45:58-9#

117 I: Ja, dann habt ihr sehr viele große Geschichte, also viel vor. #00:46:02-1#

118 KR: Ja, also das sind 3 riesengroße Projekte, die uns im Moment wirklich sehr, sehr in Beschlag nehmen. Und weiterhin muss man natürlich die Öffentlichkeitsarbeit darf man nicht vergessen, die Kandidat\*innenbetreuung darf man nicht vergessen. Und was auch ein großes, ein nicht ganz so großes Projekt ist und war, ist dass wir neue Instrumente entwickeln für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Da hat es ja über Jahre jetzt die Kompetenzbestätigungen gegeben. Das heißt der Arbeitgeber bestätigt die Kompetenz der Personen. Und jetzt ist, also das war, das ist bei einer wissenschaftlichen Begleitforschung auch empfohlen worden das auch einmal zu überdenken. Mehr in Richtung Selbstbeschreibung gehen soll. #00:46:45-2#

119 I: Bitte? #00:46:45-8#

120 KR: Dass es mehr in Richtung Selbstbeschreibung gehen soll. Also nicht mehr extern bescheinigen, dass die Person die Kompetenz hat, sondern dass die Person es auch selbst beschreiben soll mit Fragen, die sie im Vorfeld beantworten muss und mit einer Praxiswahl das darstellen muss. Und da haben wir jetzt für die 4 Grundlagen im Zertifikat jetzt nochmal Instrumente entwickelt. Wenn du willst, kannst du die auch haben. #00:47:09-9#

121 I: Ja auch gerne, ich schreibe mir das auch mal auf. #00:47:11-7#

122 KR: Ja, schreib dir das mal auf, ich kann dir die dann zuschicken. Und wir wollen jetzt dann aber sukzessive weiter machen auch beim Diplom, dass wir Instrumente entwickeln, wie kann man zum Beispiel sowas wie Kompetenz im, also da haben wir eh sowas entwickelt, zum Beispiel wie kann man Beratungskompetenzen nachweisen oder Kompetenz in Gruppendynamik, Gruppenleitung und so, aber wir werden es wohl wirklich einfach für alle Bereiche, die auch im Diplom gefordert sind zum Beispiel bei Bildungsmanager, wie kann man Marketingkompetenzen und so nachweisen. Also das ist auch so ein Projekt, das wir dann noch validere Instrumente entwickeln wollen. #00:47:55-2#

123 I: Ja, bin sehr gespannt was noch kommt. #00:47:57-6#

- 124 KR: Ja und da haben wir uns eh auch zum Teil ausgetauscht und da sind wir ihr auch sehr dankbar, oder generell sehr froh, dass wir da so Kontakt zum DIE haben. #00:48:09-9#
- 125 I: Genau, das wäre jetzt auch so meine letzte Frage. Was wünschst du dir für die gemeinsame Kooperation mit GRETA oder was wünschst du deinen Kolleginnen in Deutschland? #00:48:19-1#
- 126 KR: Also ich wünsche, dass GRETA Erfolg hat, ich wünsche, dass die Widerstände /, dass immer mehr Personen durchlaufen und positives Feedback geben und die Evaluation zeigt, dass es den Personen was bringt und dass die Widerstände dadurch geringer werden. Ich würde mir natürlich wünschen, dass wie bei uns, dass das halt mehr Bekanntheit bekommt. Dass es, ich weiß jetzt nicht, das ist sicher was anderes wie bei der wba, es wird nicht so sein, dass das verpflichtend, also das glaube ich nicht, dass das mal sein wird. Ja ich wünsche mir schon, dass die Zusammenarbeit weiterhin bestehen bleibt, jetzt haben wir bisschen Kontakt über das PROVE Projekt, leider halt alles nur online, das ist natürlich schade. Ich wünsche mir, dass wir uns austauschen in Bezug auf Methoden, Instrumente, vielleicht dass man mal irgendwann gemeinsames kleines Projekt oder größeres Projekt wieder machen, also dass wir voneinander lernen, ja. #00:49:25-7#
- 127 I: Ja, schön. #00:49:26-5#
- 128 KR: Ich finde das einfach ganz toll, dass da in dem Projekt auch nur Frauen, dass da halt Frauen sind, die einem mit sehr viel Energie, also zum einen fachlich hoch kompetent, aber halt auch auf einer menschlichen Basis total angenehm verlässlich ja und einfach angenehme Persönlichkeiten, mit denen wir zusammenarbeiten kann, das ist einfach nett so selbstverständlich. #00:49:52-2#
- 129 I: Ich glaube das können wir alle nur zurückgeben (lacht). #00:49:55-2#
- 130 KR: Ja, danke. #00:49:56-1#
- 131 I: Ja schön, ich glaube das ist doch ein guter Abschlusssatz. Wenn du noch Ergänzungen hast oder noch was hast, was du für wichtig hältst, dann kannst du das gerne noch mit anbringen. #00:50:06-9#
- 132 KR: Ja, also du schreibst mir jetzt eine Mail mit allem, was ich dir jetzt versprochen habe und wenn du dann noch Fragen hast bei deiner Master These, mir war jetzt sicher nicht alles so parat, wie ich das gerne hätte, aber wenn du noch Fragen hast, dann schreib mir einfach, wen du bei irgendwas nicht sicher bist, ob das in die Masterarbeit rein darf oder nicht, dann sag mir das auch. #00:50:31-8#
- 133 I: Ja, mache ich. Danke. Dann würde ich die Aufzeichnung jetzt erstmal beenden.