

wba – innovativ. Wissenschaftliche Begleitung

Projektabschlussbericht 2018

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

ÖIBF – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

KFU – Karl-Franzens-Universität Graz

Version 2.0



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des
Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Bibliografische Information

Gruber, Elke/ Schlögl, Peter/ Assinger, Philipp/ Gugitscher, Karin/ Lachmayr, Norbert/ Schmidtke, Birgit (2018): Projektabschlussbericht 2018. wba – innovativ. Wissenschaftliche Begleitung. Wien/ Graz. [unveröffentlicht]

Projektname

wba – innovativ. Wissenschaftliche Begleitung.

Projektpartner

Karl-Franzens Universität Graz (KFU)
Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf).

Projektleitung

Univ.-Prof. Dr. Elke Gruber (KFU)
Mag. Dr. Peter Schlögl (öibf)

Projektmitarbeit

| | |
|-----------------------------|------------------------------------|
| KFU: | öibf: |
| Mag. Dr. Philipp Assinger | Dr. Norbert Lachmayr |
| Mag.a Karin Gugitscher, MAS | Mag.a Dr.in Birgit Schmidtke, M.A. |
| | Mag.a Judith Proinger |

Wien/Graz, Dezember 18

Impressum

Eigentümer, Herausgeber, Verleger:
öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
Margaretenstraße 166/2.St., 1050 Wien
Tel.: +43/(0)1/310 33 34
E-Mail: oeibf@oeibf.at
<http://www.oeibf.at>
ZVR-Zahl: 718743404



Lizenziert unter CC BY <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Ausnahmen hiervon sind mit © oder der vom Lizenzgeber verlangten Lizenz (CC etc.) gekennzeichnet. Bitte verwenden Sie bei Übernahme folgende Angabe: CC BY Version 2.0 2017.

Inhalt

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung | 1 |
| 2. Theoriebezüge | 3 |
| 2.1 Erfahrung und soziale Praxis | 3 |
| Die Arbeitsumgebung als ein Ort der sozialen Praxis..... | 3 |
| Lernen und Arbeit – zwei getrennte Sphären? | 4 |
| Arbeitsintegriertes Lernen/arbeitsintegrierte Kompetenzentwicklung: Ausgewählte Konzepte..... | 7 |
| Offene Punkte | 27 |
| Literatur | 28 |
| 2.2 Güte..... | 31 |
| Objektivität | 32 |
| Reliabilität | 34 |
| Validität | 37 |
| Praktikabilität | 43 |
| Literatur | 48 |
| 2.3 Qualität..... | 49 |
| Kontextualisierung des Themas „Qualität“ im Kontext von Bildung | 50 |
| Theoretische Zugänge zu Qualität bezogen auf Bildung..... | 52 |
| Qualität und Steuerung auf Supra-Ebene | 54 |
| Qualität und Organisation auf Makro-Ebene | 56 |
| Ein Gesamtblick auf Qualität und Kompetenzvalidierung..... | 57 |
| Zusammenfassende Anmerkungen..... | 64 |
| Literatur | 64 |
| 3. Weiterbildungsakademie Österreich..... | 66 |
| 3.1 Implementationsanalyse..... | 66 |
| Historische Kontextualisierung (1972 bis 2001) | 67 |
| Entwicklungsphase (2002 bis 2006)..... | 71 |

| | |
|--|-----|
| Implementierungsphase (2007 bis 2009)..... | 73 |
| Prozessoptimierungsphase (2010 bis 2013) | 75 |
| Reorientierungsphase (2014 bis 2018) | 78 |
| Zusammenfassung der Implementationsanalyse | 81 |
| Literatur | 82 |
| 3.2 Das wba-Verfahren | 86 |
| Zielsetzung und Verfahrenstypus | 87 |
| Kompetenzverständnis und -struktur..... | 88 |
| Nachweisformen und -arten..... | 90 |
| Methoden der Kompetenzerfassung und -bewertung..... | 93 |
| Akteure und Verfügungsrechte..... | 97 |
| Verfahrensstruktur | 100 |
| Literatur | 105 |
| 4. Methodische Zugänge und empirische Befunde | 108 |
| 4.1. Analyse der Verfahrenspraktiken | 108 |
| Theoretische Vorannahmen..... | 108 |
| Methodologie und Forschungsprozess | 112 |
| Ergebnisse..... | 122 |
| Diskussion der Ergebnisse | 137 |
| Literatur | 141 |
| 4.2 Nachweisformen | 144 |
| Fallanalyse/Portfolio..... | 144 |
| Qualität von Nachweisen (Workshopergebnisse)..... | 183 |
| Weiterführende Überlegungen zur Gestaltung aussagekräftiger non-formaler Nachweise..... | 191 |
| Verfahrensrückmeldungen aus der 10-Jahres-AbsolventInnen-Evaluierung der wba | 196 |
| Gleichstellung..... | 198 |

| | |
|--------------------------------------|-----|
| Literatur | 203 |
| 5. Ergebnisse und Empfehlungen | 205 |
| Literatur | 209 |

1. Einleitung

Das Projekt “wba innovativ - Wissenschaftliche Begleitung” ist ein Teilprojekt des von Juli 2015 bis Dezember 2018 durchgeführten ESF- und BMBWF-geförderten Netzwerk-Gesamtprojekts “wba innovativ” (Projektträger der Verband Österreichischer Volkshochschulen). Das Teilprojekt zur wissenschaftlichen Begleitung wurde vom Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz und vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung in Kooperation durchgeführt. Ziel des mehrere Phasen und Studien umfassenden Projektes war die begründete Weiterentwicklung der aktuellen Praxis der Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Dabei waren insbesondere folgende Fragestellungen leitend:

- Welche **theoretische Fassung** bietet eine umfassende Rahmung für eine Systematisierung aller im (Berufs)Feld erforderlichen Kompetenzen und verringert konzeptuelle und methodische Probleme in der empirischen Absicherung der Feststellungs-, Anerkennungs- und Zertifizierungspraxis?
- Wie stellt sich der **Ist-Stand der Validierungspraxis** in der wba dar? Welche Anerkennungsnachweise finden aktuell für welche Lerndomänen Verwendung? (z.B. Dienstgeberbestätigung für den Nachweis praktischer Fähigkeiten, Rezensionen für den Nachweis theoretischer Kenntnisse, ...)
- Welche verlässlichen Aussagen lassen sich zur **Güte von (Prüfungs-)Verfahren und Methoden** (Objektivität, Validität, Reliabilität und Praktikabilität) machen?
- Welche Praxis findet sich in **anderen Sektoren und Ländern**, die beispielgebend oder handlungsleitend für die Weiterentwicklung oder ergänzende Methodik sein können?
- Sind jetzt umgesetzte und künftige Verfahren(sschritte) sensible gegenüber der Systematisierung von **Professionswissen** und –handeln (vgl. Schäffter, 2006) und befördern sie die **Gleichstellungsorientierung**?

Der vorliegende Abschlussbericht ist ein Portfolio mit Berichten zu den durchgeführten theoretischen Bezugnahmen, konkret zu Erfahrung und sozialer Praxis sowie zu Güte und Qualität, weiters mit Analysen zur Implementation und zum Verfahren der wba, sowie mit den Berichten zu den methodischen Zugängen und Ergebnissen der verschiedenen empirischen Erhebungen (Portfolioanalyse, Nachweisanalyse, Sekundäranalyse der wba-

AbsolventInnenbefragung, Analyse zur Gleichstellung, Analyse der Validierungspraxis und grobes Kompetenzprofil, internationalen ExpertInnenbefragung). Der letzte Abschnitt beinhaltet die daraus erarbeiteten Empfehlungen.

2. Theoriebezüge

2.1 Erfahrung und soziale Praxis

Peter Schlögl

Insbesondere in den zentralen Themenkomplexen der Feststellung, Messung und Anerkennung von Kompetenzen, der Validierung von in der Praxis und Weiterbildung gemachter oder nachgewiesener Erfahrung müssen auch Diskursräume und Praxisfelder in den Blick genommen werden, die jenseits des kognitivistischen Paradigmas liegen. Dies, da sonst eine alleinige Orientierung am traditionellen Verständnis von formaler und vielfach wissensorientierter Bildung, die Eigenständigkeit des Feldes und des darin entstehenden Domänenwissens sowie der Handlungsorientierung zurückdrängt. Insofern sind tacit knowing Perspektiven sowie Community of Practice-Ansätze (beispielhaft Pfeffer & Sutton, 1999; Neuweg, 1999; Eraut, 2000, 2004, 2007) zur Rahmung und zum vertieften Verständnis aktueller aber auch differenzierter Einschätzung künftiger Anerkennungspraxis erforderlich. Folglich bedarf es einer theoretischen Öffnung der Kompetenz- und Validierungsdiskurse, die in weiterer Folge auch analytisch fruchtbar gemacht werden kann und soll.

Die Arbeitsumgebung als ein Ort der sozialen Praxis

In funktionaler Betrachtung wird ein Arbeitsplatz als ein spezifisches Bündel an Arbeitsaufgaben in einem Betrieb definiert (Dostal, Stooß, & Troll, 1998). In den Theorien des Lernens am Arbeitsplatz wird jedoch der Arbeitsplatz nicht nur als physischer Ort mit einem funktionalen Anforderungsprofil begriffen. Darüber hinaus sind mit dem Arbeitsplatz vielfältig geteilte Sinnzusammenhänge, Bedeutungen, Ideen, Symbolsysteme, Verhaltensweisen, Einstellungen, Wissensvorräte, etc. verbunden (Vaughan, 2008). Der Arbeitsplatz wird aus dieser Perspektive als eine soziale Situation begriffen, in der soziale Praxis permanent von den Handelnden produziert und reproduziert wird, d.h. durch Lernen und Handeln das Wissen in den sozialen Praktiken produziert und reproduziert wird (Billett, 2001).

Dieser Wandel von einer funktionalistischen zu einer situationalen Sicht auf den „Arbeitsplatz“ (Taylorismus vs. posttayloristische Arbeitsorganisation) macht die zugrundeliegenden Wissensstrukturen von organisierter Arbeit sichtbar. Die funktionalistische Perspektive definiert die Anforderungen eines Arbeitsplatzes anhand eines objektiv definierbaren Wissenskörpers. Die situationale Perspektive hingegen betont, dass nur diejenigen es zu umfassender beruflicher Könnerschaft bringen, die auch an sozialen beruflichen Praktiken partizipieren, d.h. in eine Expertengemeinschaft sozialisiert und enkulturiert werden. Daraus ergibt sich:

- Es gibt ein großes Wissenspotenzial, das im Produktions- oder Dienstleistungsprozess der Arbeit angelegt ist. Es gilt dieses Wissenspotenzial für Lernprozesse, berufliche und organisatorische Weiterentwicklung effektiv zu nutzen.
- Das Lernen am Arbeitsplatz in einen sozialen Kontext eingebettet ist, der Potenziale befördern als auch beschränken kann.

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

Lernen und Arbeit – zwei getrennte Sphären?

Lernen und Arbeiten wurden in der Vergangenheit als zwei verschiedene Sphären betrachtet, die man mit der Perspektive auf Lernen im Prozess der Arbeit wieder miteinander in Zusammenhang bringt¹. „Work was about producing or doing things to earn a living. Learning was about education; it occurred in life before work. [...] The world has changed dramatically since this was so“ (Boud & Garrick, 1999, S. 2). Will man beides verbinden, so ergeben sich jedoch wesentliche Grenzen, die durch die Integration beider Konzepte entstehen. Je nachdem von welchem Pol ausgehend man diesen Zusammenhang betrachtet: Lernen ist begrenzt durch die Voraussetzungen von Arbeit oder umgekehrt ist Arbeit begrenzt durch die Voraussetzungen von Lernen. Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten, die nahezu überbordende Literatur zu Lernen am Arbeitsplatz

¹ Wenngleich es keine geschichtliche Novität ist. In der Berufspädagogik war Arbeit und Lernen ohnehin immer eng verknüpft, was sich am Beispiel der mittelalterlichen Zünfte und später an der Arbeitsschulbewegung und Reformpädagogik (Dewey, 1916; Fischer, 1957; Kerschensteiner, 1910) ablesen lässt.

systematisch einzufangen (z.B. nach Disziplinen, Verhältnis individuelles Lernen vs. kollektives Lernen, Diskursfelder). Für diese Arbeit scheint es jedoch sinnvoll, das Feld anhand des Grades zu bestimmen, in dem beide voneinander separiert sind (vgl. Lee u. a., 2004): „Lernen am Arbeitsplatz“ und „Lernen durch Arbeit“. Während bei „Lernen am Arbeitsplatz“ der Fokus auf Lernen liegt, fokussiert „Lernen durch Arbeit“ auf die Sphäre der Arbeit. Dadurch eröffnen sich auch jeweils unterschiedliche politische Zugänge für die Gestaltung, der Arbeitspolitik und der Bildungspolitik. Diese Abgrenzung ist nur als idealtypisch und nicht als trennscharf und disjunkt zu verstehen. Beide Kategorien sind wiederum in Differenz zu Lernformen außerhalb der Arbeit (Seminare, Kurse, etc.) zu betrachten.

Lernen durch Arbeit

Diese Perspektive versucht Lernen im Prozess der Arbeit auf der Basis von informellen oder erfahrungsbezogenen Lernprozessen zu erfassen. Lernen und Arbeiten sind hier untrennbar miteinander verbunden. Lernen wird hier insbesondere als soziale Partizipation an einer Gemeinschaft von beruflich tätigen Personen gesehen. Es stehen Lernprozesse im Zentrum, die mehr oder weniger beiläufig und informell bedingt durch das berufliche Handeln stattfinden. Der Arbeitsprozess wird als berufliche Praxis definiert, in der Lernen Teil des beruflichen Handelns ist.

Dieser Zugang kann idealtypisch in zwei Perspektiven differenziert werden:

1. Diese Ansätze gehen von einer individuellen, meist informell lernenden Person aus, die in einen Arbeitsprozess eingebettet ist. Im Zentrum der Betrachtung steht hier das selbstgesteuert lernende Subjekt, das in einen sozialen Kontext eingebettet ist. Individuelle Faktoren wie Motivation, Lernvoraussetzungen, kognitive Aspekte spielen hier eine zentrale Rolle. Beispiele hierfür sind Theorien des informellen Lernens und die (kognitiven) Zugänge der Expertiseforschung.
2. Diese Ansätze richten ihren Fokus nicht auf individuelle, sondern auf kollektive Lernprozesse einer sozialen Gemeinschaft. Lernen wird hier vor allem als soziale Partizipation innerhalb einer Gemeinschaft analysiert. Im Zentrum der Betrachtung steht der soziale und kulturelle Kontext, in dem das Lernen eingebettet ist. Lernen wird hier nicht als kognitiver Akt, sondern vielmehr als eine Sozialisierung in eine (Experten)Gemeinschaft angesehen. Diese Theorien operieren mit einem umfassenden, weiten Lernbegriff. Lernen ist nicht unmittelbar beobachtbar, sondern ist untrennbar verknüpft mit sozialer Praxis, beruflichem Tätigsein und

sozialer Partizipation. Prominente Vertreter dieser Richtung sind die Theorien der „Community of Practice“ und des „expansiven Lernens“.

Insgesamt orientieren sich diese Ansätze an die Prozesse und beruflich-soziale Praktiken in Produktion, Dienstleistung und Organisation. Der gestaltungsorientierte, politische Zugriff kann hier über die Arbeitspolitik hergestellt werden. Es geht um die Gestaltung von Arbeitsorganisationen, des Arbeitsprozesses, der Arbeitsplätze, um die Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen und die soziale Partizipation zu verbessern. Selbstgesteuerte Arbeitsprozesse sind meist konstitutiv für partizipative Arbeitsstrukturen (Dehnbostel, 2007).

Lernen am Arbeitsplatz

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

Die zentrale Frage dieser Perspektive liegt darin, zu betrachten wie der Arbeitsplatz als optimale Ressource für Lernen genutzt werden kann und wie informelles und formales Lernen optimal miteinander verbunden werden kann. Eine zentrale Fragestellung der Betriebspädagogik ist, wie Lernarrangements am Arbeitsplatz gestaltet werden können. Der Arbeitsplatz kann dabei als Infrastruktur für Lernen betrachtet werden, die sich auf Arbeitsmittel, Maschinen, Arbeitsstruktur, Organisation, Arbeitsaufgaben und Qualifizierungsanforderungen bezieht (Dehnbostel, 2007). Insbesondere die deutschsprachige Betriebspädagogik lässt sich diesem Zugang zurechnen (Dehnbostel, 2007; Reglin & Severing, 2005; Schiersmann & Remmele, 2002; Severing, 2003).

Diese Perspektive ist vorwiegend funktionalistisch. Der Arbeitsplatz wird bewusst als Ressource herangezogen, um ein entsprechendes Lernziel zu erreichen. Nach Dehnbostel (2007, S. 20) führt dies zu einem erweiterten Verständnis der betrieblichen Bildungsarbeit, als „[...] Einheit von Berufs- und Betriebspädagogik, Personalentwicklung und

Organisationsentwicklung“. Der Gegenstand der betrieblichen (zielgerichteten) Bildungsarbeit wird damit auch auf das Erfahrungslernen bzw. informelle Lernen ausgeweitet. Gestaltungswirksam kann hier vor allem ein bildungspolitischer Zugriff auf kollektiver Ebene (z.B. über Kollektivverträge, Arbeitsrecht) und betrieblicher Ebene (z.B. Betriebsvereinbarungen, Betriebskultur, Aufstiegswege) werden.

Arbeitsintegriertes Lernen/arbeitsintegrierte Kompetenzentwicklung: Ausgewählte Konzepte

Informelles Lernen

Informelles Lernen hat in den letzten Jahren eine zunehmende Aufmerksamkeit in der internationalen Bildungspolitik, in der Erwachsenenbildung und der beruflichen Bildung erfahren. Zusätzlich zur Sphäre des formalen Lernens und des non-formalen Lernens hat man die Bedeutung derjenigen Lernprozesse erkannt, deren Potenzial vorher verborgen geblieben waren (Overwien, 2001). Allerdings bleibt der Begriff des informellen Lernen selbst diffus. Es gibt zahlreiche unterschiedliche Konzeptualisierungen, die formales, non-formales und informelles Lernen unterschiedlich voneinander abgrenzen. In den vielen verschiedenen Definitionen und Ansätzen sind sie jedoch nicht als sich gegenseitig ausschließend zu betrachten, sondern fokussieren nur auf unterschiedliche Aspekte des informellen Lernens (Overwien, 2005).

Einen einflussreichen Ansatz zur Fassung von informellem Lernen liefert Livingstone (2001) – aufbauend auf einer pragmatistischen Perspektive –, indem er als Ausgangspunkt das selbstgesteuerte lernende Subjekt in den Mittelpunkt stellt: „Informal learning is any activity involving the pursuit of understanding, knowledge or skill which occurs without the presence of externally imposed curricular criteria“ (Livingstone, 2001, S. 4). Beim informellem Lernen werden die für einen Lernprozess wesentlichen Parameter, wie Ziele, Inhalt, Prozess der Aneignung, Dauer, Bewertung des Lernergebnisses, etc. von den informell Lernenden – individuell oder in Gruppen – selbst festgelegt. Livingstone (2001) grenzt dabei intentionales informelles Lernen, informelles Training/Bildung und implizites, beiläufiges Lernen voneinander ab. Intentionales informelles Lernen liegt dann vor, wenn ein signifikanter Zuwachs an Wissen, Verstehen und Kompetenzen außerhalb eines vorgegebenen curricularen Rahmens auf eigene Initiative, also selbstgesteuert,

stattgefunden hat. Beim informellen Training/Bildung hat der Aneignungsprozess mit Hilfe eines Mentors oder Trainers stattgefunden (Livingstone, 2001, S. 5).

Damit wird der Blick auf das implizite informelle Lernen stark vernachlässigt, wenngleich Livingstone anerkennt, dass der Arbeitsplatz ein Ort ist, an dem besonders intensives implizites, beiläufiges Lernen stattfindet. „Much of this informal learning is unrecognized and taken for granted by workers themselves most of the time, almost invariably beyond the comprehension of management, and very often collective rather than individual learning. Working class autobiographies offer graphic testimony that, since the inception of industrial capitalism, manual workers with little schooling have been keenly interested in informal employment-related learning when their time and energy allowed” (Livingstone, 2001, S. 19). Informelles Lernen hat demnach ein Sichtbarkeitsproblem, das von den Unternehmensführungen nicht erkannt und von den Beschäftigten selbst meist als gegeben definiert wird. Hier wird deutlich, dass bei der Untersuchung von informellem Lernen meist nur schwer zwischen (beruflicher) Aktivität und Lernen unterschieden werden kann.

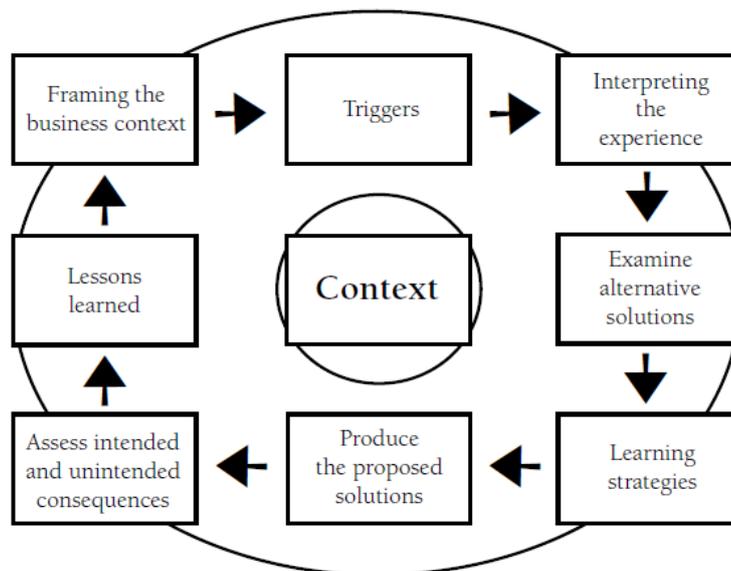
Dies ist auch eine Schwierigkeit, mit der wissenschaftliche Studien (z.B. der Adult Education Survey, kurz: AES) zu informellem Lernen auf der Basis von Selbsteinschätzungsfragen von Beschäftigten konfrontiert sind. Empirische Ergebnisse auf Basis von Selbsteinschätzungen werden daher immer nur einen kleinen Teil dessen erfassen, was informelle Lernprozesse ausmacht. Die Forschungsarbeiten zu informellem Lernen werfen Fragen auf, die insgesamt für die gesamte Literatur zu Lernen am Arbeitsplatz hohe Bedeutung haben (Livingstone, 2001):

- Der Zusammenhang zwischen intentionalem und implizitem informellem Lernen ist komplex und nicht klar voneinander abgrenzbar.
- Das informelle Lernen ist stark kontextabhängig. Informelle Lernprozesse sind davon abhängig, in welchen beruflichen Aktivitätsstrukturen sich die Lernenden bewegen.
- Die Beziehung zwischen beruflichem Handeln und Lernen ist ein weiteres Forschungsfeld. Man lernt, während man handelt und man handelt während man lernt, d.h. Lernprozesse sind tief mit den alltäglichen beruflichen sozialen Praktiken verbunden.

- Es muss unterschieden werden zwischen Lernprozess und Lernergebnis. Ein informeller Lernprozess ist nicht notwendigerweise immer mit einem positiven Lernergebnis verbunden. Zum einen weil die situativen Bedingungen und die individuellen Lernvoraussetzungen keinem standardisiertem Bewertungsmuster zugänglich sind, und zum anderen weil die Lernziele informell und individuell von den Lernenden festgelegt werden.

Ein ebenfalls in der pragmatistischen Tradition verankertes Modell des Informellen Lernens haben Marsick und Watkins (2001) entwickelt. Informelles Lernen wird definiert als „[...] a category that includes incidental learning, may occur in institutions, but it is not typically classroom-based or highly structured, and control of learning rests primarily in the hands of the learner. Incidental learning is defined as a byproduct of some other activity, such as task accomplishment, interpersonal interaction, sensing the organizational culture, trial-and-error experimentation, or even formal learning. Informal learning can be deliberately encouraged by an organization or it can take place despite an environment not highly conducive to learning. Incidental learning, on the other hand, almost always takes place although people are not always conscious of it” (Marsick & Watkins, 2001, S. 25). Auch Marsick and Watkins unterscheiden innerhalb des informellen Lernens zwischen intentionalem und beiläufigem Lernen. Bei intentionalem informellem Lernen gibt es einen geringen Strukturierungsgrad und die Parameter des Lernens werden vom Lernenden meist selbst bestimmt. Beiläufiges Lernen hingegen passiert unbewusst und implizit. Marsick and Watkins entwickelten darüber hinaus ein Modell, um informelle und beiläufige Lernprozesse gezielt zu verstärken (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Marsick and Watkins Modell des informellen und beiläufigem Lernen



Quelle: Marsick & Watkins, 2001, S.29

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

Marsick und Watkins sehen damit informelles Lernen als einen individuellen Aneignungsprozess, der sich zwar in einem sozialen Kontext abspielt, aber der Lernprozess aktiv vom Subjekt geleistet werden muss. Demnach gelingt die Förderung des individuellen Lernens, indem (i) implizites Wissen kritisch vom Subjekt reflektiert wird,

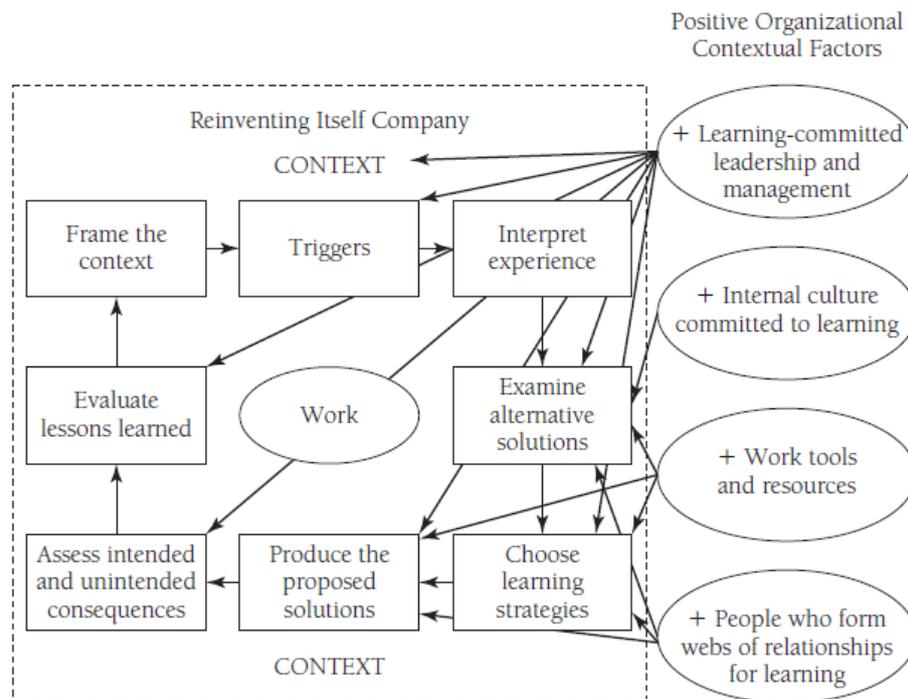
(ii) die Proaktivität des Lernenden stimuliert wird und (iii) Kreativität zur Ausarbeitung eines breiten Feldes von Lösungsvorschlägen eingebracht wird.

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

Unter dem Rückbezug auf die Unterscheidung zwischen der Aneignungs- und der Partizipationsmetapher wird deutlich, dass Marsick und Watkins informelles Lernen als konstruktivistischen Aneignungsprozess begreifen, der aktiv vom Subjekt geleistet werden muss. Andere Lernformen, wie kollektive informelle Lernprozesse, werden dabei ausgeklammert. Hingegen können informelle Lernprozesse unterstützt werden, indem Autonomie hergestellt, Lerngelegenheiten geschaffen, Reflexionsfähigkeit und das Vertrauen zwischen den handelnden Personen gestärkt werden (Overwien, 2005).

Ellinger (2005) hat das Modell aufgegriffen und um organisatorische kontextuelle Faktoren ergänzt, die informelles Lernen im betrieblichen Kontext befördern können. Ihre Fallstudie in einem amerikanischen Fertigungsunternehmen kommt zum Schluss, dass insbesondere vier Faktoren informelles Lernen am Arbeitsplatz positiv befördern können: (i) Ein Management, das sich zu einer Lernorientierung bekennt. Führungskräfte schaffen für die MitarbeiterInnen Möglichkeiten und Freiräume zu informellem Lernen, indem sie zu Lernen motivieren, als MentorInnen fungieren und positives Feedback geben. (ii) Eine Unternehmenskultur, die sich dem Lernen der MitarbeiterInnen verpflichtet und entsprechende Lernräume schafft. (iii) Ein Arbeitsumfeld, das Werkzeuge und Ressourcen zur Verfügung stellt, z.B. Zugang zum Computer, Bibliothek, etc. (iv) Soziale Beziehungen innerhalb eines Betriebes, um Wissen und Fähigkeiten wechselseitig zugänglich zu machen.

Abbildung 2: Positive organisatorische Faktoren des informellen Lernens



Quelle: Ellinger, 2005, S. 401

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

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

Tabelle 1: Merkmale des formalen und informellen Lernens bei Dehnbostel

| Formales Lernen | Informelles Lernen |
|---|--|
| Organisiert und strukturiert | Unsystematisch, zufällig |
| Lernorte in Bildungszentren, Schulen | Lernen in Arbeits- und Lebenswelten |
| Vermittlung curricularer vorgegebener, auf ein Ergebnis angelegter Lerninhalte | Beiläufiges Lernen, Lernergebnis wird nicht bewusst angestrebt |
| Vermittlung von Theoriewissen als zumeist reduziertes wissenschaftliches Wissen | Erwerb von Erfahrungswissen durch Reflexion des in Handlungen Erfahrenen |
| Pädagogisch-professionelle Begleitung der | ggf. Moderation von Reflexionsprozessen |

| | |
|--|--|
| Lernprozesse | |
| Nur eingeschränkte Vermittlung von Sozial- und Personalkompetenz | Gleichzeitiger Erwerb von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz |

Quelle: Dehnbostel, 2007, S. 50

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

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

Lernen als soziale Partizipation

Die Idee einer Community of Practice wurde erstmals – ausgehend von einer ethnografischen Perspektive – von Lave und Wenger (1991) entfaltet, in dem die Idee des Lernens als Partizipation in einer Community erstmals theoretisch als „situiertes Lernen“ gefasst wurde. Lernen wird dabei als ein Prozess betrachtet, der innerhalb eines kulturellen und sozialen Kontextes situiert ist. Diese Idee hat Wenger (1998) zur „Community of Practice“ weiterentwickelt. Im Zentrum der Analyse steht nicht Lernen durch eine Akkumulation von Skills, Wissen und Informationen – wie es durch das klassische

Paradigma des Lernens angenommen wird –, sondern Lernen als Partizipation in einer Community of Practice (CoP). Der Fokus wird hier also nicht auf individuelle, sondern auf kollektive Lernprozesse einer sozialen Gemeinschaft gerichtet. Demgemäß wird die Aufmerksamkeit nicht auf individuelle Faktoren wie Motivation, Lernvoraussetzungen und Intelligenz für die Teilnahme an Lernprozessen gerichtet, sondern auf den sozialen und kulturellen Kontext, indem das Lernen eingebettet ist und als zentrale Voraussetzung für Lernen gesehen wird. Lave und Wenger (1991) beschreiben dabei den Prozess, in dem Novizen in eine Expertengemeinschaft (Dreyfus & Dreyfus, 1980) sozialisiert werden.

Das Konzept der sozialen Praxis bezieht sich auf Handeln und Tun in einem historischen und sozialen Kontext, der dem Handeln Struktur, Sinn und Bedeutung gibt (Wenger, 1998, S. 47). Die soziale Praxis beinhaltet sowohl Explizites als auch Implizites, dazu gehören die Sprache, Arbeitsmittel, Rollendefinitionen, definierte Arbeitsprozesse, also auch soziale Beziehungen, implizite Regeln und Normen, Intuitionen, Wahrnehmungen, verinnerlichte Bewegungen, etc. Innerhalb einer Community of Practice kann sich solch implizites Wissen, das von allen geteilt wird, durch wechselseitige Beziehungen innerhalb einer Gemeinschaft herausbilden. Wenger versteht Praxis dabei als eine Einheit von Handeln und Wissen, d.h. in soziale Praxis ist immer die ganze Person mitsamt ihrem Handeln und Wissen involviert. Eine CoP involviert alle Formen von Beziehungen innerhalb einer Gemeinschaft; diese schließen konflikthafte, harmonisch, intime, konkurrierende Beziehungen mit ein.

Eine Community of Practice macht dabei drei Dimensionen aus

1. Wechselseitiges Engagement der Teilnehmenden: Praxis bedeutet, dass die Teilnehmenden durch wechselseitiges Engagement und soziales Handeln verbunden sind und dadurch Sinn generieren bzw. aushandeln. Die Mitglieder einer Community of Practice sind in deren Praktiken durch soziale Partizipation verankert. Arbeit kann in diesem Fall als eine Möglichkeit gesehen werden, durch Partizipation der Mitglieder eine Community of Practice aufrechtzuerhalten und zu reproduzieren. Arbeit ist ein „intrinsischer Teil“ einer Community of Practice.

Wechselseitiges Engagement involviert die eigene Kompetenz als auch die der anderen, d.h. was wir tun und was wir wissen bzw. was wir nicht tun und was wir nicht wissen. Wechselseitiges Engagement bedeutet, dass es komplementäre

Beiträge und Rollen der Mitglieder innerhalb eine CoP gibt. Eine geteilte Praxis einer Gemeinschaft bindet ihre Mitglieder in sehr verschiedener und komplexer Weise.

2. Gemeinsames

Ziel:

Jede CoP hat ein gemeinsames Ziel, das die Mitglieder zur Partizipation verpflichtet. Dies bedeutet zugleich auch, dass die Praxis eine CoP nur verändert werden können, in dem sich die Praktiken ihrer Mitglieder ändern. Ein gemeinsames Vorhaben umsetzen ist dabei ein laufender Prozess, der dem gemeinsamen Handeln einen Fokus gibt und ihre Mitglieder in ganzheitlicher Weise miteinbezieht, d.h. involviert Handeln und Gefühle, bezieht neue Ideen mit ein bzw. sortiert sie aus, etc.

3. Gemeinsames

Repertoire:

Jede CoP benötigt ein gemeinsames Repertoire an Symbolen und Gegenständen und Artefakten, damit soziale Partizipation und soziale Aushandlungsprozesse gelingen können. Dieses Repertoire wird in soziale Praktiken und Kommunikationsprozesse miteingebunden, damit gemeinsame Vorhaben gelingen können. Zu diesem Repertoire gehören Routinen, Wörter, Werkzeuge, Gesten, Geschichten, Handlungen, Emotionen, etc. Sie helfen, um den sozialen Beziehungen und der Kommunikation Bedeutung zu geben.

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

Nach Wenger (1998) kann Lernen „[...] be thought of as shared histories of learning“ (Wenger, 1998, S. 86). Eine Praxis ist dabei nicht etwas Stabiles, sondern durch Kontinuitäten und Diskontinuitäten gekennzeichnet. Eine Praxis befindet sich in permanentem Wandel durch Produktion und Reproduktion. Aus dieser Perspektive findet Lernen innerhalb eine CoP laufend durch die soziale Partizipation an einer Praxis statt:

- Verschiedene Formen des Engagements: Man lernt, wie man an den sozialen Praktiken partizipiert, wie man sich engagiert, man baut Beziehungen auf, etc.

- Man lernt, das gemeinsame Vorhaben einer Gemeinschaft zu verstehen und beteiligt sich bei deren Umsetzungen. Die Mitglieder gehen wechselseitige Verpflichtungen ein und übernehmen verschiedene komplementäre Rollen.
- Es wird ein Repertoire an Diskursen, Werkzeugen, Symbolen, Artefakten, Sprache, Begriffe etc. entwickelt, die die soziale Partizipation einer Gemeinschaft sinnhaft strukturieren. Dieses Repertoire muss laufend angepasst und reproduziert werden bzw. neue Element eingeführt werden.

Lernen wird damit nicht als ein triviales Konzept aufgefasst, das ausschließlich auf mentalen Prozessen beruht, sondern ebenso die soziale Dimension miteinbezieht. Wenger (1998) betont dabei, dass diese Lernprozesse mentale Prozesse involvieren, Lernen jedoch weiter als die Entwicklung von und die Partizipation an sozialer Praxis und die Fähigkeit, Sinn aufzubauen und zu generieren, begriffen wird. Lernprozesse schließen daher auch die Identitätsentwicklung des Lernenden mit ein.

Die Eingliederung eines neuen Mitgliedes in eine CoP kann aus dieser Perspektive daher nicht über eine seminaristische Logik, in der Lernort und Arbeitsort getrennt sind, gelingen. Lernen findet hier nicht so sehr durch ein Curriculum statt, sondern durch Partizipation an der sozialen Praxis einer Gemeinschaft. Die Novizen müssen partizipativ an der sozialen Praxis beteiligt werden. So kann ihnen vermittelt werden, wie eine CoP funktioniert und arbeitet.

Nach Wenger (1998) sind pädagogische Ansätze, die auf der Idee der Partizipation beruhen, effektiv beim Lernen, weil diese epistemologisch korrekt sind. Lernen und Wissen stimmen besser mit dem Prozess überein, mit dem es erworben, geteilt und ausgebaut wird. Hier wäre es jedenfalls denkbar, dass verschiedene Methoden angewandt werden, um Novizen (Beginner), die Partizipation an der Praxis besser zugänglich zu machen.

Aber eine CoP kann nicht nur als Kontext für Novizen gesehen werden, sondern auch als ein Rahmen, in dem neue Einsichten in Wissen transformiert werden. Lernen ist aber nicht nur ein Prozess der Transformation von Wissen, sondern auch ein Kontext, in dem die Identität von Handelnden durch Partizipation an der sozialen Praxis definiert wird. Dies bedeutet, dass Lernen zu unterstützen nicht einfach heißt beim Prozess des Erwerbs zu unterstützen, sondern eine Identitätsentwicklung durch die Erfahrung von sinnhaftem Handeln stattfindet. Lernen transformiert, wer wir sind und was wir können.

Wenger (1998) hat dann versucht, diesen Zugang für die Entwicklung von betrieblichen Organisationskonzepten nutzbar zu machen: „[...] if we believe that people in organizations contribute to organizational goals by participating inventively in practices that can never be fully captured by institutionalized processes, then we will minimize prescription, suspecting that too much of it discourages the very inventiveness that makes practices effective. We will have to make sure that our organizations are contexts within which the communities that develop these practices may prosper” (Wenger, 1998, S. 10).

Wenger entwickelt hier in Ansätzen ein Design für Lernen. Damit ist nicht gemeint, dass das Lernen selbst gestaltet werden muss, sondern es kann nur der Kontext für Lernen aus der partizipativen Sicht gestaltet werden. Dementsprechend kann Wenger keine „Anleitung“ für besseres Lernen geben, sondern nur Anregungen für die Gestaltung:

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

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

Lernen als Teil des Erwerbs und der Erhaltung von domänenspezifischer Expertise

Die Expertiseforschung befasst sich mit Personen in einem bestimmten Fachbereich, die eine hohe Expertise und Handlungsfähigkeit in einem spezifischen Handlungsfeld zeigen.

Der Arbeitsplatz wird dabei als eine zentrale soziale Situation definiert, in der sich Expertise entwickeln kann: „[...] social situations – such as workplaces – are not just one-off sources of learning and knowing. Instead, they constitute environments in which knowing and learning are co-constructed through ongoing and reciprocal processes” (Billett, 2001, S. 433). Der Arbeitsplatz wird zum Ort, an dem sich der Novize zum Experten entwickeln kann (Dreyfus & Dreyfus, 1980). Expertise ist daher immer eng mit einer beruflichen Domäne verbunden.

Ein zentrales Werk in diesem Zusammenhang ist „The Reflective Practitioner“ von Donald A. Schön (1983), in dem untersucht wird, wie erfahrene ExpertInnen in verschiedenen Professionen hochkomplexe Problemstellungen lösen. Schön grenzt sich dabei von kognitivistischen Lerntheorien ab, die Lernen, Problemlösen und Wissen jeweils als eigene separate Konzepte untersuchen. Schön geht davon aus, dass „Wissen wie“ (engl. knowledge how) und „Wissen dass“ (engl. knowledge that) beides untrennbar miteinander verknüpft sind. „Knowing“ ist bei Schön ein aktiver und reziproker Prozess einer Person in und mit der Welt (vgl. Billett, 2001). Wissen und Tun ist in der Praxis nicht voneinander lösbar. Die Praktiker stoßen permanent auf problematische Situationen, deren Realität sie konstruieren müssen. Die Untersuchung und Lösung des Problems inkludiert sowohl Wissen als auch Tun.

Im Zentrum von Schöns Werk steht der Experte als reflektierender Praktiker. Das zentrale Merkmal eines reflektierenden Praktikers ist, dass er das eigene Handeln in der Praxis laufend reflektiert (engl. reflecting in action), um eine problematische Situation auflösen zu können (d.h. Voraussetzung dafür ist ein Problem, das es eigenständig zu lösen gilt). Reflektierende Praktiker sind in der Lage, Unsicherheiten und Probleme einer Situation mit einer kunstvollen Untersuchung zu begegnen und in eine „reflektierte Konversation“ mit der Situation einzutreten, indem das Problem neu definiert, gerahmt und etwaige Lösungen spielerisch ausprobiert werden. Der Reflexionsprozess erfolgt dabei weniger über verbalisierbare Begriffe, sondern vielmehr über das in der Erfahrung erworbene Gefühl (dies erfolgt unter Bezug auf das Konzept des impliziten Wissens von Polanyi (1966)). Der reflektierte Praktiker ist fähig, eine Situation durch Re-Definition so zu variieren, dass diese dann lösbar wird. Durch das Spiel mit der Situation (Untersuchung, Erprobung und Hypothesenprüfung) muss der Praktiker während der Reflexion der Handlung lernen, wie das Problem einer Situation gelöst werden kann. Der Reflexionsprozess besteht aus Lernsequenzen, die zur Problemlösung beitragen.

Schön hebt hervor, dass der Praxis von Experten strukturierende Merkmale zugrunde liegen (vgl. Schön, 1983, S. 267ff):

- Der Praktiker kann auf ein ausgeformtes Repertoire an Sprache, Begrifflichkeiten und Medien zugreifen. Um Situationen neu definieren zu können, sind Fähigkeiten zentral, um die Sprache, Medien, sowie das symbolische Repertoire zu manipulieren. Wenngleich diese Sprache und die Medien immer mit einem zugehörigen „Gefühl“ oder „Erfahrung“ verbunden sind, die damit nicht verbal mitteilbar oder deskriptiv beschreibbar sind.
- Ein bevorzugtes System, auf das sich die Formulierung und Reflektion einer problematischen Situation beziehen kann. Dies ist essentiell, um ein Problem überhaupt als ein Problem definieren zu können.
- Übergeordnete Theorien: Theorien stellen ein zusammenhängendes Set von Begriffen und eine Sprache zur Verfügung, mit der Beschreibungen für eine spezifische Situation konstruiert werden können. Übergeordnete Theorien können auch herangezogen werden, um den Reflexionsprozess in der Handlung zu leiten.
- Institutionelle Rolle eines Praktikers: Dies ist eine Voraussetzung, um ein Gefühl zu haben, welches Wissen innerhalb eines Systems relevant und welche zentrale Probleme es innerhalb dieses Kontextes gibt.

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

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

fachkundiges Wissen, sondern inkludiert auch Normen und kulturelle Praktiken, in denen dieses Wissen angewandt und eingesetzt werden kann.

Insgesamt wird damit deutlich, dass Expertise mehr ist als nur eine Sammlung von exemplarischen Situationen von kognitiver Aktivität (wie Lernen, Problemlösen, Kreativität, etc.). Sondern es wird die Verflechtung der sozialen und kulturellen Einflüsse mit dem Wissen betont: Die Partizipation an der beruflichen Praxis ist eine Voraussetzung, um zu wissen und zu können. Lernerfahrungen, die abgelöst von der beruflichen Praxis gemacht werden, führen dieser Ansicht nach nicht zu Wissen und Können, das benötigt wird, um die in der Praxis entstehenden Probleme erfolgreich bewältigen zu können. Novizen mangelt es daher meist nicht an kognitiven Fähigkeiten, sondern am Zugang zu den Wissensbeständen in einem beruflichen Handlungsfeld (Billett, 2001, S. 446).

Billett (2001) schlägt vor, diese Überlegungen bei der Entwicklung von Curricula zu berücksichtigen in Form eines „Pfades zur Teilnahme an sozialer Praxis“ (Billett, 2001, S. 446). Es gilt, kognitive Kapazitäten zu entwickeln wie Problemlösungskompetenz, Selbstorganisationsfähigkeiten, den Erwerb von prozeduralem als auch von konzeptuellem Wissen, immer eingebettet in eine spezifische Domäne. Gleichzeitig sollte aber auch ein Pfad ausgearbeitet werden, um vollständig an der sozialen Praxis teilnehmen zu können. Die Herausforderung besteht aber darin, ein solches kontextabhängiges Wissen und Können auch transferfähig zu machen, da konkrete soziale Praktiken, Wissensbestände und zielorientierte Tätigkeiten je nach betrieblichem Kontext erheblich variieren, d.h. Wissen zu erwerben, das robust genug ist, um auch in anderen Arbeitskontexten einsetzbar zu sein. Die Lernerfahrung sollte daher auch darauf abstellen, unter welchen Bedingungen Wissen und Fähigkeiten einsetzbar sind und wie diese Bedingungen sich in unterschiedlichen Kontexten verändern können.

Expansives Lernen

Die Theorie des „expansiven Lernens“, entwickelt von Engeström (2008, 2009; 2011), hat die lerntheoretischen Zugänge jenseits der behavioristischen und kognitivistischen Ansätze angereichert. Insbesondere für die Betrachtung von Lernen am Arbeitsplatz erscheint dieser Ansatz besonders fruchtbar zu sein. Der Zugang des expansiven Lernens fokussiert auf Lernen als „expansive“ Erweiterung bzw. Veränderungen von kollektiven Tätigkeitssystemen.

Engeström grenzt sich von den traditionellen lerntheoretischen Zugängen ab. Bei traditionellen Lernverfahren stehen die Aufgaben, die Lerninhalte und die zu erzielenden Lernergebnisse meist schon anfangs fest, auf Basis dessen dann verschiedene Curricula und Lernprogramme entwickelt werden. „Im expansiven Lernen lernen die Lernenden etwas, das es noch nicht gibt. Mit anderen Worten, Lernende konstruieren für ihre kollektive Tätigkeit einen neuen Gegenstand und einen neuen Begriff, und wenden beides in der Praxis an“ (Engeström & Sannino, 2011, S. 406). Insbesondere in flexiblen Produktionsprozessen und sich permanent verändernden Arbeitsorganisationen ist die zentrale Herausforderung in der Arbeitswelt, die daraus resultierende Unsicherheit beherrschbar zu machen. In solchen Umbrüchen und Veränderungen ist die kapitalistische Arbeitsproduktion und -organisation besonders von inneren Widersprüchen gekennzeichnet. Engeström argumentiert, dass, um diese Veränderungen beherrschbar zu machen, traditionelle Lernverfahren nicht ausreichen, da nicht feststeht, was eigentlich zu lernen ist. Das expansive Lernen hingegen zielt auf den Entwurf von neuen Tätigkeitssystemen, in dem die Aneignung von Wissen und die erforderliche Praxis miteinander verbunden sind (Engeström & Sannino, 2011, S. 408f). Expansives Lernen wird hier als Mittel gesehen, um Widersprüche innerhalb eines Tätigkeitssystems zu überwinden und dialektisch in ein daraus resultierendes neues Tätigkeitssystem zu entfalten. Expansive Lerntätigkeit ist ein tätigkeitsorientierter Prozess innerhalb eines sozialen, kollektiven Tätigkeitssystems (Lee u. a., 2004).

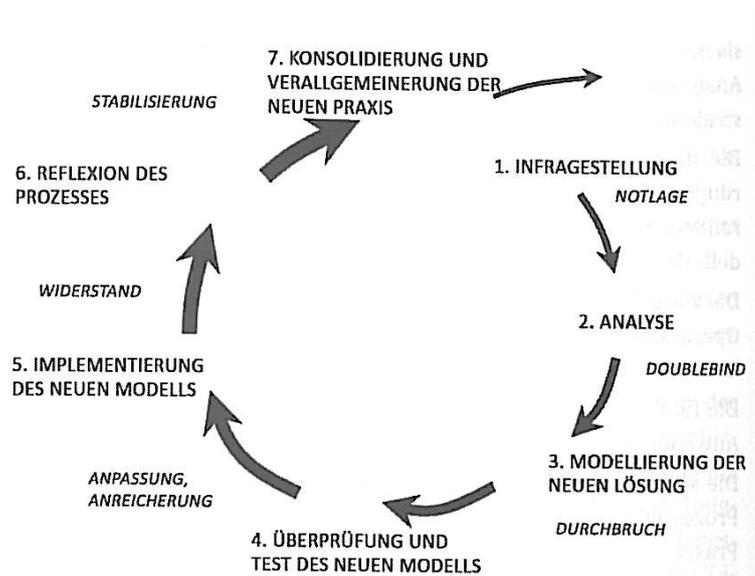
Engeström und Sannino (2011) verorten die Theorie expansiven Lernens weder in der Aneignungs- noch in der Partizipationsmetapher, sondern plädieren für die Einordnung in eine dritte Metapher, der Expansion.

Der Vorgang des expansiven Lernens ist auf Basis des zyklischen Expansionsmodells idealtypisch – das so in der Realität in reiner Form nie auftreten wird – modelliert worden (Engeström & Sannino, 2011, S. 420ff):

1. Widersprüche in einem Tätigkeitssystem lösen zuallererst ein Infrage stellen, Kritik und Ablehnen einer gegenwärtigen Praxis aus. Der Anstoß dazu geht von einzelnen Individuen aus.
2. Es schließen sich mehrere Individuen zusammen und beginnen die aktuelle Situation kritisch zu diskutieren, indem analysiert wird, wie es zur gegenwärtigen Situation gekommen ist (historisch-genetisch) oder wie sich die aktuelle Situation

- darstellt (aktual-empirisch). In dieser Phase wird darauf fokussiert, auf Warum-Fragen eine Antwort zu finden.
3. Anschließend wird ein Modell bzw. ein einfacher Erklärungszusammenhang entwickelt, der zur Lösung des Problems führen sollte. Es entsteht ein Zone des expansiven Übergangs in eine neue Tätigkeit bzw. Tätigkeitssystem.
 4. Das Modell wird überprüft, indem es erprobt und angewandt wird. So kann das Potenzial und die Möglichkeiten in der Praxis ausgelotet werden.
 5. Das Modell wird nach einer Anpassung und Anreicherung in die Praxis implementiert.
 6. Der Prozess wird reflektiert und evaluiert.
 7. Schlussendlich erfolgt die Konsolidierung durch eine Überführung in eine allgemeine Praxis im Tätigkeitssystem, das alle Mitglieder und Elemente innerhalb dieses Systems miteinschließt.

Abbildung 3: Zyklus des expansiven Lernens



Quelle: Engeström & Sannino (2011, S. 422)

Dieser Prozess ist aber keinesfalls als ein harmonischer Prozess zu verstehen, sondern es ist vielfach mit – nach der dialektischen Form – Differenzen, Widersprüchen und Widerständen von unterschiedlichen Beteiligten zu rechnen. Um einen expansiven Fortschritt erreichen zu können, muss verhandelt und diskutiert werden.

Engeström & Sannino bemerken, dass das wichtigste Ergebnis des expansiven Lernzyklus die selbstbestimmte Handlungsfähigkeit sei, d.h. die Teilnehmenden sind fähig und gewillt, selbst ihre Tätigkeitssysteme mitzubestimmen. Insofern ist das expansive Lernen eine „Tätigkeit produzierende Tätigkeit“ (Engeström & Sannino, 2011, S. 411). Daher ist die Motivation für expansives Lernen nicht in der „inneren“ Motivation der Akteure zu suchen, sondern in der Tätigkeit selbst, die mit zahlreichen Widersprüchen konfrontiert ist.

Dahinter steht auch die anthropologische Ansicht, dass das Individuum fähig ist, seine Tätigkeitsmuster und soziale Praktiken in der Welt grundlegend zu verändern. Die expansive Lerntheorie postuliert, dass Veränderungsprozesse zwar durch Individuen angestoßen werden, aber dann folglich doch in kollektiver Form umgesetzt und ausgearbeitet werden. Gleichzeitig ist jedoch dieser Lernprozess nicht als ein abstrakter, kollektiver Lernprozess zu verstehen, sondern als einer, der von konkreten Personen getragen wird.

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

Lernanlässe sind, nach der Theorie des expansiven Lernens, widersprüchliche Situationen. Am Arbeitsplatz sind diese vor allem Situationen des Mismatch, d.h. Situationen, in denen die Beschäftigten nicht über die entsprechenden Skills verfügen, wie sie die kompetente Bewältigung einer beruflichen Handlungssituation erfordern würde (Young, 2001, S. 159). Demgemäß kritisiert Young (2001), das expansive Lernen hier als „beiläufiges“ Lernen verstanden wird, das sich einem allgemeinen, gemeinsamen Ziel unterordnet. Lernen wird hier als ein instrumenteller Prozess, als Mittel zum Zweck betrachtet, um ein gemeinsames

Ziel zu erreichen. Nach Young ist es unklar, wie der expandierende Lernzyklus auf Organisationen angewandt werden kann, deren Ziel das Lernen selbst ist.

Ein weiterer Punkt, den Young – berechtigterweise – kritisiert hat, ist, dass im Konzept des expansiven Lernens unterschiedliche Machtverhältnisse in der Arbeitswelt nicht berücksichtigt werden. Zentrales Element des expansiven Lernprozesses ist es, Widersprüche im Tätigkeitssystem aufzugreifen und bestehende Verhältnisse zu kritisieren. Das Unternehmensmanagement und Beschäftigte verfolgen aber nicht immer gemeinsame Interessen. So könnte das Management interessiert sein, bestehende Tätigkeitssysteme zu belassen, während Beschäftigte Veränderungen anstreben. Einzelne Beschäftigte, die auf Widersprüche aufmerksam machen, könnten jedoch als „Störenfriede“ wahrgenommen und folglich vom expansiven Lernzyklus durch das Management abgeschnitten werden. Engeström geht nicht auf unterschiedliche Positionen innerhalb eines Tätigkeitssystems ein, expliziert nicht „who the participants are“ (Lee u. a., 2004, S. 13). Young fragt daher weiter: „What are the conditions – in terms of company policy and national policy – that make learning possible?“ (Young, 2001, S. 161). Hier scheint die Antwort von Engeström und Sannino wenig zufriedenstellend, indem unterschiedliche Machtverhältnisse als historisch-entwickelte Widersprüche zu sehen sind, die einen expansiven Lernprozess erst auslösen können.

Die Theorie des expansiven Lernens geht auch nicht darauf ein, welche individuellen Voraussetzungen notwendig sind, um mit Widersprüchen innerhalb eines Tätigkeitssystems umzugehen und das Tätigkeitssystem zu „expandieren“. Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Kreativität scheinen hier zentrale Voraussetzungen zu sein.

Es können dennoch einige positive Punkte aus der Theorie des expansiven Lernens für Lernen am Arbeitsplatz hervorgehoben werden (vgl. Young, 2001):

- Lernen ist innerhalb eines sozialen Beziehungsgefüges in einer Arbeitsorganisation eingeordnet. Expansives Lernen kann als Möglichkeit gesehen werden, neue Produktionsprozesse und Arbeitsorganisationen hervorzubringen. Damit wird die Bedeutung der sozialen Umgebung für den Lernprozess gewürdigt.
- Es legt nicht bereits von Anfang ein zu erzielendes Lernergebnis fest, sondern beschreibt den expansiven Lernzyklus als einen ergebnisoffenen Prozess. Damit

wird der aktuellen Berufsbildungspolitik ein Bild entgegengesetzt, die gerne zu erzielende Kompetenzen als Ziel festlegt, wie z.B. in Form von Bildungsstandards.

- Der expansive Lernprozess zielt auf die erweiterte Handlungsfähigkeit ab, die von den Beteiligten selbst bestimmt wird und weniger „von oben“ verordnet wird. Tätigkeitssysteme werden von den Beteiligten selbst - unter Eigeninitiative – auf der Basis von diskursiven Praktiken (weiter)entwickelt.
- Anschluss des expansiven Lernzyklus an Lebenslanges Lernen

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

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

Fuller und Unwin (2010) verorten die Charakteristik von Lernumgebungen anhand eines expansiven-restriktiven Kontinuums in einer Übersicht (siehe Tabelle 2). In dieser Übersicht ist ein Bündel an Merkmalen angeführt, anhand dessen beurteilt werden kann, wie Arbeitsplätze im Hinblick auf das Lernpotenzial im Spannungsfeld Bereich expansiv-restriktiv eingeordnet werden kann.

Tabelle 2: Lernumgebung von Arbeitsplätzen

| Expansive | Restrictive |
|--|--|
| Participation in different communities of practice is encouraged – job/team boundaries can be crossed | Participation restricted to immediate work team/area – boundary crossing discouraged |
| Primary community of practice has shared ‘participative memory’ | Primary community of practice operates without reference to cumulative expertise |
| Vision of workplace learning – career progression | Short-termism – get the job done |
| Recognition of and support for workers as learners – newcomers (including trainees) given time to become full members of the community | Workers only seen as productive units – fast transition from newcomer/trainee to fully productive worker |
| Workforce development used as vehicle for aligning goals of the organisation and of the individual | Workforce development used only to tailor individual capability to organisational goals |
| Skills widely distributed though workplace – multi-dimensional concept of expertise | Polarised distribution of skills – knowledge/expertise regarded as being confined to key workers |
| Planned time off-the-job for reflection and deeper learning beyond immediate job requirements | All training on-the-job and limited to immediate job requirements |
| Managers given time to support workforce development and facilitate workplace learning | Managers restricted to controlling workforce and meeting targets |
| Workers given discretion to make judgements and contribute to decision-making | Discretion limited to key workers – no employee involvement in workplace decisions |

Quelle: Fuller und Unwin, 2010

Die Merkmale zur Bestimmung können in zwei große Bereiche eingeteilt werden: „a) those that arise from understandings about organisational context and culture (e.g. job design, organisation of work, and distribution of knowledge and skills; and b) those which relate to understandings of how employees learn through different forms of participation” (Fuller & Unwin, 2010). Damit erweitern Fuller und Unwin die Theorie der Community of Practice (Wenger, 1998) um arbeitsorganisatorische Aspekte.

Eine expansive Lernumgebung fördert eine vollständige Teilnahme an verschiedenen Expertengemeinschaften, horizontal über verschiedene Arbeitsplatz-/Arbeitsteamgrenzen hinweg, den Dialog/Wissensaustausch und komplexes Problemlösen. In diesem Setting

können sich heterogene, multidimensionale und reflexive Formen der Expertise entwickeln. In restriktiven Lernumgebungen hingegen sind die Arbeitsaufgaben eng und homogen. Die Formen der Partizipation in einer Expertengemeinschaft sind beschränkt, d.h. es kann nur auf ein eingeschränktes Wissen zugegriffen werden. Der Zugriff auf Expertenwissen ist nur einer kleinen Gruppe von Schlüsselpersonen vorbehalten. In diesem Umfeld kann nur eingeschränkt nicht-reflexive Expertise entwickelt werden.

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

Offene Punkte

- Begriffe, Begründungen: Lernen-Erfahrung-Kompetenzentwicklung-Expertise
- Generisch-erwachsenenpädagogische Kompetenzen vs. fachliches (das ja bei der wba systematisch ausgeblendet bleibt)

Literatur

- Billett, Stephen. (2001). Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and instruction*, 11(6), 431–452.
- Boud, David & Garrick, John. (1999). *Understanding learning at work*. London; New York: Routledge. Abgerufen von <http://public.eblib.com/EBLPublic/PublicView.do?ptiID=165416>
- Dehnbostel, Peter. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Dewey, John. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York,: The Macmillan company.
- Dohmen, Günther. (2001). *Das informelle Lernen: Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Abgerufen von http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf
- Dostal, Werner, Stooß, Friedemann & Troll, Lothar. (1998). Beruf–Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt-und Berufsforschung*, 31(3), 438–460.
- Dreyfus, Stuart E. & Dreyfus, Hubert L. (1980). A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Berkeley: Univ. of California,. Abgerufen von <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?Location%2%80%83=U2&doc=GetTRDoc.pdf&AD=ADA084551>
- Ellinger, Andrea D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of “reinventing itself company”. *Human resource development quarterly*, 16(3), 389–415.
- Engeström, Yrjö. (2008). *Entwickelnde Arbeitsforschung: die Tätigkeitstheorie in der Praxis*. Lehmanns Media.
- Engeström, Yrjö. (2009). Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Hrsg.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (S. 53–73). Routledge.
- Engeström, Yrjö & Sannino, Annalisa. (2011). Untersuchungen zum expansiven Lernen. Grundlagen, Erkenntnisse und die Herausforderungen der Zukunft. In F. Seeger (Hrsg.), *Lernen durch Expansion* (S. 403–461). Berlin: Lehmanns Media.
- Eraut, Michael. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, (70), 113–136.
- Eraut, Michael. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, (26 2), 247–273.

- Eraut, Michael. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, (33(2007) 4), 403–422.
- Fischer, Aloys. (1957). Die Krisis der Arbeitsschulbewegung. In K. Kretmair (Hrsg.), *Gesammelte Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie und Schulreform* (Bd. Band 5/6, S. 425–477). München: Bayerischer Schulbuchverlag.
- Fuller, Alison & Unwin, Lorna. (2010). Workplace learning and the organization. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (S. 46–59). SAGE Publications Ltd.
- Kerschensteiner, Georg. (1910). Berufs- oder Allgemeinbildung? In *Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden Aufsätzen und Organisationsbeispielen* (Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage., S. 23–43). Leipzig-Berlin: Teubner.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, Tracey, Fuller, Alison, Ashton, David, Butler, Peter, Felstead, Alan, Unwin, Lorna & Walters, Sally. (2004). Workplace learning: Main themes & perspectives. *Learning as work research paper*, (2). Abgerufen von <http://eprints.hud.ac.uk/5586>
- Livingstone, David W. (2001). Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research. Abgerufen von <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/2735>
- Marsick, Victoria J. & Watkins, Karen E. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 25–34.
- Neuweg, Georg Hans. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr- lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Waxmann Verlag.
- Overwien, Bernd. (2001). Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum in-formellen Lernen und zum Erfahrungslernen. In *Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen: Tagungsband zum Kongress—Der flexible Mensch* (S. 359–376). Abgerufen von <http://www.nun-dekade.de/fileadmin/nun-dekade/dokumente/dokumente/overwien.pdf>
- Overwien, Bernd. (2005). Stichwort: Informelles lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 339–355. doi:10.1007/s11618-005-0144-z
- Pfeffer, Jeffrey & Sutton, Robert I. (1999). *The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge Into Action*. Boston, Mass.: Harvard Business Review Press.
- Polanyi, Michael. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday & Co.
- Reglin, Thomas & Severing, Eckart. (2005). Zum Verhältnis von Lern- und Arbeitsorganisation. *Ergebnisse der Weiterbildungsforschung*. In H. D. M. Göhlich, C. Hopf, & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung, Organisation und Pädagogik* (Bd. 3, S. 167–184). Abgerufen von http://test.f-bb.de/uploads/tx_ffbb/050130-Arbeiten_und_Lernen-OrgPaed-FAU.pdf

- Schiersmann, Christiane & Remmele, Heide. (2002). Neue Lernarrangements in Betrieben: Theoretische Fundierung-Einsatzfelder-Verbreitung. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management. Abgerufen von <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2002/Report-75.pdf>
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Maurice Temple Smith Ltd.
- Seeger, Falk (Hrsg.). (2011). *Lernen durch Expansion*. Berlin: Lehmanns Media.
- Severing, Eckart. (2003). Lernen im Arbeitsprozess: eine pädagogische Herausforderung. *GdWZ*, 14(1), 1–4.
- Tynjälä, Päivi. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.
- Vaughan, Karen. (2008). *Workplace learning: A literature review*. NZCER Press. Abgerufen von <http://ako.aotearoa.ac.nz/sites/default/files/ng/group-189/n1575-workplace-learning-a-literature-review.pdf>
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Young, Michael. (2001). Contextualising a New Approach to Learning: Some comments on Yrjö Engeström's theory of expansive learning. *Journal of Education and Work*, 14(1), 157–161. doi:10.1080/713677004

2.2 Güte

Um als qualitativ hochwertig, verlässlich und vertrauensvoll angesehen zu werden haben sich Verfahren und Praktiken der Validierung und Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen an bestimmten Gütekriterien zu orientieren und qualitätssichernde Maßnahmen zu integrieren. Dabei lassen sich die Leitkategorien Qualität und Güte in Anlehnung an die von Strübing et al. (2018, S. 85) in Bezug auf die empirische Sozialforschung getroffene Unterscheidung wie folgt differenzieren: qualitätssichernde Maßnahmen sind als verfahrensspezifische Praktiken und Strukturen zu verstehen, die sicherstellen, dass bestimmte Zielperspektiven erreicht werden können.

„Gütekriterien dagegen spezifizieren die in den Leistungsmerkmalen enthaltenen Versprechen und Ziele und benennen diejenigen Eigenschaften von Verfahren und Ergebnissen, an denen sich erkennen lässt, inwieweit dies einer Studie gelungen ist.“ (Strübing et al. 2018, S. 85)

Folgt man der Differenzierung zwischen qualitätssichernden Maßnahmen und Gütekriterien in Bezug auf Kompetenzanerkennungs- bzw. Validierungsverfahren markiert die Leitkategorie *Qualität* Maßnahmen auf der Verfahrensebene, die gewährleisten sollen, dass im Rahmen des wba-Validierungsverfahrens erwachsenenbildungsrelevante Kompetenzen angemessen erfasst, bewertet, anerkannt und zertifiziert werden. Die Leitkategorie der *Gütekriterien* hingegen benennt die Leistungsmerkmale des Validierungsverfahrens und seiner Ergebnisse, an denen sich die Qualität des Verfahrens erkennen lässt.

In der empirischen Sozialforschung wird die Güte von Untersuchungen häufig anhand der Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität beurteilt. Diese klassischen Gütekriterien finden insbesondere in der quantitativen Forschung und der klassischen Testtheorie Anwendung. Unter Test wird dabei ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung von Persönlichkeitsmerkmalen oder Leistungsausprägungen verstanden. Gegenstand der Testtheorie ist die Frage nach den Anforderungen, denen ein Test genügen muss, um aufgrund eines Testergebnisses Schlüsse auf die tatsächliche Ausprägung des getesteten Merkmals ziehen zu können. Die Qualität von Tests wird in der klassischen Testtheorie durch die drei Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität angegeben (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 193ff.). Demgegenüber werden in der qualitativen

Sozialforschung entweder alternative Gütekriterien formuliert (vgl. Steinke 2000; Strübing et al. 2018) oder die klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und insbesondere Validität dem Forschungsgegenstand angepasst. Dieses Abweichen von den klassischen Gütekriterien erwächst daraus, dass die qualitative Sozialforschung im Unterschied zum quantitativen Zugang nicht an Häufigkeitsaussagen und Repräsentativität interessiert ist sondern an den Besonderheiten des einzelnen Falls, der einzelnen Situation etc. Nachfolgend werden die zentralen Bedeutungen von Objektivität, Reliabilität und Validität im Kontext der klassischen Testtheorie und der qualitativen Sozialforschung dargestellt und hinsichtlich der Eignung für Validierungsverfahren analysiert.

Objektivität

Das Gütekriterium der Objektivität gibt an, in welchem Ausmaß Testergebnisse von AnwenderInnen unabhängig sind. Dabei wird zwischen Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterschieden.

- Bei der *Durchführungsobjektivität* geht es darum zu prüfen, inwieweit sich mit der Person, die das Verfahren durchführt, auch die Bedingungen ändern, etwa weil Instruktionen oder Informationen mit unterschiedlicher Genauigkeit gegeben werden. Sie ist gefährdet, wenn sich Bedingungen vor oder während des Prüfverfahrens zwischen den Probanden des Verfahrens unterscheiden und sich diese Unterschiede auf die Verfahrensergebnisse auswirken. Daher ist es beispielsweise empfehlenswert Instruktionen einzusetzen, in denen das Verhalten der Instruktoren möglichst präzise festgehalten ist. Auch Kontextfaktoren wie die Uhrzeit, das Wetter oder unterschiedliche Tätigkeiten vor dem Verfahren können die Durchführungsobjektivität beeinflussen (vgl. Schwarz/Stegmann 2013, S. 58ff.).
- Die *Auswertungsobjektivität* gibt Auskunft darüber, inwieweit beliebige Auswerter nach Abschluss des Verfahrens zu denselben oder anderen Auswertungsergebnissen kommen, etwa weil die Auswertungsvorschriften Bewertungsspielräume zulassen. Damit Auswertungsobjektivität gegeben ist, sollten beispielsweise Regeln festgelegt und deren korrekte Anwendung geschult

und geprüft werden. Bei Testverfahren mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten stellt sich das Problem der Auswertungsobjektivität hingegen nicht (vgl. ebd.).

- Mit *Interpretationsobjektivität* ist der Grad der Unabhängigkeit der Interpretation der Prüfergebnisse vom jeweiligen Untersuchenden bzw. Auswertenden gemeint. Dies ist besonders dann nicht trivial, wenn es sich beim Ergebnis nicht um numerische Werte handelt, sondern Interpretationen notwendig sind um eine Aussage über den Probanden zu treffen. Beispielsweise kann die Interpretationsobjektivität über die Normierung von Werten erreicht werden, welche jedoch nur für Variablen mit einer relativ großen Unabhängigkeit vom jeweiligen Kontext des Messverfahrens geeignet ist. Vergleichswerte können beispielsweise durch eine Vorher-Nachher-Messung oder die Messung der Variablen bei einer vergleichbaren Gruppe ermittelt werden (vgl. ebd.).

Bei standardisierten quantitativen Verfahren, die von geschulten Testanweisenden unter kontrollierten Bedingungen durchgeführt und ausgewertet werden, ist von einer hohen Objektivität auszugehen. Dazu sind in einem Testhandbuch (Manual, Handanweisung) detailliert Informationen zur Testdurchführung, Testauswertung und Interpretation der Ergebnisse festzulegen. Bei qualitativen Tests ist hingegen häufiger eine empirische Überprüfung der Objektivität durch eine Bestimmung der durchschnittlichen Korrelation der Ergebnisse verschiedener Testanwender vorzunehmen (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 196).

In der qualitativen Sozialforschung werden die klassischen Gütekriterien – und damit auch das Kriterium der Objektivität – aus erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Gründen häufig als nicht geeignet angesehen. Denn zu den wesentlichen Grundhaltungen und Maximen der qualitativen Forschung gehört nicht ein möglichst standardisiertes Vorgehen, sondern eine möglichst große Offenheit und Sensibilität für die Qualitäten und Spezifiken des Forschungsgegenstands – also ein gegenstandsangemessenes Vorgehen. Daher werden von manchen ForscherInnen für die qualitative Forschung andere Gütekriterien vorgebracht, etwa die Kernkriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, der Angemessenheit des Vorgehens, der empirischen Verankerung der Ergebnisse und der reflektierten Subjektivität der Forschenden von Steinke (2000) oder der Gegenstandsangemessenheit, empirischen Sättigung, theoretischen Durchdringung, textuellen Performanz und Originalität von Strübing et al. (2018).

Bortz und Döring (2006, S. 326-336) vertreten die Position, die zentralen Gütekriterien der quantitativen Forschung Objektivität, Reliabilität und Validität in modifizierter Form auch in der qualitativen Forschung zu verwenden, wobei die Begriffe „Objektivität“ und „Reliabilität“ in diesem Kontext eher ungebräuchlich sind. Will man das Gütekriterium der Objektivität im Kontext qualitativer Zugänge beibehalten, meint es nicht höhere Wahrscheinlichkeit, sondern *interpersonalen Konsens*, also das Erzielen vergleichbarer Resultate von unterschiedlichen Forschenden, die denselben Sachverhalt mit denselben Methoden untersuchen. Gefordert ist dazu eine möglichst genaue Beschreibung des methodischen Vorgehens (Transparenz) und eine gewisse Standardisierung (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 326f.).

- *Durchführungsobjektivität* meint im Unterschied zur quantitativen Forschung in der qualitativen Forschung nicht die vom Interviewer möglichst unabhängige identische Befragung, sondern die bestmögliche Anpassung der Fragen an das Verständnis des Respondenten und den Gesprächsverlauf, um das subjektive, innere Erleben der Befragten in vergleichbaren Situationen zu erfassen.
- *Auswertungs- und Interpretationsobjektivität* erfolgt mittels Konsenskriterium (siehe Validität) (vgl. ebd.).

Im Kontext von nicht-standardisierten personenbezogenen Validierungsverfahren, wie das wba-Verfahren eines ist, ist das Kriterium der Objektivität im Sinne der *Anwendungsunabhängigkeit* im Rahmen eines systematisierten und weitgehend standardisierten Vorgehens zu verstehen, das jedoch gleichzeitig auch ausreichend Flexibilität ermöglicht um der Spezifik des Einzelfalls bestmöglich gerecht zu werden. Objektivität ist daher unter Umständen fallspezifisch zu interpretieren und zu adaptieren.

Reliabilität

In der Testtheorie kennzeichnet die Reliabilität bzw. Zuverlässigkeit den Grad an Genauigkeit, mit dem das untersuchte Merkmal erfasst wird. Sie ist umso höher, je geringer der zu einem Messwert gehörende Messfehler ist. Bei zeitstabilen Persönlichkeitsmerkmalen müsste ein vollständig reliabler Test bei wiederholten Anwendungen bei denselben Personen zu exakt denselben Ergebnissen führen. Allerdings ist in der Praxis perfekte Reliabilität nicht erreichbar, weil sich Fehlereinflüsse durch

situative Merkmale, Müdigkeit der Probanden, Missverständnisse, Raten etc. nie ganz ausschließen lassen. Um die Reliabilität festzustellen muss der Messfehler ermittelt werden. In der klassischen Testtheorie wird davon ausgegangen, dass Messfehler von den wahren Werten, von anderen Merkmalen oder von anderen Messfehlern unabhängig sind, weshalb nur unsystematische Abweichungen zwischen Messwerten zu zwei Messzeitpunkten erzeugt werden können. Diese unsystematischen Abweichungen bilden die sogenannte Fehlervarianz. Sie ist umso größer, je mehr Messfehler in die Testwerte einfließen. Umgekehrt indiziert eine niedrige Fehlervarianz eine große Reliabilität. Allgemein wird die Reliabilität als Anteil der wahren Varianz an der beobachteten Varianz definiert – je größer der Anteil der wahren Varianz desto geringer die Fehlervarianz in den Testwerten. Um für einen Test die Reliabilität zu berechnen benötigt man neben der empirisch ermittelten Varianz der Testwerte noch eine Schätzung für die unbekannt wahre Varianz. Je nach Art dieser Schätzung sind vier Methoden zur Reliabilitätsberechnung eindimensionaler Testskalen zu unterscheiden:

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

Die Reliabilitätsanforderungen in der klassischen Testtheorie hängen sowohl vom Korrelationswert als auch der Art seiner Bestimmung ab. Zu beachten ist, dass Diskrepanzen zwischen TestanwenderInnen hohe Fehlervarianzen erzeugen und daher mangelnde Objektivität die Reliabilität beeinträchtigt. Außerdem gibt es Reliabilitätsprobleme bei sehr heterogenen Anforderungen, weil es einer hohen Anzahl an Items zur adäquaten Messung bedarf (hoher Zeitaufwand) (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 199f.).

Das macht auch verständlich, warum die Frage, ob das Gütekriterium der Reliabilität bei qualitativen Erhebungen anwendbar ist, strittig ist. Lamnek (1993a, S. 177 zit.n. Bortz/Döring 2006, S. 327) etwa weist Methoden der Zuverlässigkeitsprüfung aus grundsätzlichen methodologischen Gründen in der qualitativen Sozialforschung wegen der besonderen Berücksichtigung der Einzigartigkeit und Individualität, Situationen und Situationsbedeutungen zurück. Eine zumindest implizite Reliabilitätsprüfung – erfasst durch wiederholte Befragungen oder durch Variation der Untersuchungsbedingungen – findet sich aber z.B. in der psychotherapeutischen Diagnostik (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 327).

Im Kontext von Validierungsverfahren wie der wba ist ein klassisches Verständnis von Reliabilität, wie es oben skizziert wurde, ebenfalls fraglich. Reliabilität im Verständnis von *Zuverlässigkeit bezüglich des Grads an Genauigkeit, mit dem ein Merkmal betrachtet wird*, hat den Spezifika des zu untersuchenden Merkmals zu entsprechen. Bei Kompetenzanerkennungs- bzw. Validierungsverfahren ist das eine spezifische Konstruktion von Kompetenz(en). Im Fall der wba ist das zu erfassende Merkmal die Kompetenz für die Tätigkeit im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dem wba-Verfahren liegt ein ganzheitliches und handlungsorientiertes Kompetenzverständnis zugrunde (siehe zum wba-Kompetenzverständnis auch Kapitel 3.2). Diesem Verständnis gemäß weist das wba-Verfahren einen holistischen Kompetenzbeurteilungsansatz auf, bei dem im Unterschied zu analytisch-differenzierten Teilkompetenzerfassungsmodellen die globale Abschätzung beruflicher Handlungskompetenz nicht über standardisierte Tests, sondern über indikatorengestützte Prozesse und Methoden erfolgt (vgl. Nickolaus/Seeber 2013, S. 170f.). Im Hinblick auf das Gütekriterium der Reliabilität und unter Berücksichtigung des dem Verfahren zugrunde liegenden ganzheitlichen und handlungsorientierten Kompetenzverständnisses ist die Zuverlässigkeit des Verfahrens dann beispielsweise über den Einsatz vielfältiger Nachweise zu erhöhen, insofern sie auf unterschiedliche Kontexte des Kompetenzerwerbs und –einsatzes bezogen sind. Dabei kann es sich um diverse institutionelle, biografische, berufliche, zeitliche etc. Kontexte handeln, in denen Kompetenzen erworben wurden und von denen Nachweise erbracht werden können. Außerdem ermöglicht der Einsatz unterschiedlicher Methoden zur Erfassung der Kompetenzen den Zugang zu differenten Kompetenzdimensionen, etwa stärker kognitiven oder handlungsbezogenen Facetten. Eine entsprechende Pluralität an inhaltlich angemessenen Nachweisen und Nachweismethoden könnte dann die Reliabilität

des Kompetenzanerkennungsverfahrens erhöhen. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings der ökonomische Faktor und die Praktikabilität (siehe unten).

Validität

In der klassischen Testtheorie betrifft der Aspekt der Validität die Frage, inwieweit bei einem Test oder Messverfahren genau das erfasst wird, was zu erfassen vorgegeben wird. Validität meint die Gültigkeit oder Belastbarkeit entweder einer bestimmten Aussage oder der Operationalisierung selbst (misst das Instrument, was es messen soll). Dabei lassen sich verschiedene Dimensionen unterscheiden: die Inhalts-, Kriteriums- und Konstruktvalidität.

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

Wendet man das Kriterium der Inhaltsvalidität auf Validierungsverfahren wie jenes der wba an, bezieht sich die Inhaltsvalidität insbesondere auf die Bewertungsgrundlagen (im Fall der wba ist es das „Qualifikationsprofil“), das der Kompetenzanerkennungspraxis zugrunde liegt. Dieses Instrument kann als inhaltsvalide bezeichnet werden, wenn die darin angeführten Anforderungen und

Aufgaben das zu untersuchende Merkmal (im konkreten Fall der wba die „erwachsenenbildnerische Kompetenz“) in seinen wichtigsten Aspekten erschöpfend abbildet (siehe zum wba-Verfahren auch Kapitel 3.2).

- Bei der **Kriteriumsvalidität** geht es um die empirisch-pragmatische Bestimmung der Korrelation zwischen Testwerten und den Kriteriumswerten einer Stichprobe. „Kriteriumsvalidität (kriterienbezogene Validität) liegt vor, wenn das Ergebnis eines Tests zur Messung eines Konstrukts (z.B. Berufseignung) mit Messungen eines korrespondierenden manifesten Merkmals bzw. Kriteriums übereinstimmt (z.B. beruflicher Erfolg). Die Kriteriumsvalidität ist definiert als Korrelation zwischen den Testwerten und den Kriteriumswerten einer Stichprobe“ (Bortz/Döring 2006, S. 200). Dabei lässt sich unterscheiden zwischen innerer und äußerer Validität. **Innere Validität** ist gegeben, wenn ein Test dasselbe misst wie andere, zur Messung desselben Konstrukts entwickelte und bereits als valide anerkannte Verfahren. **Äußere Validität** liegt vor, wenn das Testergebnis ausreichend gut mit einem äußeren Kriterium für das, was gemessen werden soll, übereinstimmt (vgl. Schwarz/Stegmann 2013, S. 60-63). Unterschieden wird weiters zwischen **prognostischer Validität** (wie gut sagt ein Testwert späteres Verhalten vorher) und **Übereinstimmungsvalidität**, bei der Testwert und Kriteriumswert zum selben Messzeitpunkt erhoben werden. Eine besondere Variante zur Bestimmung der Übereinstimmungsvalidität ist die „Technik der bekannten Gruppen“. Das Kriterium ist dabei die Zugehörigkeit zu Gruppen, für die Unterschiede in der Ausprägung des zu messenden Konstrukts erwartet werden (vgl. Schnell et al. 1999, S. 150 zit. n. Bortz/Döring 2006, S. 201). Die Schwierigkeit bei der Feststellung der Kriteriumsvalidität liegt einerseits darin, einen vergleichbaren validen Text bzw. ein adäquates Außenkriterium zu finden und ein solches Kriterium zu operationalisieren (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 201).

Auch bei Validierungsverfahren besteht diese Problematik, vergleichbare Tests (interne Validität) bzw. adäquate Außenkriterien (äußere Validität) als Vergleichsbezüge zu finden. Legt man die Kriteriumsvalidität jedoch in einem breiteren Verständnis auf Validierungsverfahren wie jenes der wba um, können damit insbesondere die Strukturen des Verfahrens und die dabei eingesetzten Instrumente (beispielsweise Kompetenznachweise) in den Blick genommen werden. Die Kriteriumsvalidität kann dabei auf das Validierungsverfahren und die

daraus erwachsenen Ergebnisse und auch auf den Einfluss interner und externer Faktoren (z.B. der dabei verwendeten Kompetenznachweise) bezogen werden. Kriteriumsvalide ist das Verfahren dann, wenn die Verfahrensstrukturen und –bedingungen es ermöglichen, das zu erfassende Merkmal, also im Fall der wba erwachsenenbildnerische Kompetenz, angemessen zu erfassen (siehe zur wba-Verfahrensstruktur auch Kapitel 3.2.).

- Die **Konstruktvalidität** ist in der klassischen Testtheorie im Gegensatz zur Kriteriumsvalidität nicht empirisch-pragmatisch sondern theoretisch definiert. Es gilt, die dem Konstrukt zugrundeliegenden theoretischen Annahmen und Zielsetzungen soweit zu klären, dass geprüft werden kann, inwieweit Testverfahren mit theoretischen Maßnahmen über das Konstrukt verträglich sind (vgl. Schwarz/Stegmann 2013, S. 60-63). Die Konstruktvalidität ist insoweit bedeutsam, als die Inhaltsvalidität keinen objektivierbaren Kennwert darstellt und die Kriteriumsvalidität nur bei einem geeigneten Außenkriterium sinnvoll ist. Kriteriumsbezogene und inhaltliche Validitätsaspekte sind im Rahmen einer Konstruktvalidierung integrierbar (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 201). Bei der Konstruktvalidierung geht es darum, ein Netz an Hypothesen über das Konstrukt und seine Relationen zu anderen manifesten und latenten Variablen zu formulieren. Die Konstruktvalidierung ist umso überzeugender, je mehr gut gesicherte Hypothesen ihre Überprüfung bestehen. Der Umstand, dass Tests so ausfallen, wie es die aus der Theorie und Empirie abgeleiteten Hypothesen vorgeben, ist ein Indiz für die Konstruktvalidität. Dazu müssen neben dem Test ausschließlich gut gesicherte Instrumente verwendet werden und die getesteten Hypothesen Gültigkeit besitzen (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 201). Die Konstruktvalidität ist häufig wegen der mangelnden operationalen Fassbarkeit des Konstrukts mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. Sie setzt einerseits einen hohen Stand an theoretischem Wissen voraus und verlangt andererseits die Anwendung vieler methodischer Verfahren um das Konstrukt „einzukreisen“ (Lienert 1969, S. 262ff. zit.n. Schwarz/Stegmann 2013, S. 63).

In Bezug auf das Testverfahren zugrunde liegende Konstrukt stellt sich insbesondere bei der Diagnose beruflicher Kompetenzen die Herausforderung, die Anforderungsbereiche näher zu bestimmen, die als Referenz für die Testentwicklung herangezogen werden. Ein bislang ungelöstes Problem ist vor

allem die Abgrenzung der Domäne, also die Bereichsspezifität und damit die Frage nach der Reichweite beruflicher Kompetenzen - je nach Anforderungssituation können sehr spezifische Kompetenzen erforderlich sein oder eher berufsfeldübergreifende, die in sehr unterschiedlichen beruflichen Anforderungskontexten einzusetzen sind. Nickolaus und Seeber vertreten die Position, dass die Frage nach der Reichweite von Kompetenzen nicht ausschließlich normativ, sondern empirisch zu klären ist (vgl. Nickolaus/Seeber 2013, S. 170-173).

In Bezug auf Validierungsverfahren ist mit der Konstruktvalidität die angemessene Definition und Operationalisierung des zu erfassenden Konstrukts zu verstehen. Im Falle des wba-Verfahrens ist es das Konstrukt „erwachsenenbildnerische Kompetenz“, das aus den Anforderungen des Berufsfelds der EB/WB abgeleitet wurde und die Grundlage für das Qualifikationsprofil bildet. Die Konstruktvalidität ist umso höher, je überzeugender die Annahmen über erwachsenenbildnerische Kompetenz die tatsächlichen Anforderungen und Tätigkeiten im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung abbilden (siehe zum wba-Verfahren auch Kapitel 3.2).

In der klassischen Testtheorie werden Validierungsanforderungen (mit Ausnahme der Inhaltsvalidität) ebenso wie die Reliabilität durch Korrelationskoeffizienten quantifiziert. Zu beachten ist, dass die Kriteriumsvalidität mit der Reliabilität des Tests und des Kriteriums zusammenhängt und selbst bei einem perfekt reliablen Kriterium nicht größer sein kann als die Wurzel aus der Reliabilität. Die in der Praxis nie perfekten Reliabilitäten des Tests und des Kriteriums mindern daher die Validität des Tests. Außerdem ist zu beachten, dass sich selbst bei sorgfältiger, testtheoretischer Validierung keine zweifelsfrei gültigen Tests erstellen lassen. Theoretische und methodische Einschränkungen sind unvermeidbar. Generell wird ein Test dann pragmatisch gerechtfertigt, wenn die Entscheidungen und Vorhersagen, die auf Basis der Testergebnisse getroffen werden, tauglicher sind als solche ohne den Einsatz des Tests – was als Minimalanspruch an die Validität eines Tests angesehen werden kann. Der mit der Anwendung des Test verbundene Aufwand muss dabei in einer Relation zum Informationsgewinn stehen (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 202).

Betrachtet man das Gütekriterium der Validität nicht im Zusammenhang von standardisierten Testverfahren, sondern im Kontext der Datenerhebung und –interpretation

in der qualitativen Sozialforschung, wie es etwa von Bortz und Döring (2006, S. 327ff.) vorgenommen wurde, scheinen insbesondere folgende Formen von Validierung auch für die Güte von Kompetenzanerkennungs- bzw. Validierungsverfahren in der Art des wba-Verfahrens von Interesse:

- **Konsensuelle kommunikative Validierung** (interpersonale Konsensbildung): dabei wird in Kommunikationsprozessen geprüft, ob das zu erfassende Phänomen übereinstimmend rekonstruiert wurde. Die konsensuelle Validierung kann zwischen verschiedenen Personengruppen stattfinden: sie kann sich auf den Konsens zwischen den am Projekt beteiligten ForscherInnen bzw. MitarbeiterInnen, zwischen den ForscherInnen/MitarbeiterInnen und den Beforschten/Verfahrensteilnehmenden oder auf den Konsens mit außenstehenden Kollegen oder externer Fachleute ExpertInnen beziehen. Dabei wird der Dialog als Mittel verstanden, sich der eigenen Erkenntnisse zu vergewissern (*dialogische Validierung*). Die *argumentative Validierung* zeichnet sich zusätzlich dadurch aus, dass die Beteiligten ihre (Vor)Annahmen offenlegen und Argumente zur Nachvollziehbarkeit ihrer Ergebnisse austauschen. Eine Gefahr der konsensuellen Validierung liegt in der Beeinflussung der Ergebnisse durch Macht und Rangpositionen, weshalb darauf zu achten ist, Rahmenbedingungen zu schaffen um asymmetrische Kommunikationsverhältnisse zu vermeiden. Konsens muss nicht von Anfang an in allen Einzelheiten bestehen, sondern kann auch im Verlauf fachlicher Diskussionen erzielt werden. Falls kein Konsens erzielbar ist, sollten die verschiedenen Erklärungsansätze dokumentiert und transparent gemacht werden.
- **Kumulative Validierung:** Die kumulative Validierung ist ein Prozess, bei dem die Gültigkeit von Ergebnissen durch das Verbinden von mehreren Erkenntnissen erhoben wird. Es geht dabei um eine möglichst breite und konsistente empirische Verankerung der Ergebnisse. In der Sozialforschung wird etwa bei Befragungen eine gründliche Analyse des Gesprächsverlaufs (Wie agieren Interviewer und Befragter? Wie ist die Stimmung? Welche Qualität hat die Interaktion?) und durch das Auffinden mehrerer Hinweise für authentisches (oder nicht authentisches oder widersprüchliches) Verhalten die Gültigkeit von Aussagen geprüft. Zu beachten ist dabei allerdings, dass das Konzept der „Authentizität“ im Kontext von Selbstdarstellungstheorien nur schwer rekonstruierbar und sowohl ethisch als auch inhaltlich problematisch ist. Bei Beobachtungen wird bei der kumulativen

Validierung geklärt, ob die Beobachtungsprotokolle das Geschehen valide abbilden oder Verzerrungen und Verfälschungen durch Voreingenommenheit und Unaufmerksamkeit des Protokollanten vorliegen. Bei qualitativen Dokumenten- oder Artefaktanalysen wird der Frage nachgegangen, ob indirekte Verhaltens- und Erlebnisindikatoren in Form von Dokumenten und Spuren tatsächlich indikativ für die angezielten Konstrukte sind. Eine Absicherung wäre durch zusätzliche Beobachtungen und Befragungen möglich (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 327f.).

- **Komparative Validierung:** damit wird im vorliegenden Fall die Validierung mittels des Vergleichs bezeichnet. Dabei kann es sich um einen Vergleich unterschiedlicher Teile oder Elemente desselben Falls handeln, die hinsichtlich widersprüchlicher Angaben geprüft werden, oder auch um Vergleiche zwischen Personen bzw. Fällen. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob sich unglaubwürdig wirkende Angaben finden, die nur von einer Person stammen, während andere Personen übereinstimmend Gegenteiliges anführen. Weiters kann die Hinzunahme anderer Hintergrundinformationen zur Validierung beitragen. Dazu können etwa Informationen aus wissenschaftlichen Studien und Theorien zu Verhaltensdaten (im Sinne einer Handlungsvalidierung) oder von ExpertInnen und Fachleuten gehören. Zu achten ist bei der vergleichenden Validierung, wie auch bei den anderen Validierungsformen, auf eine *systematische Überprüfung* von Interpretationen hinsichtlich möglicher Alternativdeutungen. Die Überprüfung, inwiefern sich das präferierte Ergebnis als das Überlegene begründen lässt, erhöht die Validität von Interpretationen.
- **Handlungsvalidierung:** dabei wird geprüft, ob es empirisch nachweisbare Zusammenhänge zwischen der Rekonstruktion subjektiver Erfahrungen und dem beobachtbaren Verhalten gibt. Bei dieser noch in Entwicklung befindlichen Methode werden drei Strategien vorgeschlagen um das Konstrukt „subjektive Theorien“ empirisch zu verankern: Korrelationen zwischen Kognitionen und beobachtbarem Verhalten werden berechnet, aufgrund der rekonstruierten Kognitionen werden Prognosen auf zukünftiges beobachtbares Verhalten gemacht und durch reflexive Trainingsverfahren werden subjektive Theorien verändert und nachgeprüft, ob sich auch das beobachtbare Verhalten ändert (vgl. Wahl 1994 zit.n. Bortz/Döring 2006, S. 328).

Zusammenfassend und mit Hinblick auf Validierungsverfahren wie jenen der wba können die Formen der konsensuellen, kumulativen, komparativen und Handlungsvalidierung als Dimensionen von „**Prozessvalidität**“ bezeichnet werden, da sie sich auf den Prozess und die Praktiken der Kompetenzbewertung und –anerkennung beziehen. In Bezug auf den konkreten Einzelfall handelt sich dabei um Formen von **interner Validität**. Diese fragt nach der Gültigkeit bzw. Eindeutigkeit von Interpretationen. Demgegenüber zielt die **externe Validität** auf die Generalisierbarkeit von Interpretationen und fragt danach, inwieweit die Interpretationen auf andere Situationen bzw. andere (nicht untersuchte) Fälle verallgemeinerbar sind. Beispielsweise kann gemäß dem Konzept der „exemplarischen Verallgemeinerung“ (Wahl et al. 1982, S. 206 zit.n. Bortz/Döring 2006, S. 335) durch willkürliches Auswählen vermeintlich typischer Fälle generalisiert werden. Ausgangspunkt sind detaillierte Einzelfallbeschreibungen, die „repräsentativ“ sind, weil sie als typische Vertreter einer Klasse ähnlicher Fälle gelten. Die Auswahl der Fälle erfolgt hier nicht zufällig, sondern systematisch, theoriegeleitet und gezielt (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 334ff.).

Insgesamt lässt sich Validität im Kontext des wba-Verfahrens im Sinne von Gültigkeit als Kriterium verstehen, das angibt, ob genau das betrachtet wird, was zu erfassen vorgegeben wird. Validität kann in dieser Hinsicht anhand folgender vier Dimensionen analysiert werden: Konstruktvalidität, Inhaltsvalidität, Kriteriumsvalidität sowie Prozessvalidität durch konsensuelle, kumulative, komparative sowie Handlungsvalidierung.

Praktikabilität

Die klassischen Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität sind keineswegs die einzigen, mit denen sich die Güte von Verfahren oder Instrumenten erfassen lässt. Insbesondere der Blick auf die bereits erwähnten alternativen Zugänge in der qualitativen Sozialforschung (vgl. Steinke 2000, Strübing 2018) weist auf alternative Konzepte hin. Will man die Umsetzbarkeit in der Praxis nicht aus dem Blick verlieren, ist sicher auch die Praktikabilität ein weiteres wesentliches Kriterium, anhand dessen die Güte von Kompetenzanerkennungsverfahren zu beurteilen ist.

- **Praktikabilität** kennzeichnet, dass die Verfahrensschritte und Instrumente in der Praxis anwendbar, durchführbar und zweckmäßig sind. Die Eignung und Einsetzbarkeit von Instrumenten und Methoden und die Umsetzbarkeit von Verfahrensstrukturen und –prozessen sind dabei wesentliche Parameter. Damit wird auch deutlich, dass Kompetenzanerkennungs- bzw. Validierungsverfahren auch den Rahmenbedingungen des Verfahrens Rechnung tragen müssen, sei es z.B. bestimmten Anforderungen bei Projektabwicklungen, Vorgaben und Erwartungen von Fördergebern, Trägern, Fachleuten etc.

Insbesondere durch das Kriterium der Praktikabilität wird deutlich, dass sich die Gütekriterien auch wechselseitig beeinflussen. Der Versuch eine möglichst hohe Objektivität, Reliabilität und/oder Validität zu erzielen wird in der Praxis auf Grenzen der Umsetzbarkeit aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen und damit der Praktikabilität stoßen. Außerdem sei darauf hingewiesen, dass sich eine geringe Objektivität auch negativ auf die Reliabilität, also die Zuverlässigkeit von Validierungsinstrumenten auswirkt. Auch die Kriterien der Reliabilität und Validität bedingen sich zu einem gewissen Maße gegenseitig: obwohl Reliabilität eine Voraussetzung von Validität ist, geht dem Reliabilitäts-Validitäts-Dilemma zufolge eine perfekte Reliabilität auf Kosten der Validität. Dies liegt daran, dass eine hohe Reliabilität nur bei sehr homogenen Tests möglich ist, homogene Tests aber nur sehr enge Konstrukte abbilden können und daher für komplexe Konstrukte ungeeignet sind. Dieses Zusammenwirken bzw. die Grenzen der jeweiligen Kriterien gilt es bei der praktischen Umsetzung zu beachten.

Zusammenfassend werden nun nochmals die Gütekriterien kurz dargestellt, die im Hinblick auf Kompetenzanerkennungs- bzw. Validierungsverfahren, im vorliegenden Fall insbesondere jenes der wba, als wesentlich definiert und entsprechend der Verfahrensbedingungen und –strukturen ausgelegt wurden (siehe dazu auch Kapitel 3.2., v.a. den dort abgebildeten Analyseraster):

- **Objektivität:** Damit wird die Anwendungsunabhängigkeit verstanden und angegeben, in welchem Ausmaß die Ergebnisse des Verfahrens von den durchführenden Personen unabhängig sind. Die Objektivität umfasst auch die Fairness im Hinblick auf die Bewerter-, Kultur- und Kontextunabhängigkeit von Validierungsverfahren (vgl. Cedefop 2015, S. 60). Sie kann etwa durch explizit kommunizierte Leitprinzipien,

Manuals, spezifische Verfahrensstrukturen und andere Qualitätssicherungsmaßnahmen erhöht werden. Zu beachten ist dabei, dass das Kriterium der Objektivität im Kontext von nicht-standardisierten personenbezogenen Verfahren in einem Spannungsverhältnis eines systematisierten und weitgehend standardisierten Vorgehens, das hohe Objektivität erlaubt, einerseits, und dem flexiblen und fallspezifischen Eingehen auf die Besonderheit des Einzelfalls, um eine möglichst hohe Validität zu erreichen, andererseits steht.

- **Reliabilität** bezeichnet die Zuverlässigkeit bzw. den Grad an Genauigkeit, mit dem das zu erfassende Merkmal analysiert wird. Die Reliabilität ist abhängig vom Merkmal, das es zu erfassen gilt, und insbesondere davon, wie homogen oder komplex dieses ist. Beim Kriterium der Reliabilität gilt es dann darum die kognitive Bandbreite in den Blick zu nehmen und danach zu fragen, inwieweit das Kompetenzbeurteilungsinstrument es erlaubt, die Breite und Tiefe der Kompetenzen der KandidatInnen von Validierungsverfahren in den Blick zu nehmen (vgl. Cedefop 2015, S. 16). Bei Validierungsverfahren, denen ein komplexes Kompetenzverständnis zugrunde liegt, die Kompetenz ganzheitlich und handlungsorientiert verstehen (wie es bei der wba der Fall ist) kann ein Zugang über viele unterschiedliche Indikatoren und mittels unterschiedlicher Methoden (worauf bei der wba über eine Pluralität von Kompetenznachweisen sowie über ein multimethodisches Vorgehen abgezielt wird) die Reliabilität erhöhen. Eine möglichst perfekte Reliabilität anzustreben geht allerdings auf Kosten der Praktikabilität und Validität.
- **Validität** kennzeichnet die Gültigkeit von Ergebnissen und gibt an, ob genau das betrachtet was, was zu erfassen vorgegeben wird. Im Hinblick auf Kompetenzanerkennungsverfahren wie jenem der wba lassen sich dabei folgende Dimensionen unterscheiden:
 - **Konstruktvalidität** liegt vor, wenn die Thesen bezüglich des Konstrukts, das dem Verfahren zugrunde liegt (im Fall der wba die „erwachsenenbildnerische Kompetenz“), das empirische Phänomen angemessen abbilden und anhand von theoretischem und empirischem Wissen bestätigt werden können;
 - **Inhaltsvalidität** bringt zum Ausdruck, dass die Inhalte des dem Validierungsverfahren zugrundeliegende Bewertungsinstruments (im Fall der wba

das „Qualifikationsprofil“) das zu untersuchende Merkmal („erwachsenenbildnerische Kompetenz“) angemessen erfassen und abbilden.

- **Kriteriumsvalidität** bezieht sich auf die Kriterien hinsichtlich der Strukturen des Verfahrens und der dabei zum Einsatz kommenden Instrumente. Kriteriumsvalide ist das Verfahren dann, wenn die Verfahrensstrukturen und –bedingungen es ermöglichen, das zu erfassende Merkmal angemessen zu betrachten. Im Fokus steht dabei die Kohärenz der Verfahrensstrukturen und Instrumente mit inneren und äußeren Faktoren. Dies bedeutet mögliche interne und externe Einflüsse auf das Validierungsverfahren angemessen zu berücksichtigen um Aussagen darüber zu treffen, inwieweit die Ergebnisse aktuelle (*Übereinstimmungsvalidität*) oder zukünftige (*prognostische Validität*) Kompetenz abbilden.
- **Prozessvalidität:** Mit Prozessvalidität wird hier bezeichnet, inwieweit der Validierungsprozess bzw. die Validierungspraxis geeignet ist, das zu erfassende Merkmal zu validieren. Sie lässt sich anhand folgender Dimensionen beurteilen:
 - **Konsensuelle kommunikative Validierung** bezeichnet die interpersonale Konsensbildung mittels Dialog bzw. Argumentation zwischen mehreren MitarbeiterInnen, MitarbeiterInnen und KandidatInnen, oder mit Fachleuten und ExpertInnen.
 - **Kumulative Validierung** erhöht die Gültigkeit der Ergebnisse, indem durch das Verbinden mehrerer Indikatoren eine möglichst breite und konsistente empirische Verankerung vorgenommen wird.
 - **Komparative Validierung** bezeichnet die Erhöhung der Gültigkeit über das systematische Vergleichen mit Elementen desselben Falls oder mit anderen Fällen sowie mit Hintergrundinformationen, die aus theoretischen und wissenschaftlichen Studie, von Fachleuten und ExpertInnen etc. gewonnen werden können. Wesentlich ist dabei auch eine systematische Überprüfung von Interpretationen hinsichtlich möglicher Alternativdeutungen.
 - **Handlungsvalidierung** prüft, inwieweit es Zusammenhänge zwischen den aus Befragungen, Dokumenten, Tests etc. gewonnenen Erkenntnisse und beobachtbarem Verhalten gibt.

Diese Formen der Validierung beziehen sich bei Validierungsverfahren in der Regel auf den konkreten Einzelfall, weshalb von **interner Validierung** gesprochen werden kann. Demgegenüber fragt die **externe Validierung** danach, inwieweit die Ergebnisse auch auf andere Personen anwendbar und damit generalisierbar sind.

- **Praktikabilität** kennzeichnet, dass die Verfahrensschritte und Instrumente in der Praxis anwendbar, durchführbar und zweckmäßig sind. Es muss dann etwa sichergestellt sein, dass der Zweck des Bewertungsinstruments seinem vorgesehenen Verwendungszweck entspricht (vgl. Cedefop 2015, S. 60). Das Verfahren ist praktikabel, wenn die Eignung und Einsetzbarkeit von Instrumenten und Methoden sowie die Umsetzbarkeit von Verfahrensstrukturen und –prozessen in hohem Ausmaß gegeben ist.

Die obige Zusammenschau zeigt nicht nur das Zusammenwirken der unterschiedlichen Gütekriterien, sondern auch, dass diese nicht im Sinne von Indikatoren zu verstehen sind, die sich in Maßzahlen ausdrücken und messen lassen, sie müssen vielmehr fallspezifisch interpretiert werden. Sie sind „Orientierungsmarken“ (Strübing 2018, S. 97) für den Versuch einer Verifizierung von Güteurteilen bei Kompetenzanerkennungs- bzw. Validierungsverfahren. Inwieweit sich diese Kriterien für die Praxis und das jeweilige Validierungsverfahren als geeignet erweisen und der hier eingeschlagene Weg, die klassischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität für Validierungsverfahren zu modifizieren und durch das Kriterium der Praktikabilität zu ergänzen, muss sich in der praktischen Umsetzung zeigen. Deutlich wird dabei jedenfalls, dass die Gütekriterien immer in Bezug auf das jeweilige Validierungsverfahren und die dabei zum Einsatz kommenden Instrumente und Methoden sowie unter Berücksichtigung des zugrundeliegenden Kompetenzverständnisses zu definieren und ermitteln sind.

Entgegen dem hier eingeschlagenen Weg kommt Schmid (2018) hinsichtlich des Validierungs- bzw. Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahrens (GWB-Verfahren) in der Erwachsenenbildung des Schweizer Verbandes für Weiterbildung (SVEB) zu dem Schluss, die klassischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität zu verwerfen, weil damit die Güte des Verfahrens nicht angemessen gefasst werden könne. Auf Basis einer wissenschaftlichen Untersuchung zur Güte von Gleichwertigkeitsbeurteilungen schlägt er stattdessen alternative Gütekriterien für die Sicherung von Qualität beim GWB-Verfahren auf mehreren Ebenen vor: die Qualitätssicherung von Bewertungsinstrumenten, durch inhaltliche Setzungen, durch Qualifikation der begutachtenden ExpertInnen sowie der

Qualitätssicherung durch die Verfahrensstruktur. Damit ersetzt er die Gütekriterien durch qualitätssichernde Maßnahmen, ein Zugang der hier bewusst nicht gewählt wurde, indem zwischen Gütekriterien, im Sinne von übergreifenden gemeinsamen Leistungsmerkmalen von Kompetenzanerkennungsverfahren, einerseits und qualitätssichernden Maßnahmen andererseits unterschieden wird. Er macht damit aber auch das Zusammenspiel dieser beiden Kategorien deutlich.

Literatur

- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Cedefop (2015): *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. In: <http://dx.doi.org/10.2801/669676> [06.11.2018].
- Nickolaus, Reinhold/Seeber, Susan (2013): *Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren*. In: In: Frey, Andreas/Lissmann, Urban/Schwarz, Bernd (Hrsg.): *Handbuch berufspädagogische Diagnostik*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 166-195.
- Schmid, Martin (2018): *Standards für die Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen – kritische Befunde zur Anwendung von quantitativen Gütekriterien bei der Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens*. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. In: <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0113-9> [06.11.2018].
- Schwarz, Bernd/Stegmann, Karsten (2013): *Gütekriterien für Mess- und Testverfahren*. In: Frey, Andreas/Lissmann, Urban/Schwarz, Bernd (Hrsg.): *Handbuch berufspädagogische Diagnostik*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 58-71.
- Steinke, Ines (2000): *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 319-331.
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 47. Jg., H. 2, S. 83-100.

2.3 Qualität

Philipp Assinger

Zu Beginn des vorigen Abschnitts wurde zwischen den Leitkategorien Güte und Qualität unterschieden. Die *Leitkategorie Güte* umfasst im Rahmen vorliegender Publikation jene Leistungsmerkmale und Ergebnisse des Validierungsverfahrens an denen sich die Leistungsansprüche des Validierungsverfahrens messen lassen. Die *Leitkategorie Qualität* umfasst sodann dem Verfahren inhärente sowie das Verfahren unterstützende bzw. rahmende Maßnahmen, die den Zweck haben, die Validierung, Anerkennung und Zertifizierung den Leistungsansprüchen entsprechend durchführen zu können (*Qualitätssicherung, -management, -entwicklung*).

Ergebnisse empirischer Forschung unterstützen die Differenzierung von Güte und Qualität in konzeptueller und praktischer Hinsicht. Auf Basis einer in der Schweiz durchgeführten Studie kommt Martin Schmid (vgl. 2018) zu dem Schluss, dass es nicht möglich ist, die aus der quantitativen Forschung entlehnten Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) direkt auf qualitative Kompetenzmessungs- bzw. Kompetenzvalidierungsverfahren zu übertragen.

Im Detail zeigen seine Forschungsergebnisse zum Schweizer Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahren, dass, was die Objektivität betrifft, nicht exakt festgestellt werden konnte, ob mehrere ValidierungsexpertInnen unabhängig voneinander zur selben Bewertung gekommen. Auch im Hinblick auf die Validität zeigt sich ein ähnliches Bild, nämlich, dass die ValidierungsexpertInnen die Kompetenzprofile uneinheitlich verwendet und in der Bewertung auch dementsprechend uneinheitlich argumentiert haben. Kompetenzprofile in qualitativen Verfahren sind keine Messinstrumente, sondern Kompetenzbeschreibungen. Es konnte bei der Untersuchung nicht herausgefunden werden, ob Kompetenzen überhaupt hinreichend bewertet werden können. Was die Reliabilität betrifft, agieren die ValidierungsexpertInnen zwar auf Basis gleicher thematischer Kriterien, ob dabei aber Fehler auftreten bleibt ungewiss, denn es gibt keine einheitlichen Kriterien anhand derer sie einen Antrag als positiv oder negativ bewerten (vgl. Schmid 2018).

Schmid schließt daher mit dem Fazit, das es spezifische Qualitätskriterien für qualitative Verfahren zu Validierung und Anerkennung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen geben sollte. Er schlägt vier solcher Kriterien vor: Qualitätssicherung durch Bewertungsinstrumente, Qualitätssicherung durch inhaltliche Setzungen, Qualitätssicherung durch Qualifikation, und Qualitätssicherung durch die Verfahrensstruktur (vgl. Schmid 2018).

Während sich der vorige Abschnitt auf die Besprechung der Leitkategorie Güte konzentrierte, fokussiert dieser Abschnitt die Leitkategorie Qualität und möchte mehrere Thematiken rund um das Thema Qualität im Kontext von Validierungs- und Anerkennungsverfahren darstellen. Dabei wird drei Fragen nachgegangen: erstens, wie kann das Konzept „Qualität“ theoretisch gefasst werden? Zweitens, auf welchen Ebenen des Bezugssystems wird Qualität auf welche Art und Weise relevant? Drittens, anhand welcher Vorschläge wird versucht, Qualität in Bezug auf Validierung zu erreichen? Am Beginn steht ein Versuch der Kontextualisierung des Themas.

Kontextualisierung des Themas „Qualität“ im Kontext von Bildung

„Qualität“ ist ein Begriff, der als Überbegriff fungieren kann. So wie der Begriff „Farbe“ ein Überbegriff für rot, blau, grün etc. ist, ist „Qualität“ ein Überbegriff für viele unterschiedliche Eigenschaften. Unter Qualität kann z.B. leistungsstark, organisiert, geprüft, effizient oder abnehmerorientiert verstanden werden. Der Überbegriff Qualität ist grundsätzlich weder normativ gerichtet, noch gibt er Auskunft über die Beschaffenheit eines Objektes oder einer Leistung. Er ist vorerst ein wertneutraler Begriff, der erst durch seine Operationalisierung eine Wertzuschreibung erhält. Die Formulierung von Kriterien, die manchmal mehr, manchmal weniger messbar oder überprüfbar sind, gibt dem Begriff Qualität eine Bedeutung. So kann eine Dienstleistung als qualitativ gut bezeichnet werden, wenn sie beispielsweise die Kriterien der Kosteneffizienz oder der Kundenzufriedenheit erfüllt oder, wenn sie von qualifiziertem Personal durchgeführt wird.

In der wissenschaftlichen Literatur lassen sich entsprechend der Praxisfelder in denen Qualität eine Rolle spielt, unterschiedliche Qualitätsbegriffe finden. Beispielhaft können angeführt werden: der betriebswirtschaftliche Qualitätsbegriff der sich sehr stark auf Produkt- und Prozessqualität bezieht; der Qualitätsbegriff in Medizin und Pflegewissenschaften, der auf die Herstellung und Aufrechterhaltung von Gesundheit verweist oder der erziehungs- und bildungswissenschaftliche Begriff, der organisationale

Komponenten von Bildungs- und Lernangeboten einerseits und die pädagogische Interaktion andererseits zu verbinden sucht. Für den Bildungsbereich gilt dabei, dass Qualität zwar immer eine wichtige Rolle gespielt hat, jedoch seit rund dreißig Jahren mit dem begrifflichen und instrumentellen Repertoire anderer Disziplinen, insbesondere der Betriebswirtschaftslehre, argumentiert und gearbeitet wird.

Im Kontext von Erwachsenenbildungspolitik und Praxis hat das Thema Qualität seit den frühen 1990er Jahren signifikant an Bedeutung gewonnen. Philipp Gonon ordnet das Thema dem „Modernisierungsimparativ“ (2008, S. 96) von Bildung zu und argumentiert, dass eine Hinwendung zum Denken in Qualitätskriterien neue und erweiterte Möglichkeiten für die Steuerung von Bildung insbesondere auf Ebene der Systeme und der Organisationen eröffnet hat. Dabei ist eine „inside out“ und „going public“ Bewegung zu erkennen, im Zuge welcher Kontrollsysteme, die ursprünglich ausschließlich im innerbetrieblichen Bereich von Produktionsunternehmen angesiedelt waren, sich auf andere Handlungsfelder (z.B. von Produktion auf Bildung) und auf andere Handlungsebenen (von Organisation auf System bzw. Lehre) ausgebreitet haben (vgl. ebd.).

Ähnlich wurde auch von Sabine Seufert (2013) in Bezug auf Management-Denken im Bildungsbereich festgestellt. Ihrer Darstellung zu Folge hat sich Bildungshandeln vom traditionellen Handlungsradius auf Ebene der pädagogischen Interaktion in formalen Settings entkoppelt. Man findet Bildungshandeln auch auf Programmebene, Organisationsebene und Systemebenen, genauso wie in non-formalen und informellen Settings.

Zusammengefasst bedeutet das, dass eine Steuerung anhand von Qualitätskriterien auf unterschiedlichen Aggregatsebenen des Bezugssystems Erwachsenenbildung ansetzen und sich dementsprechend unterschiedlich Manifestieren kann. Generell spreche ich von Qualität auf der Supra- oder System-Ebene, der Makro- oder Organisationsebene, der Meso- oder Angebots/Verfahrensebene und der Mikro- oder Interaktionsebene.

Validierungs- und Anerkennungsverfahren sind ebenfalls Teil der Diskurse rund um Bildungshandeln und müssen diesbezüglich eigenen Qualitätsansprüchen gerecht werden. Verfahren wie jenes des wba-Modells können im Sinne der drei angeführten Aggregatsebenen an den Qualitätsdiskurs gebunden sein: zuerst indem sie Teil einer übergeordneten Steuerungsstruktur auf der Supra-Ebene sind, die das Ziel verfolgt, die

Qualität des Bezugssystems Erwachsenenbildung zu verbessern bzw. die Validierungspraxis in Österreich. Als Organisation für Kompetenzzertifizierung auf der Makro-Ebene, mit dem Ziel der Verbesserung der organisationalen Qualität. Dann als organisational eingebettetes Verfahren auf der Meso-Ebene, wo die Verbesserung der Güte des Verfahrens angestrebt wird. Zuletzt durch das Validierungshandeln der Fachkräfte in der Interaktion mit KandidatInnen, also auf der Mikro-Ebene. Hierbei wird ebenfalls in Richtung einer bestmöglichen Erfüllung von Gütekriterien gearbeitet.

Um die eben aufgemachten Thematiken abzudecken gliedert sich dieser Abschnitt in fünf Teile: Theoretische Zugänge zu Qualität bezogen auf Bildung, Qualität und Steuerung auf Supra-Ebene, Qualität und Organisation auf Makro-Ebene sowie ein Gesamtblick auf Qualität und Kompetenzvalidierungsverfahren. Abschließend wird Qualität im Kontext der wba näher beleuchtet.

Theoretische Zugänge zu Qualität bezogen auf Bildung

In diesem Abschnitt werden ausgewählte theoretische Perspektiven auf Qualität gegenübergestellt. Diese stammen aus unterschiedlichen Disziplinen und sollen daher eine interdisziplinäre Synopse erleichtern. Das Ziel ist, die Steuerungs-, Organisations- und Validierungsdiskussion vorzubereiten und gleichzeitig eine flexibel anwendbare Heuristik vorzuschlagen. Herangezogen werden Arbeiten von David Garvin zu Produktqualität, von Lee Harvey und Diana Green zu Qualität von Hochschulbildung, von Avis Donabedian zu Qualität in der Krankenpflege, und von Harm Kuper zu Qualität im Bildungsbereich.

Für David Garvin (1984) ist Qualität ein strategisches Thema im Kontext zunehmender Konkurrenz. Er stellt fünf Bezüge für die Definition von Qualität vor: den transzendentalen Bezug, den Produktbezug, den Anwenderbezug, den Fertigungsbezug und den Wertbezug. Nimmt man Bezug auf den transzendentalen Charakter von Qualität, so ist dieser empirisch nicht nachweisbar und nur im Prozess des (intersubjektivierten) Erfahrens wahrnehmbar. Im Gegensatz dazu kann die auf das Produkt bezogene Qualität anhand von quantitativ messbaren Charakteristika bestimmt werden. Beim Anwenderbezug wird Qualität als subjektive Wahrnehmung der Nachfragenden verstanden, die entsteht, wenn nach Inanspruchnahme der Leistung oder Nutzung des Produkts Bedürfnisbefriedigung eintritt oder sich ein erwartetes Resultat einstellt. Auf die Fertigung bezogen meint Qualität, dass der Erstellungsprozess als Kriterium herangezogen wird. Die Produktion, der Ablauf der Dienstleistung oder das Verwaltungsverfahren müssen bestimmten

Anforderungen entsprechen, z.B. allgemeinen oder spezifischen Standards oder ethischen und demokratischen Prinzipien. Mit wertbezogener Qualität ist gemeint, dass das Preis-Leistungsverhältnis für Nachfragende angemessen ist, sodass diese bereit sind das Produkt zu kaufen oder die Dienstleistung in Anspruch zu nehmen.

Lee Harvey und Diana Green (1993) fassen Qualität in einem zweifachen Sinne als relativ auf: einerseits ist die Definition von Qualität relativ zu den Umständen und den Interaktionen, in denen sie zur Sprache kommt sowie zu den, an diesen Interaktionen partizipierenden Personen. Andererseits, ist die Definition von Qualität relativ im Vergleich zu anderen Qualitätsdefinitionen, d.h. es stellt sich die Frage, wie die zu bestimmende Qualität im Vergleich zu der Qualität von anderen Objekten oder Prozessen bestimmt wird. Das Konzept Qualität im Sinne von Harvey und Green verfügt somit über eine Dimension in der es um das Verhandeln von Definitionskriterien geht und eine Dimension in der es um den Vergleich von Definitionskriterien geht.

In der *Verhandlungsdimension* muss die Frage beantwortet werden, von wessen Qualität eigentlich die Rede ist: ist es die Qualität im Sinne der Organisation, im Sinne der Lernenden, der Arbeitgeber, der Politik oder im Sinne anderer gesellschaftlicher Anspruchsgruppen? Nach Harvey und Green ist es so, dass bei der Aushandlung nicht unterschiedliche Perspektiven auf einen Zustand zusammenkommen, sondern immer unterschiedliche Perspektiven auf unterschiedliche Zustände. Alle Zustände werden jedoch von den partizipierenden Akteuren mit dem Label Qualität versehen. Bei der *Vergleichsdimension* sprechen die AutorInnen von „benchmark relativism of quality“. Damit meinen sie, dass je nach Anzahl und Status der Akteure sowie nach Zweck der Verwendung des Qualitätsbegriffs, von Qualität als absolutem Merkmal, als zu erreichendem Standard oder als Zweckmäßigkeit und Adäquatheit in der Zielerreichung, die Rede sein kann (vgl. Harvey/Green 1993, S. 10).

Harm Kuper (2002) nimmt eine interdisziplinäre Perspektive ein und beschreibt Qualität als ein semantisches Phänomen bzw. bezeichnet sie als kommunikativen Knotenpunkt. Seiner Argumentation zu Folge „beruht der Qualitätsbegriff auf einer Differenzierung zwischen den Beschaffenheiten [sic] von Gütern einerseits und den an sie gestellten Forderungen andererseits.“ (ebd. S. 535) Er weist der Qualität die Rolle eines Kommunikationsmediums zu, das die Herstellung von Ordnung innerhalb eines Austauschprozesses zwischen zwei oder zwischen mehreren Akteuren herstellt. Anders ausgedrückt: er geht davon aus, dass Qualität „eine doppelt kontextgebundene Variable

[ist], die auf beiden Seiten die Bedingungen eines Leistungsaustauschs moderiert.“ (Kuper 2002: 535) Indem Qualität diese Funktion in der Interaktion zwischen Anbieter und Nachfrager einnimmt, steuert sie den Prozess der Leistungserbringung, genauso wie dessen Entstehungsbedingungen.

Neben der eben beschriebenen Funktion zur Steuerung des Leistungsaustauschs, die nach außen, zu den Leistungsabnehmern, gerichtet ist, weist Kuper Qualität auch eine organisationsinterne Funktion zu. In diesem Fall spricht er von einer „Mediatorfunktion“, die insbesondere die Differenzierung von operativen Abläufen einer Organisation vermittelt. Kuper geht davon aus, dass Qualität mit höherer Wahrscheinlichkeit hergestellt werden kann, wenn operative Abläufe deutlich sequenzierbar und Verantwortlichkeiten durch klare Hierarchien getrennt und zugewiesen werden. In der Organisation ergibt sich damit eine „Ebenendifferenzierung“ bei der eine obere, Leitungs- oder Managementebene, zuständig für die Erzeugung der Qualität von Prozessen, und eine untere, operative Ebene, zuständig für die Erzeugung der Qualität von Produkten ist (vgl. ebd. S. 536).

Avis Donabedian (1988) vertritt eine allgemeine Bestimmung von Qualität. Sie verweist in einem übergeordneten Sinn auf die Fähigkeit einer Organisation, durch den Einsatz legitimer Mitteln, erwünschte Ziele zu erreichen (vgl. ebd., S. 173). Aus dieser Bestimmung ergeben sich zwei Fragen: Was ist das erwünschte Ziel und welche sind die legitimen Mittel, die zu dessen Erreichung eingesetzt werden? Donabedian geht auch auf die Bewertung von Qualität ein und schlägt dafür drei Bereiche vor, deren Beobachtung Aussagen über Qualität ermöglichen (vgl. ebd. S. 177 ff.). Der erste Bereich umfasst die Attribute von Prozessen, der zweite Charakteristika der Settings, in die Prozesse eingebettet sind und der dritte Bereich die Effekte, welche durch die Erreichung der Ziele hervorgerufen werden können. Er kommt zu dem Schluss, dass die Bewertung von Qualität – und damit können wir annehmen wohl auch die Bestimmung dessen, was unter Qualität zu verstehen ist – von einer Hypothese über die Zusammenhänge von Struktur, Prozessen und Effekten ausgeht.

Qualität und Steuerung auf Supra-Ebene

Politische Steuerung/Governance ist ein Begriff, der theoretisch und empirisch eine Vielzahl unterschiedlicher Formen der Koordination und Regelung von gesellschaftlichen Sachverhalten sowie von kollektivem und individuellem Handeln umfasst. Koordination und Regelung können von sehr unterschiedlichen Institutionen oder Organisationen wie in

vielfältigen Zusammenhängen ausgeübt werden. Renate Mayntz zählt dazu hoheitliches Handeln staatlicher Akteure, genauso wie die mehr oder weniger gerahmte Zusammenarbeit von staatlichen und privaten Akteuren, aber auch die institutionalisierte zivilgesellschaftliche Selbstregulierung (vgl. Mayntz 2004, S. 66). Michael Zürn hebt hervor, dass es sich um „Handlungskoordination durch verhaltenssteuernde Normen“ handelt (Zürn 2008, S. 562). Aufgrund dieser normativen Komponente findet man als wichtige Modi der Handlungskoordination Diskursführung, Deliberation oder Kooperation.

Stephanie Hartz und Klaus Meisel (vgl. 2011, S. 9) zu Folge schlägt der Diskurs um Steuerung durch Qualität im Bildungssystem (Supra-Ebene), in Bildungsorganisationen (Makro-Ebene) und in der pädagogischen Interaktion (Mikro-Ebene) auf.

Auf der Ebene des Bildungssystems erfolgt die Steuerung durch struktur- und ordnungspolitische Diskurse und Maßnahmen, bei denen Qualität unter anderen mit Fragen der Allokation von knappen finanziellen Mitteln, mit der Schaffung von Infrastruktur, der Heranführung der Erwachsenenbildung an das formale Bildungssystem oder deren Anbindung an die Arbeitsmarktpolitik verbunden wird. Qualität als Steuerungskategorie in der allgemeinen und beruflichen Bildung wurde beispielsweise im Vertrag über die Europäische Union von 1992 in Anspruch genommen (Arts. 126 bzw. 127 jetzt Arts. 165 bzw. 166). In Bezug auf die Erwachsenenbildung hat die EU 2011 festgehalten, dass die Professionalisierung von Fachkräften der Erwachsenenbildung durch Kompetenzanerkennung und Qualifikationsstandards zu den wichtigen Zielen der Zukunft gehört (Rat der Europäischen Union 2011).

Was Kompetenzvalidierung betrifft ist das CEDEFOP besonders aktiv in der Koordination nationaler Initiativen (z.B.: CEDEFOP 2014). 2017 und 2018 wurde von Österreichischen Bundesministerien eine Strategie zur Kompetenzvalidierung (BMB/BMWF 2017) sowie ein Kriterienkatalog zur Qualität von Validierungsverfahren (BMBWF 2018) ausgegeben, die ebenfalls beide versuchen auf den Ebenen des Systems und der Organisationen handlungskoordiniierend zu wirken.

Die Qualifikation und Kompetenzentwicklung von Fachkräften, dessen individuelle Professionalisierung, ist ein zentrales Steuerungsanliegen. Neben dem Kriterium der Qualifikation der Fachkräfte wird auf organisationaler Ebene durch die Forderung nach Qualitätsmanagement Systemen oder Qualitätsmanagement Zertifikaten gesteuert. Qualitätsmanagementsysteme fungieren als Orientierungsrahmen für die Beschreibung von

Strukturen, Verantwortlichkeiten und Abläufen innerhalb der Organisation. Sie ermöglichen nach außen hin auch die Vergleichbarkeit von Organisationen hinsichtlich deren Qualität und haben damit auch die Funktion als Kommunikationsmittel. Für die Qualität der Kompetenzvalidierung der wba haben das ISO-Zertifikat und das Ö-Cert eine nicht unwesentliche Funktion, wie an späterer Stelle dieser Publikation noch zu zeigen sein wird.

Qualität und Organisation auf Makro-Ebene

Auf dieser Ebene kann zwischen Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung differenziert werden. Obwohl diese drei Konzepte viele Gemeinsamkeiten aufweisen, müssen sie strenggenommen voneinander unterschieden werden. Eine analytische Herangehensweise zeigt, dass die Differenzen der drei Konzepte bedeutungsvoll werden, wenn es um deren Einsatz zum Beispiel in der Validierungs- und Anerkennungspraxis geht.

Qualitätssicherung bezieht sich auf Methoden und Instrumente zur ex post Überprüfung von durchgeführten Maßnahmen. Es geht darum, zu überprüfen, ob und wenn ja, inwiefern, vorgegebene Ziele erreicht wurden. Qualitätssicherung ist daher statisch und in die Vergangenheit gewandt. Im Bildungs- oder Dienstleistungsbereich wird bei Qualitätssicherung am häufigsten auf die Methoden der Evaluation zurückgegriffen, mit dem Ziel das Stimmungsbild der Lernenden oder KundInnen in Bezug zur bereitgestellten Leistung zu ermitteln.

Das Konzept des *Qualitätsmanagements* ist weiter gefasst. Es stützt sich auf ein organisationales Prinzip, das den Umgang mit Fragen der Qualität begründet. Dieser Umgang lässt sich zum Beispiel am Vorhandensein einer Organisationskultur ablesen, in der Qualität eine wichtige Rolle zukommt. Die konstante Arbeit an sozialen und strukturellen Elementen der Organisation stellt dabei die Basis Qualität vollen Handelns dar und wird als Kernkriterium der Leistungserbringung innerhalb der Organisation angesehen. Dem Qualitätsmanagement „liegt die Vorstellung zugrunde, dass Qualität systematisch durch bestimmte Formen des Managements erzeugt und beeinflusst werden kann (...)“ (Hartz und Meisel 2011, S. 17) Ziel des Qualitätsmanagements ist es durch geplantes organisationales Handeln die Aktivitäten der agierenden Personen, so zu steuern, dass die angestrebten Leistungsziele erreicht werden können.

Ein weiteres Ziel des Qualitätsmanagements ist die *Qualitätsentwicklung*. Ziel der Qualitätsentwicklung wiederum ist es, ein Management einzurichten, dass die Qualitätskriterien, die Qualitätskultur und das operative Handeln zu deren Erfüllung mit den sich konstant verändernden Anforderungen und Umweltbedingungen abstimmt. Dabei soll Rücksicht genommen werden auf die Tatsache, dass Qualität keine fixe und statische Sache ist, sondern dem gesamtgesellschaftlichen Wandel unterworfen ist. Qualitätsentwicklung hat daher die Reflexion eigenen Handelns als Basis (vgl. Hartz und Meisel 2011, S. 21). Unter Qualitätsentwicklung fallen demnach auch die Personalentwicklung, im Sinne der Kompetenzverbesserung der MitarbeiterInnen, die Arbeit an der strategischen Ausrichtung der Organisation, oder die Verbesserung interner Abstimmungsprozesse.

Ein Vergleich der drei Konzepte lässt den folgenden Schluss zu. Sie befinden sich auf unterschiedlichen Positionen auf einer Zeitachse. Während Qualitätssicherung in die Vergangenheit blickt und die erbrachte Leistung überprüft, beschäftigt sich das Qualitätsmanagement mit den eher auf die Gegenwart fokussierten Tätigkeiten der Steuerung und des Organisierens von Abläufen. Die Qualitätsentwicklung ist schließlich in die Zukunft gerichtet und versucht, Maßnahmen zu treffen, welche die Verbesserung der Leistungsqualität in der Zukunft zum Ziel hat. Des Weiteren soll festgehalten werden, dass das Qualitätsmanagement sowohl die Qualitätssicherung als auch die Qualitätsentwicklung integriert und daher als das wesentliche Konzept im Sinne einer Gesamtbetrachtung der Leistungserbringung ist. Umgelegt auf nicht-standardisierte personenbezogene Verfahren zur Validierung und Anerkennung von Kompetenzen, wie es die wba darstellt, muss das Qualitätsmanagement als jenes Prinzip angesehen werden, dass die Erreichung und Aufrechterhaltung der Güte des Verfahrens sicherstellen kann.

Ein Gesamtblick auf Qualität und Kompetenzvalidierung

Validierung und Anerkennung sind politisch und pädagogisch motivierte Handlungsfelder in denen darauf hingearbeitet wird, zu Kompetenzen geronnene Lernerfahrungen in erster Linie sichtbar zu machen und in weiterer Folge zu einer breiten gesellschaftlichen Anerkennung und Verwertbarkeit zu verhelfen. „Mithilfe einer Validierung kann der einzelne Lernende die Ergebnisse seines nicht formalen und informellen Lernens in eine ‚Währung‘ eintauschen, die für die Fortsetzung seines [sic!] Bildungswegs oder auf dem Arbeitsmarkt Gültigkeit hat.“ (CEDEFOP 2015, S. 15) Validierung und Anerkennung können „zu Zeiten der wirtschaftlichen Krise als Beitrag zur Verbesserung der

Funktionsfähigkeit von Arbeitsmärkten, zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und des wirtschaftlichen Wachstums gesehen werden.“ (BMB/BMWFW 2017, S. 9)

Martin Schmid (2018) unterscheidet zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren. Die quantitativen Verfahren bezeichnet er auch als objektive Verfahren, weil davon ausgegangen wird, dass sich Kompetenzen genauso wie naturwissenschaftliche Größen bestimmen und messen lassen. Zu Beurteilung werden dabei strukturierte und hochstandardisierte Tests eingesetzt, die wenig oder gar keinen Spielraum für Antworten bzw. für Interpretationen lassen. Im Gegensatz dazu gehen qualitative Verfahren in einer geisteswissenschaftlichen Tradition stehend davon aus, dass eine vollkommene Objektivität nicht erreichbar ist. Qualitative Verfahren basieren deshalb auf Einschätzungen oder Beschreibungen von Kompetenzen, die möglichst ganzheitlich sind und die biografischen Kontexte der Personen berücksichtigen.

Festzuhalten ist, dass es mittlerweile viele verschiedenen Validierungsverfahren gibt, die gemeinsam haben, dass sie die Anerkennung und/oder Zertifizierung von Kompetenzen anstreben. Die Unterschiede zwischen den Verfahren liegen im Wesentlichen begründet in den Rahmenbedingungen und den Vorgehensweisen in denen sie eingebettet sind und konsequenterweise den daraus hervorgehenden Ergebnissen (vgl. Annen 2012, S. 36).

Die Qualität von Validierungsverfahren wird vor dem eben skizzierten Kontext durch eine breite Palette an sich gegenseitig beeinflussenden Maßnahmen abhängig. Diese Maßnahmen sind auf allen Ebenen des Bezugssystems zu finden, in das Validierung und Anerkennung eingebettet sind: die Supra-Ebene der infrastrukturellen Rahmenbedingungen, die Makro-Ebene der Validierungs- und Anerkennungseinrichtungen, und die Meso-Ebene der Validierungs- und Anerkennungsverfahren mit dem tatsächlichen Validierungshandeln der Fachkräfte auf der Mikro-Ebene. Van Kleef definiert Qualität von Validierung und Anerkennung als:

„(...) the establishment of an environment and the implementation of policies, processes and assessment practices that maximize individuals' opportunities to fully and accurately demonstrate relevant knowledge, skills and competencies.“ (Van Kleef 2014, S. 208 zit. n. Aagaard et al. 2017, S. 2)

Als übergeordnetes Ziel bezeichnet Van Kleef die Förderung individueller Leistungs- und Partizipationsfähigkeit in der Gesellschaft. Um dieses Ziel zu erreichen, benötigt es daran

ausgerichtete Maßnahmen. Auf den nächsten Seiten folgt ein Überblick über Aspekte, deren Beitrag zur Qualität von Validierungsverfahren in verschiedenen Kontexten hervorgehoben wird. Am Anfang steht das Nordic Modell (Aagaard et al. 2017), dann werden die CEDEFOP Leitlinien besprochen sowie die Österreichische Validierungsstrategie und die Qualitätskriterien für Validierungsverfahren in Österreich, und abschließend werden die Vorschläge von Martin Schmid von der Fachhochschule Nordwestschweiz dargestellt.

Das Nordic-Modell

Aagaard et al. (vgl. 2017, S. 1f.) beschreiben das sogenannte Nordic Modell, das speziell auf die Qualität der Validierung in Bildungseinrichtungen ausgerichtet ist. Sie nennen folgende Aspekte von Qualität auf den drei Bezugsebenen.

Makro-Ebene: Rechtliche Rahmenbedingungen, wie nationale Gesetze oder Verordnungen in denen Validierung und Anerkennung geregelt werden, in denen die Finanzierung festgelegt oder die Verbindung zu anderen Instrumenten wie den nationalen Qualifikationsrahmen bestimmt werden (legislation). Politische Strategien und Programme, in denen Richtlinien formuliert, Ziele vorgegeben, oder spezifische Maßnahmen definiert werden (policy).

Meso-Ebene: Es geht um ein konstantes aktives Betreiben von Kooperationen zwischen verschiedensten Einrichtungen der Validierung und Anerkennung, zwischen den Einrichtungen und Stakeholdern aus der öffentlichen Verwaltung, aus der Privatwirtschaft, aus dem Bildungssektoren oder aus der Zivilgesellschaft, mit dem Ziel der besseren Bindung von Verfahren an die Bedarfe der Stakeholder und der besseren Abstimmung der Verfahren untereinander.

Mikro-Ebene: Die Arbeit an der Verbesserung des Validierungs- und Anerkennungsverfahrens und der Professionalisierung aller daran beteiligten Personen steht hier im Fokus. Dabei geht es primär um die ständige Weiterentwicklung der notwendigen Kompetenzen des Validierungspersonals, welche die Abwicklung und Durchführung des Verfahrens sicherstellen, z.B. durch Beratung, Bewertung und Verwaltung.

Das Nordic Modell – so wie es Aagaard et al. beschreiben – ist vorwiegend auf der Ebene der Organisation und der Ebene des Validierungshandelns angesiedelt. Bezugnehmend auf die Arbeit von Grunnet und Dahler aus 2013 wird auch dort wieder in drei Perspektiven unterschieden. Diese drei Perspektive beziehen sich auf die organisationale Qualität, auf die Assessment- oder Bewertungsqualität, und auf die Prozess- oder Beratungs- bzw. Prozessqualität (vgl. Aagaard et al. 2017, S. 4).

Organisationale Qualität steht in Zusammenhang mit der Entwicklung eines ganzheitlichen Ansatzes, der die Verfahren und die verfahrensunterstützenden Maßnahmen wie Evaluationen oder Feedback Möglichkeiten für KandidatInnen umfasst. *Assessment Qualität* entsteht durch den Einsatz von klar definierten Kriterien, Instrumenten und der Etablierung einer Dokumentations- und Evaluationspraxis in der Einrichtung. *Beratungs- oder Prozessqualität* geht aus einer funktionalen Verteilung von Aufgaben und Verantwortungen, einer transparenten Informationsbereitstellung und Kommunikation sowie aus dem professionellen Umgang mit Dokumenten hervor vgl. Aagaard et al. 2017, S. 4).

Die CEDEFOP Leitlinien

Die CDEFOP Leitlinien beschäftigen sich nicht primär mit der Qualität von Validierungsverfahren, allerdings haben sie für die Qualitätsdiskussion Relevanz, da sie Bereiche vorgeben, in denen Qualität gemessen werden kann bzw. Faktoren, welche die Verfahrensqualität beeinflussen. Den Empfehlungen des Europäischen Rates von 2012 folgend, orientiert man sich an einer vier Phasen Einteilung des Validierungsprozesses. Identifizierung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung der Lernergebnisse (vgl. ebd. S. 16). Zudem werden sechs Punkte genannt, die bei der Entwicklung von „vertrauenswürdigen und qualitativ hochwertigen Validierungsregelungen“ beachtet werden sollten (ebd. S. 25).

Information, Beratung, Orientierung: Prozessorientierte Beratungsleistungen zum Aufbau und Ablauf des Verfahrens sind wesentliche Bestandteile die zu einer höheren Güte beitragen. Damit sollen die Zielgruppen effektiver angesprochen werden, d.h. in ihrer alltäglichen Umgebung adressiert werden, sowie und über die Kosten und den Nutzen des Verfahrens informiert werden (vgl. CEDEFOP 2016, 25).

Koordinierung der Akteure: Die Koordinierung von Anbietern bzw. Arbeitgeber im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung, mit Verbänden, mit AbsolventInnen oder mit Stellen

der öffentlichen Verwaltung trägt dazu bei, das Verfahren besser auf die Bedarfe des Bezugsfeldes abzustimmen und so die Qualität zu erhöhen.

Verbindung zu nationalen Systemen (NQR): Der Stellenwert von Validierungs- und Anerkennungsverfahren wird erhöht, wenn sie an nationale Qualifikationsrahmen gebunden werden. Insbesondere für summative Verfahren ist es notwendig, formale Qualifikationsstandards zur Orientierung heranzuziehen.

Standardisierung und Lernergebnisse: Die Verbindung von Lernergebnissen und Standards ist wichtig, weil damit sichergestellt wird, dass die Lernergebnisse unabhängig des Weges auf dem Sie zustande gekommen sind anerkannt werden können. Zusätzlich wird mit der Orientierung an Standards auf den Berufen oder aus dem Bildungssystem eine bessere soziale Anerkennung ermöglicht. (vgl. CEDEFOP 2016, 37-38).

Qualitätssicherung: Explizit genannt werden als Bestandteile einer kontinuierlich durchgeführten Qualitätssicherung, eine allgemein anerkannte und sichtbar gemachte Strategie zur systematischen Qualitätsverbesserung; Vorkehrungen für den Umgang mit Rückmeldungen der Kandidaten/Kandidatinnen und Stake-holder; die Kommunikation der Qualitätsstrategie nach außen und deren öffentlich zugängliche Bereitstellung; und ein Qualitätsplan zur Nutzung bei externen Audits und Zertifizierungen (vgl. CEDEFOP 2016, S. 40). Im Rahmen eines Anerkennungsmodells fällt der Qualitätssicherung zudem die Rolle zu, organisationsinterne Aspekte wie Kommunikationsprozesse o.ä. zu definieren, sowie am Modell die Zweckdienlichkeit, die Vertraulichkeit und die Sicherheit der Prozesse konstant zu beobachten und wenn nötig nachzubessern. Laut CEDEFOP muss die Validierung „durch transparente Qualitätssicherungsregelungen unterstützt werden, die alle Stufen und Merkmale des Prozesses erfassen.“ (ebd., S. 41)

Kompetenzen der Fachkräfte: Die Kompetenzen der Validierungsfachkräfte sind für die Qualität des Verfahrens von großer Bedeutung. Fachkräfte sollten den Kontext bzw. das Feld kennen innerhalb dessen das Anerkennungsmodell angesiedelt, genauso wie den Arbeitsmarkt bzw. das Bildungssystem im Allgemeinen. Sie sollten überdies Kompetenzen in der Beratung und im Bewerten von Lernleistungen mitbringen. Von CEDEFOP wird zudem die Unabhängigkeit und Objektivität der Fachkräfte hervorgehoben.

Die österreichische Validierungsstrategie

Im November 2017 gaben die Bundesministerien für Bildung (BMB) und für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW), die *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich* heraus (BMB/BMWFW 2017). Übergeordnetes Ziel dieser Strategie ist es, „erstmal einen strategischen Rahmen zur Weiterentwicklung, Koordination und Vernetzung“ in der Validierungspraxis zu haben und damit „die Förderung von Qualität und Vertrauen sowie die Steigerung der Bekanntheit und Erreichbarkeit von Validierungsangeboten“ zu erreichen (ebd., Vorwort). Zum gesamtkoordinierenden Ansatz der Strategie ist folgendes zu lesen: Die österreichische Validierungsstrategie „stellt unterschiedlichen Initiativen und Ansätzen ein gemeinsames, sektorenübergreifendes Referenzdokument bereit. [...] Sie ist auf eine verbesserte Steuerung, Koordination und Qualitätssicherung laufender und künftiger Validierungsmaßnahmen unter Beibehaltung bestehender Verantwortlichkeiten gerichtet [...]“ (ebd. S. 16)

Dazu wurden sechs strategische Ziele formuliert, unter denen auch das Ziel der Förderung von Lernergebnisorientierung und Qualitätssicherung genannt wird. Dabei sollen vor allem bei summativen Verfahren Qualitätsprinzipien aus der formalen und non-formalen Aus- und Weiterbildung als Richtschnur dienen. Hinsichtlich der Qualität von formativen Verfahren wird die Beratungsleistung sowohl während des Validierungsprozesses als auch in Bezug auf die Verwertung betont. Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Angliederung an den nationalen Qualifikationsrahmen anzustreben ist, um die Qualität im Sinne von Transparenzerhöhung und Durchlässigkeit im System zu steigern (vgl., ebd. S. 12).

Zur Umsetzung der Strategie wurden vier thematischen Gruppen gebildet, die sich dezidiert mit Qualität sowie mit anderen für die System-Qualität relevanten Themen beschäftigen, nämlich mit Professionalisierung des Validierungspersonals, mit Kommunikation als Mittel zur Information über Validierung und mit der Koordination von weiteren Entwicklungen im Bereich Validierung.

Der Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren

Die thematische Gruppe zu Qualität wurde damit beauftragt ein gemeinsames Qualitätsverständnis sowie einen Kriterienkatalog zu entwickeln. In Bezug auf summative Validierung sollte an validen, objektiven und stichhaltigen Methoden zur Dokumentation und Bewertung von Lernergebnissen gearbeitet werden. In Bezug auf formative Verfahren,

war die Aufgabe, vor allem auf Form und Sprache der Kompetenzbeschreibungen zu achten, um diese für Anspruchsgruppen am Arbeitsmarkt verständlich und verwertbar zu machen (ebd. S. 18). Dieser Katalog „soll wesentliche Merkmale und Charakteristika der unterschiedlichen Validierungsmaßnahmen berücksichtigen und soll definieren, über welche Elemente ein qualitativ gutes Validierungsverfahren mindestens verfügen muss, um für Nutzerinnen und Nutzer sowie für zentrale Stakeholder aller Sektoren (z.B. Bildung, Arbeitsmarkt, Freiwilligentätigkeit) transparent, anerkannt und anschlussfähig zu sein.“ (BMB 2017, S. 19)

Bereits Im April 2018 wurde der Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich präsentiert (BMBWF 2018). Konzipiert für alle Arten von Validierungsverfahren (summativ, formativ, begleitete, unbegleitete) zielt der Kriterienkatalog in erster Linie auf die Organisation der Verfahren und der Verfahrensdurchführung ab. Für die Anbieter von Validierung ist der Katalog vorerst als Orientierung gedacht, wobei geplant ist, die Verbindlichkeit in Zukunft zu erhöhen.

Der Katalog ist in neuen Kategorien unterteilt: allgemeine Qualitätskriterien, Öffentlichkeitsarbeit und Information, Clearing und Vereinbarung, Beratung und Begleitung im gesamten Validierungsprozess, Identifikation und Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung, Ergebnisse für die KandidatInnen, Personal, und Qualitätsmanagement.

Zu den allgemeinen Qualitätskriterien werden die Orientierung an Lernergebnissen oder an Standards gezählt, aber auch die Ermöglichung des Zugangs für alle Zielgruppen und ein funktionierendes Schnittstellenmanagement sowie letztendlich auch der Schutz jeglicher Daten von KandidatInnen. Auf den tatsächlichen Validierungsprozess gerichtet sind die Kriterien Nummer fünf und sechs, nämlich die Identifikation und Dokumentation sowie die Bewertung und Zertifizierung. Diese beiden Kriterien entsprechen den in den CEDEFOP Leitlinien vorgegebenen Phasen des Validierungsprozesses. Die anderen sieben Qualitätskriterien sind bezogen auf die Rahmenbedingungen und haben daher eine unterstützende Funktion, was besonders auf die Kriterien Personal und Qualitätsmanagement zutrifft.

Zusammenfassende Anmerkungen

Betrachtet man die besprochenen Aspekte von Qualität, fällt auf, dass in Bezug auf Validierungs- und Anerkennungsverfahren eine ganzheitliche Sicht notwendig ist. Diese ganzheitliche Sicht muss sowohl die Qualität der Rahmenbedingungen im Sinne der politisch motivierten Steuerung und Entwicklung einer Validierungspraxis als auch die organisationale Qualität und die Qualität der Verfahren abdecken. Am Beispiel aus Österreich wird eine top-down Steuerung erkennbar, die versucht durch eine Standardisierung der organisationalen Rahmenbedingungen und der Verfahren, die Qualität der gesamten Validierungspraxis zu erhöhen.

Rückgebunden an die Ausführungen zu den theoretischen Zugängen bedeutet das, dass es zwar möglich ist einzelne Elemente aus einem interdisziplinären Qualitätsverständnis herauszunehmen, dass es aber sehr wahrscheinlich eines eigenen Qualitätsbegriffs benötigt, der ganz speziell nur auf Validierungs- und Anerkennungsverfahren anwendbar ist. In jedem Fall ist der Qualitätsbegriff als relativ anzusetzen (wie bei Harvey und Green). Dann wäre es günstig dabei von der Zielfunktion auszugehen (wie bei Donabedian) und den kommunikativen Charakter von Qualität integrieren (wie bei Kuper). Abschließend ist zu sagen, dass der politisch-normative Charakter der Kompetenzvalidierung und Anerkennung es notwendig macht, dass auch die Steuerungsentention im Qualitätsbegriff wiederzufinden ist.

Literatur

Annen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: wbv.

Aargaard, Kirsten/Anderson, Per/Halttunen, Timo/Hansen, Benjamin B./Nistrup, Ulla (2017): Quality in Validation of Prior Learning. Experiences in researching the practice of the Nordic Model for Quality in Validation of Prior Learning. In: Duvekot, Ruud/Coughlan, Dermot/Aargaard, Kirsten (Eds.): The Learner at the Centre: Validation of Prior Learning strengthens lifelong learning for all. European Centre Valuation of Prior Learning: VIA University College, pp. 89-102. Online verfügbar unter: <https://ec-vpl.nl/downloads/book-2017-english-vplbiennale-the-learner-at-the-centre.pdf>

- BMB/BMWFW (2017): Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Online verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil.PDF>
- BMBWF (2018): Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich. Version 1: Grundlage für erste Pilotphase im Rahmen der Arbeitsgruppe Qualität. Online verfügbar unter: <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Qualitaetskriterienkatalog.pdf>
- CEDEFOP (2016): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Online verfügbar unter: http://www.cedefop.europa.eu/files/3073_de.pdf
- Donabedian, A. (1988): Quality Assessment and Assurance: Unity of Purpose, Diversity of Means. *Inquiry*, Vol 25, 173-192.
- Garvin, David A. (1984): What Does "Product Quality" Really Mean? *Sloan Management Review*, Fall 1984, 25-43.
- Gonon, Philipp (2008): Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. In: Klieme, Eckhard und Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen: Eine Zwischenbilanz*. Weinheim u.a.: Beltz 2008, 226 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53), pp. 96-107.
- Harvey, Lee/Green, Diana (1993): Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 18(1), pp. 9-34.
- Hartz, Stephanie/Meisel, Klaus (2011): *Qualitätsmanagement*. Bielefeld: wbv.
- Kuper, Harm (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 5(4), 533-551.
- Mayntz, Renate (2004) Governance im modernen Staat. In: Benz, Arthur (Hrsg.) *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen*. Eine Einführung (S. 65-76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, Martin (2018): Standards für die Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen – kritische Befunde zur Anwendung von quantitativen Gütekriterien bei der Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. Online verfügbar unter: DOI: 10.1007/s40955-018-0113-9
- Seufert, Sabine (2013): *Bildungsmanagement. Einführung für Studium und Praxis*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Zürn, Michael (2008) Governance in einer sich wandelnden Welt – eine Zwischenbilanz. In: Schuppert, Gunnar F./Zürn, Michael (Hrsg.) *Governance in einer sich wandelnden Welt*. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 41 (S. 553-580). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

3. Weiterbildungsakademie Österreich

3.1 Implementationsanalyse

Philipp Assinger

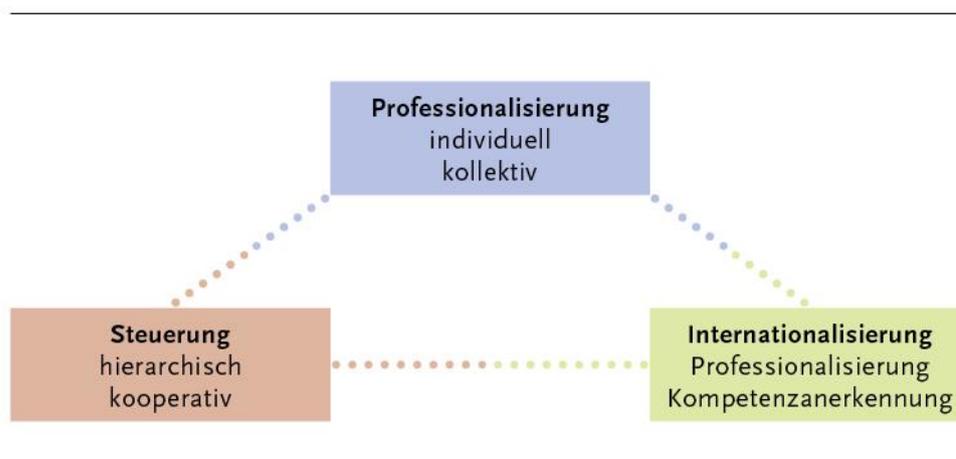
Die *Weiterbildungsakademie Österreich* (wba) validiert und anerkennt Kompetenzen von Fachkräften und leistet dadurch einen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich. Die Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung ist hervorgegangen aus dem Zusammenwirken von Initiativen aus dem Feld und Steuerungsversuche öffentlicher Akteure: Verbände aus der *Konferenz der Österreichischen Erwachsenenbildung* (KEBÖ) haben unterstützt durch bundesstaatliche Bildungspolitik die Professionalisierung über die letzten Jahrzehnte hindurch vorangetrieben (vgl. Schlögl/Steiner/Gruber 2018, S. 189). Aus diesem Zusammenwirken sind 2007 die wba und das *Kooperative System der Erwachsenenbildung Österreichs* hervorgegangen. In den elf Jahren ihrer Existenz hat sich die wba als wichtiger Referenzpunkt der allgemeinen Erwachsenenbildung in Österreich und als Vorzeigebispiel in Europa einen guten Namen gemacht (vgl. OBSERVAL.net).

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

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

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

Abbildung 4: Heuristischer Rahmen der Implementationsanalyse



Quelle: Eigene Darstellung

Historische Kontextualisierung (1972 bis 2001)

Die Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich zeigt eine Entwicklung von der freien Erwachsenenbildung zur integrierten Erwachsenenbildung (vgl. Filla 2014), wobei die 1970er Jahre eine formative Zeit markieren. „Die Entwicklung seit den beginnenden 1970er Jahren lässt sich als Prozess zunehmender Steuerung der Erwachsenenbildung durch den Staat und als Integration in das Bildungssystem beschreiben.“ (Filla 2012, S. 4)

Im Zuge der Bildungsexpansion dieser Zeit wurde die Bedeutung der Erwachsenenbildung erkannt und es kam zu einer stärkeren Institutionalisierung der freien Erwachsenenbildung. Diese war staatlichen Eingriffen bis dahin eher abgeneigt. 1972 erfolgte die Gründung der KEBÖ bei der sich die Dachverbände von sieben Erwachsenenbildungsinstitutionen zu einem losen Verbund zusammenschlossen, um gemeinsame Interessen nach außen hin zu bekunden. Heute umfasst die KEBÖ neun Dachverbände der Erwachsenenbildung und den Verband öffentlicher Bibliotheken.

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

Anneliese Heilinger, die erste Geschäftsführerin der wba, führt aus, dass bereits in den Gründungsjahren der KEBÖ über standardisierte Weiterbildungen für das in der Erwachsenenbildung tätige Personal diskutiert wurde (vgl. Heilinger 2008, S. 3). Obwohl es zu dieser Zeit einen Anstieg an hauptberuflich tätigen Personen in der Erwachsenenbildung gab, hatten diese meistens keine pädagogische Aus- bzw. Vorbildung und wenn dann nur im Pflichtschulbereich. „Obwohl sie ähnlich Aufgaben in den verschiedenen EB-Institutionen zu erfüllen hatten, entstand kein überinstitutionell vereinbartes Tätigkeits-, Anforderungs- oder Qualifikationsprofil für pädagogische Mitarbeiter/-innen in der Erwachsenenbildung.“ (Heilinger 2012, S. 68) Binnen kurzer Zeit wurden dann von den KEBÖ-Einrichtungen ein Fernlehrgang und ein Zertifikatslehrgang auf die Beine gestellt. 1975 startete der sogenannte KEBÖ-Grundlehrgang, der hauptberufliche Erwachsenenbildner-Innen mit Organisations- und Planungsaufgaben adressierte.

Ende der 1970er legte das Bildungsministerium einen Plan zur Entwicklung eines kooperativen Systems der Erwachsenenbildung in Österreich vor. Der Plan wollte die KEBÖ-Einrichtungen näher zusammenbringen und durch die Finanzierung von Projekten und Lehrgängen Impulse geben (vgl. Filla 2012, S. 6). In den 1980er Jahren erfolgte auch

der wohl bis dato nachhaltigste Eingriff von bundesstaatlicher Seite, nämlich die Aktion Stellenlose Lehrer für die Erwachsenenbildung. Ab 1984 ermöglichten die damit einhergehenden Zuschüsse die Schaffung von 250 Stellen für hauptberuflich tätiges Personal in der Erwachsenenbildung. „Die Aktion führte zu einer beträchtlichen Mittelausweitung für die Erwachsenenbildung und stellte einen ersten großen Professionalisierungsschritt dar.“ (Filla 2012, S. 6) Einige Jahre später wurde die Aktion in Aktion für qualifizierte pädagogische Kräfte in der Erwachsenenbildung umbenannt und adressierte auch andere AkademikerInnengruppen.

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

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

Die Mitte der 1990er Jahre in Entstehung befindende Art der Kooperation, in die zunehmend auch Universitäten eingebunden wurden, stellte eine neue, noch stärker auf Kooperation ausgerichtete, Form der Zusammenarbeit dar, die in den darauffolgenden Jahren wesentlich zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in Österreich beitragen sollte.

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

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

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

1999 bildete sich im Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) eine Arbeitsgruppe, die eine Ist-Stand-Analyse zur Situation der österreichischen Erwachsenenbildung durchführte. Ziel dieser, als Weiterbildungsstudie betitelten Arbeit, war es, Klarheit und Transparenz zu schaffen hinsichtlich der Qualifikationen von

ErwachsenenbildnerInnen. Der Fokus der Weiterbildungsstudie lag auf den Angeboten zur Aus- und Weiterbildung des Erwachsenenbildungspersonals.

Die Studie nennt für das Arbeitsjahr 2000 eine Anzahl von 151 Lehrgängen, 15 mehrteiligen Angeboten mit Ausbildungscharakter und 949 Einzelangebote. Einerseits wurden diese Angebote bereitgestellt von Institutionen der Erwachsenenbildung, andererseits waren sie an pädagogischen Akademien und Universitäten angesiedelt. Damit ergab sich das Problem, dass alle diese Angebote weder systematisch aufeinander Bezug nahmen, noch standardisiert oder vergleichbar waren. Zudem wurden die erlangten Zertifikate oder Abschlüsse von den Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht gegenseitig anerkannt (vgl. Heilinger 2005, S. 170f.).

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

Entwicklungsphase (2002 bis 2006)

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

Qualifizierung von Erwachsenenbildner/innen und zur Professionalisierung der Branche“ leisten und damit „zu einem Vorzeigemodell in Europa“ (ebd. S. 182 Herv. i. O.) werden könnte.

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

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

- „1. Erwachsenenbilder/-innen bringen durch ihren Herkunftsberuf und durch die praktische Arbeit vielfältige Kompetenzen mit.
- 2. Es existiert in der Erwachsenenbildungslandschaft ein umfangreiches und qualitäts-volles Aus- und Weiterbildungssystem. Darauf soll aufgebaut werden.
- 3. Es geht also um eine Systematisierung der Erwachsenenbildung, um das Ermöglichen der Bündelung der Kompetenzen von Erwachsenenbildner/-innen.“
(Ocenasek/ Reisinger 2012, S. 88)

Zu Beginn entstanden allgemeine Kompetenzbeschreibungen für erwachsenenbildnerische Tätigkeiten sowie die Beschreibung der Strukturen mit denen das Modell umgesetzt werden sollte. Bei kontinuierlich stattfindenden Gruppentreffen wurden die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Im nächsten Schritt wurde dann versucht Wege zu erarbeiten, auf denen es möglich würde Kompetenzen nachzuweisen. In dieser Zeit entstanden auch die vier Kompetenzprofile für BeraterInnen, BildungsmangerInnen, Lehrende und BibliothekarInnen. Um die Multifunktionalität und der Breite der Tätigkeiten erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten gerecht zu werden wurden das wba-Zertifikat als

Basis-Qualifizierung entwickelt (vgl. Ocenasek/Reisinger 2012, S. 86). Die vier Diplome wurden als Abbildung spezifischer Tätigkeiten konzipiert.

Implementierungsphase (2007 bis 2009)

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

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

Heute besteht die wba aus drei Instanzen: dem Lenkungsgremium, dem Akkreditierungsrat und der Geschäftsstelle. Folgt man den Ausführungen von Ocenasek (2012), gab es zumindest bis 2012 auch noch eine vierte Instanz, nämlich ein Kuratorium. Das Lenkungsgremium, war bzw. ist für die konzeptuelle, d.h. inhaltliche, Steuerung zuständig. Es diskutiert die strategische Ausrichtung und schlug früher auch Änderungen des Kuratoriums vor. Das Kuratorium hingegen war verantwortlich für Strukturen, Aufnahme von Mitgliedern und Außenvertretung der wba. Als unabhängiges Gremium agiert seit dem Start 2007 der Akkreditierungsrat, der aus fünf nationalen bzw. internationalen ExpertInnen besteht. Der Akkreditierungsrat entscheidet über die Anerkennung. Er ist

bewusst von den Strukturen des Kooperativen Systems entkoppelt, um die Objektivität und Unparteilichkeit in der Anerkennung sicher zu stellen. Die Geschäftsstelle ist die Instanz, die für das Tagesgeschäft der Validierung zuständig ist, jedoch selbst keine Entscheidungsbefugnis in Fragen der finalen Anerkennung hat.

Aus der Geschichte ist hervorgegangen, dass sich die Zielgruppe der Professionalisierungsbemühungen ständig erweitert hat. Waren es lange Zeit nur Personen aus der KEBÖ, die als TeilnehmerInnen von Weiterbildungen angesprochen wurden, so hat die wba eine breite Zielgruppe aufzuweisen, die über den Kreis von Personen aus den KEBÖ-Einrichtungen hinaus geht. Karin Reisinger sprach von vier Typen bzw. Gruppen von ErwachsenenbildnerInnen, die sich in den ersten Jahren herauskristallisierten.

- „Pioniere der Wba“, Personen aus der klassischen Erwachsenenbildung, für die der Gedanke der beruflichen Identifikation gegenüber der Qualifikation im Vordergrund steht.
- Personen ohne abgeschlossene Ausbildung, für die das Wba-Zertifikat einen berufsbezogenen und anerkannten Abschluss darstellt.
- Personen mit Migrationshintergrund, die Aus- und Weiterbildung aus der Heimat nachweisen können.

Personen die durch Druck von Seiten des Arbeitsgebers oder durch Projektmitarbeit die wba absolvieren. Das Wba-Zertifikat dient für diese Personen oft als Voraussetzung oder Berufsqualifikation (vgl. Ocenasek/Reisinger 2012, S. 92f.).

Ein Aspekt, der in der Konzeptionsphase „sicher unterschätzt“ (Ocenasek/Reisinger 2012, S. 94) wurde, sich aber bald als zentrales Element der Validierungspraxis erwies, sind die Beratungstätigkeiten, die von den Mitarbeiterinnen der Geschäftsstelle zu leisten waren. Bereits im ersten Monat nach Start wurde das gesamte Konzept angepasst an den übermäßig hohen Beratungsbedarf. Es war bereits nach kürzester Zeit erkennbar, dass Beratung und Begleitung einen wesentlichen Motivationsfaktor für KandidatInnen darstellen würden. „Die ursprüngliche Idee aus der Konzeptphase, die Beratung Großteils an externe Berater/-innen in den Bundesländern auszulagern, hat sich bald als nicht handhabbar erwiesen.“ (Ocenasek/Reisinger 2012, S. 93). Es hat sich gezeigt, dass Beratung nicht nur als Motivationsfaktor eine wichtige Rolle spielte, sondern auch „um gute Einschätzungen über die Anrechenbarkeit von Nachweisen treffen zu können.“ (ebd. S.93f.)

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

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

Prozessoptimierungsphase (2010 bis 2013)

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

Nach dem gescheiterten ersten Versuch, gelang es 2011 den Universitätslehrgang (ULG) Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Kooperation zwischen dem bifeb und der

Universität Klagenfurt zu starten. „Dieser akademische Bildungsweg wird als bedeutender Schritt zur Professionalisierung und Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung, ebenso als Vorzeigemodell für die Durchlässigkeit und gelungen Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule betrachtet“ – so wird die damalige österreichische Bildungsministerin Claudia Schmied zitiert (in: Heilinger 2012, S. 75) Der ULG startete mit 27 TeilnehmerInnen, wobei 22% der Studierenden bereits ein wba-Zertifikat und 45% ein wba-Diplom vorweisen konnten. Durch die wba-Anerkennung von berufsspezifischen Kompetenzen, konnten Personen ohne Hochschulabschluss am ULG teilnehmen und einen weiterführenden akademischen Abschluss erreichen.

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

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

Bei der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung (2010-2013) wurden für die Evaluation zwei Gegenstände qualitativ und quantitativ untersucht: das Geschäftsfeld Kooperatives System und das Geschäftsfeld Weiterbildungsakademie (vgl.

Brünner/Gruber/Huss 2012, S. 109 – 112). Ziel war es, die wissenschaftliche Begleitung in Bezug auf das Kooperative System als auch auf die wba so zu gestalten, dass „eine Qualitätssicherung und eine Qualitätsentwicklung des gesamten Systems gewährleistet werden kann.“ (Brünner/Gruber 2014, S. 4)

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

Interessanterweise zeigten die Ergebnisse zum Bekanntheitsgrad der wba, dass dieser eng mit Personen (z.B.: Heilinger, Reisinger, Sturm) und Einrichtungen (bifeb, ARGE EB, Ländernetzwerk) zusammenhing. Es wurde daraus geschlossen, dass die Verbreitung der wba stark über mündliche Weitergabe ablief. Insgesamt wurde die Arbeit der wba als sehr hoch eingeschätzt. Die befragten Personen schätzten das Angebot zur Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen aber auch die dahinter stehenden bildungs-theoretischen Zugänge, wie die Verbesserung der Durchlässigkeit oder die Professionalisierung. Hinsichtlich der Professionalisierung gab es divergierende Ergebnisse. Die Wirkung auf Ebene der MitarbeiterInnen wurde von den ArbeitgeberInnen als gut beschrieben. Auf Ebene des Kompetenzerwerbs hingegen, waren die Veränderungen gering und auf Ebene der Institutionen wurde die Wirkung marginal eingeschätzt. Am häufigsten wurden Entwicklungen auf Ebene des Berufsfeldes genannt. Im Sinne einer fortschreitenden Professionalisierung wurde die wba als Basis für die Etablierung des Berufsfeldes gesehen (vgl. Brünner/Gruber/Huss 2012, S. 110f.).

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

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

Reorientierungsphase (2014 bis 2018)

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

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

Neben der Orientierung an der EU Empfehlung zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012) und den Qualifikationsrahmen (EQF und NQR) orientiert sich die wba auch an den CEDEFOP Validierungsleitlinien. Diese Leitlinien wurden 2015 in einer überarbeiteten Version veröffentlicht und richten „sich an politische

EntscheidungsträgerInnen und Fachleute aus der Praxis, die für die Initiierung, Entwicklung, Implementierung und Durchführung von Validierung verantwortlich sind.“ (Reisinger 2016, online) Die Bezugnahme auf die Leitlinien erfolgt wohl aus politischen Motiven, denn faktisch waren zentrale Aspekte, die in den Leitlinien hervorgehoben werden, in der wba schon seit Beginn in nahezu identer Form etabliert; die Phasen des Validierungsprozesses, die Beratung und Begleitung, die Qualifikation der Validierungspersonals oder das Einbinden von Stakeholdern sind wesentliche Elemente des wba Modells.

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

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

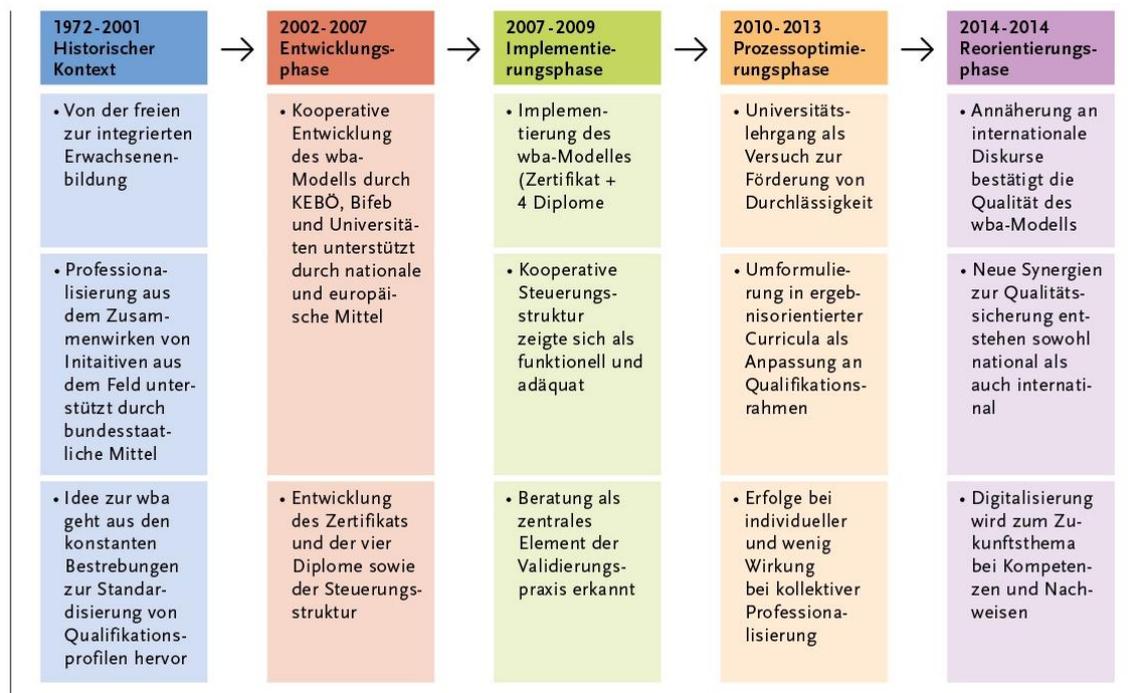
Wie Giselheid Wagner, Vertreterin der wba im Projekt, hervorhebt, fungiert dieses Peer Review Modell als Evaluation und Professionalisierung zur gleichen Zeit. „Im Vordergrund steht Lernen durch gegenseitigen Erfahrungsaustausch auf europäischer Ebene. (...) Neben der Qualitätsentwicklung wird auch der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

kann noch nicht gesagt werden. Ziemlich sicher ist, dass dieses Projekt einen positiven Effekt auf die Professionalisierung des wba Validierungspersonals hat.

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

Neben der Anpassung der Kompetenzprofile ist die wba immer stärker dazu angehalten, Nachweise von Online Kursen bzw. Online Lernangeboten zu validieren. Wie in einem aktuellen Beitrag von Karin Reisinger zu lesen ist: „Der wba ist es wichtig, ihren KandidatInnen kreative und unkomplizierte Nachweismöglichkeiten zu eröffnen. Da digitales Lernen überwiegend informell passiert, erkennt die wba neben den Klassikern einschlägiger Seminar- oder Lehrgangsbesuche auch Moocs und vor allem Nachweise informell erworbener Kompetenzen an.“ (Reisinger 2018, online) Das Thema Digitalisierung wird in Zukunft an Relevanz für die wba gewinnen, weswegen auch schon weitere Arbeiten in diese Richtung in Planung sind.

Abbildung: Zeitleiste Implementationsanalyse wba



Quelle: eigene Darstellung

Zusammenfassung der Implementationsanalyse

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

Eine wichtige Funktion der wba wird durch die Anbindung an das Kooperative System gebildet, die sicherstellt, dass die wba in die Anbieterlandschaft eingebettet ist. Die gremiale Struktur der wba Steuerungsebene deckt die Anspruchsgruppen der Erwachsenenbildungspraxis sehr gut ab und dient als Verhandlungsort der unterschiedlichen Bedarfe aller Akteure (vgl. Schlögl/Steiner/Gruber 2018, S. 191). Sowohl in der Entwicklung als auch in der Implementierung und Führung der wba hat sich die kooperative Steuerungsstruktur als „das tragende Element der Akzeptanz und des Erfolgs dieses Modells“ (Gruber 2018, S. 1001) erwiesen. Zudem gibt es wichtige Anknüpfungspunkte an die internationale Gemeinschaft bzw. global Diskurse, was zeigt, dass rezente Entwicklungen mit der Argumentation einer Entgrenzung von Erwachsenenbildungspolitik durchaus vereinbar sind. Eine Gesamtbewertung fällt insofern positiv aus, als durchaus gesagt werden kann, dass das wba-Modell – zumindest in der Theorie – ein gutes Beispiel für die kooperative Steuerung der Erwachsenenbildung ist.

Literatur

- BMB/BMWFW = Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017): Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Online im Internet: https://www.qualifikationsregister.at/res/file/Strategie_zur_Validierung_nicht-formalen_und_informellen_Lernens.PDF [abgerufen am 18.11.2018]
- BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich. Version 1: Grundlage für erste Pilotphase im Rahmen der Arbeitsgruppe Qualität. Online im Internet: <https://www.qualifikationsregister.at/res/file/Qualitaetskriterienkatalog.pdf> [abgerufen am: 18.11.2018]
- Brünner, Anita/Gruber, Elke (2014): Ergebnisse der quantitativen Erhebung 2013 mit Student/inn/en der Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Evaluation des „Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung“. Endbericht. Klagenfurt. Online im Internet: https://wba.or.at/media/pdfs/Bericht4_QuantitativeErhebung_2014_END.pdf?m=1472108050 [abgerufen am: 18.11.2018]
- Brünner, Anita/Gruber, Elke/Huss, Susanne (2012): Qualifizierung des Weiterbildungspersonals: Ergebnisse aus dem begleitenden Evaluationsprozess der Weiterbildungsakademie Österreich. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hg.):

Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Erwachsenenbildner/-innen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 97 – 116.

Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (2012): Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung – bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik. In: Sgier, Irena/ Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann, S.17-34.

erwachsenenbildung.at: Kooperatives System der Erwachsenenbildung. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/kooperatives_system.php [abgerufen am: 18.11.2018]

Filla, Wilhelm (2005): Qualität durch Qualifikation. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf: Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst! Wien: Lit, S. 125-142.

Filla Wilhelm (2013): Öffentliche Förderungen als Steuerungsinstrument für Erwachsenenbildung. Von Kaiser Franz Joseph I. zu den Leistungsvereinbarungen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 18. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18.pdf> [abgerufen am: 18.11.2018]

Filla, Wilhelm (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Gruber, Elke/Lenz, Werner (2016): Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gruber, Elke/Wiesner/Gisela (2012): Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen. Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Anforderung. In: Dies. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 9-22.

Gruber, Elke (2013): Erwachsenenbildung mit Qualität steuern. In: Weiterbildung. Nr. 6/2013, S. 32-35.

Gruber, Elke (2018): Kompetenzanerkennung und –zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Band 2, 6. überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 1089-1108.

Heilinger, Anneliese (2012): Professionalisierung mit Kompetenz steuern am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich. In: Gruber, E./Wiesner, G. (Hg.): Erwachsenen-pädagogische Kompetenzen stärken: Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59 – 82.

Heilinger, Anneliese (2008): Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungs-konzepte für Erwachsenenbildner/innen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Ausg. 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>. [abgerufen am: 18.11.2018]

- Heilinger, Anneliese (2005): Von der Landschaft zum Markt. In: Lenz, Werner (Hg.): Weiterbildung als Beruf: Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst! Wien: Lit, S. 157 – 182.
- Lattke, Susanne/Sgier, Irena (2012): Von Kompetenzprofilen und Qualifikationsrahmen – Ansätze zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Europa. In: Sgier, Irena/ Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 7-16.
- OBSERVAL.net (o. J.): The OBSERVAL-Net Final Dissemination Conference. Online im Internet: <https://us7.campaign-archive.com/?u=fb68f6a1434617871868b7c9c&id=9fe6d26e0b&e=0c0663c91f> [abgerufen am: 18.11.2018]
- Ocenasek, Christian/Reisinger, Karin (2012): Weiterbildungsakademie Österreich – Erfolgskriterien und Risikofaktoren eines Kooperationsprojektes der österreichischen Erwachsenenbildung – ein E-Mail-Dialog. In: Gruber, E./Wiesener, G. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen. 2012. Bielefeld: Bertelsmann, S. 83 – 96.
- Rat der Europäischen Union (2011): Entschließung des Rates über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung. In: Amtsblatt der Europäischen Union, (2011/C 372/01). Online im Internet: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN) [abgerufen am: 18.11.2018]
- Reisinger, Karin (2016): Anerkennung von Kompetenzen. Neuauflage der „Europäischen Leitlinien für die Feststellung und Anerkennung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen“. In: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 258, April 2016. Online im Internet: <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2016-2/258-april-2016/bildungsthemen-aktuell/anerkennung-von-kompetenzen/> [abgerufen am: 18.11.2018]
- Reisinger, Karin (2018): Digitalisierung: Was müssen ErwachsenenbildnerInnen können? In: erwachsenenbildung.at. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=12453 [abgerufen am: 18.11.2018]
- Reisinger, Karin/Wagner, Giselheid (2011): Die lernergebnisorientierte Beschreibung der wba-Curricula. Ein Praxisbericht aus der Weiterbildungsakademie. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 14. Online im Internet: [abgerufen am: 18.11.2018]
- Schlögl, Peter/Gutknecht-Gmeiner, Maria (2006): Machbarkeitsstudie zu einem modularen Qualifizierungs- und Akkreditierungssystem „Weiterbildungsakademie“ für lehrende und pädagogisch-planende Personen in der Erwachsenenbildung, BildungsberaterInnen und BibliothekarInnen. Endbericht.
- Schlögl, Peter/Steiner, Petra H./Gruber, Elke (2018): Qualitätsvolle und professionelle Bildungsarbeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Pädagogisches Organisieren im Zusammenwirken von Forschung, Praxis und Politik. In: Holzer,

Daniela/Dausien, Bettina/Schlögl, Peter/Schmid, Kurt (Hrsg.): Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung. Münster/New York: Waxmann, S. 183-200.

Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2015): ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013 Bereich Erwachsenenbildung. Endbericht 2014. Evaluierung im Auftrag des BMBF. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Endbericht2014.pdf [abgerufen am: 18.11.2018]

Wagner, Giselheid (2017): Lernen voneinander mit europäischer Dimension. Ein transnationales Peer-Review-Projekt gibt Einblicke in Validierungssystemen. In: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 261, Juni 2017. Online im Internet: <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2017-2/261-juni-2017/bildungsthemen/lernen-voneinander-mit-europaeischer-dimension/> [abgerufen am: 18.11.2018]

3.2 Das wba-Verfahren

Karin Gugitscher

Das Validierungsverfahren der wba ist ein „kompetenzorientiertes Anerkennungsverfahren“ (Heilinger 2012, S. 74), das sich ausschließlich an in der Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) tätige Personen richtet. Seit 2007 ist die wba „als Kernstück des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung implementiert“ (Gruber 2018, S. 1101) und anerkennt über unterschiedliche Feststellungsschritte berufsfeldbezogene Kompetenzen. In einem zweistufigen Verfahren werden Zertifikate und Diplome an ErwachsenenbilderInnen vergeben. Während das Zertifikat eine breite Basisqualifizierung in der EB/WB bescheinigt, ist das darauf aufbauende Diplom fachlich differenziert in die vier Schwerpunkte Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Beratung sowie Medienkompetenz (vgl. ebd.).

Im Folgenden wird das Kompetenzanerkennungs- und Zertifizierungsverfahren der wba anhand folgender, von Annen (2012) als wesentliche Unterscheidungsmerkmale von Kompetenzanerkennungsverfahren herausgearbeiteten Aspekte näher dargestellt und strukturell eingeordnet:

- ihrer Zielsetzungen,
 - dem zugrunde liegenden Kompetenzverständnis,
 - der zur Anwendung kommenden Methoden und
 - der Akteure und Verfügungsrechte
- (zum Entstehungskontext siehe voriger Abschnitt).

Die Grundlage der folgenden Verfahrensdarstellung und -einordnung bildet eine Verfahrensanalyse, die im Rahmen des Forschungsprojektes „wba innovativ – Wissenschaftliche Begleitung“ durchgeführt wurde (siehe dazu Kapitel 1.2). Da bei dieser Untersuchung der Fokus auf Verfahrensteilen zur Erlangung des wba-Zertifikats, weniger auf jenen für das wba-Diplom lag, stehen bei den folgenden Darstellungen diese Verfahrenselemente im Vordergrund. Ergebnis der Verfahrensanalyse war ein Analyseraster für das wba-Verfahren, der am Ende dieses Kapitels ebenfalls dargestellt und erläutert wird.

Zielsetzung und Verfahrenstypus

Das Verfahren der wba zielt auf die Anerkennung und Zertifizierung von für die Erwachsenenbildungstätigkeit relevanten Kompetenzen. Es ist insofern den anforderungsorientierten Validierungsansätzen zuzurechnen, da die Kompetenzfeststellungen durch die Zuordnung von Nachweisen zu einem vorgegebenen „Qualifikationsprofil“ erfolgt. *Anforderungsorientierte Ansätze* haben ihren Bezugspunkt in vorab definierten Standards. Die Kompetenzfeststellung und –bewertung erfolgt durch Bezugnahme auf im Vorhinein formulierte Kompetenzen, Wissensbestände, Fertigkeiten und Einstellungen. Da diese Kompetenzfeststellungsverfahren beobachtete oder gemessene Kompetenzen an festgelegten Standards messen werden sie als *summative Verfahren* bezeichnet. Demgegenüber zielen entwicklungsorientierte Ansätze auf die Feststellung und Weiterentwicklung individueller in der Lebens- und Arbeitswelt erworbener Kompetenzen. Diese Verfahren integrieren Reflexionsprozesse, die selbst einen Lernprozess darstellen. Sie setzen den Fokus auf das Individuum und intendieren dessen Stärkung und Entwicklung, weshalb diese Kompetenzermittlungsverfahren als formative Verfahren bezeichnet werden (vgl. Dehnbostel/Seidel 2011, S. 7f.).

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

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

Kompetenzverständnis und -struktur

Als Grundlage für das wba-Kompetenzanerkennungsverfahren wurden „Qualifikationsprofile“ (früher „Curricula“) mit lernergebnisorientierten Beschreibungen der geforderten Kompetenzen erarbeitet (vgl. Reisinger/Wagner 2011). Die im Qualifikationsprofil definierten Kompetenzbereiche und Kompetenzen, die aus den beruflichen Anforderungen im Handlungsfeld der EB/WB abgeleitet wurden, umfassen nicht nur fachliche, sondern generische erwachsenenbildnerische Kompetenzen sowie einschlägige Erfahrung.

Als Kompetenzen definiert die wba in ihrem Glossar

„... im Laufe des Lebens, der Schule oder im Beruf erworbene Fähigkeiten, die jemand flexibel einsetzen kann. Sie sind ein erworbenes Potenzial, das situationsabhängig, in komplexen Handlungssystemen, auch unter neuen Bedingungen viele Möglichkeiten der Umsetzung eröffnet. Kompetenzen umfassen kognitive, emotionale, auch motorische, mitunter ethische oder motivationale Momente. In der wba sind Kompetenzen jene Fähigkeiten, die sich in den Berufsanforderungen der Erwachsenenbildung flexibel einsetzen lassen“ (wba o.J.).

Erwachsenenbildnerische Kompetenz ist in diesem Sinne „das Ensemble von Kenntnissen, Fertigkeiten, Haltungen usw. sowie von reflexivem Vermögen bis hin zu selbständigem und selbstverantwortlichem Handeln im Berufsfeld Erwachsenenbildung“ (wba 2016, S.

3). Damit orientiert sich das wba-Verfahren an einem ganzheitlichen pädagogischen Kompetenzverständnis in Bezug auf das Handlungsfeld der EB/WB. Es weist als Grundmerkmale den Handlungs-, Situations- und Kontextbezug, den Subjektbezug und ihre Veränderbarkeit auf (vgl. Kaufhold 2006, Kap. 3). Entsprechend der Definition von Strauch et al. (2009, S. 17) bezeichnet Kompetenz „die Fähigkeit bzw. das Potential zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen“. Kompetenz ist nur über ihre Performanz zugänglich im Sinne eines kompetenten Handelns, das „einen angemessenen Einsatz von Wissen und Fertigkeiten sowie Werten, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften des Individuums ein[schließt] und [...] durch äußere Umstände und Rahmenbedingungen der Situation beeinflusst [wird]“ (ebd.).

Die Ausdifferenzierung des Konstrukts Kompetenz bzw. die „Kompetenzstrukturmodelle“ und Strukturmodellierungen berufsfachlicher Kompetenzen sind je nach Anwendungskontext sehr unterschiedlich (vgl. Nickolaus/Seeber 2013, S. 176ff.). Häufig wird zwischen folgenden vier *Kompetenzarten* unterschieden (vgl. Gnahs 2010, S. 26f.):

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

Im Rahmen des wba-Verfahrens gliedert sich die erwachsenenbildnerische Kompetenz zur Erlangung des wba-Zertifikats in folgende Kompetenzdomänen bzw. –dimensionen:

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

Diese Kompetenzdimensionen sind im Qualifikationsprofil wba-Zertifikat im Detail beschrieben. Die wba-Qualifikationsprofile gliedern sich in Pflicht- sowie vertiefende oder erweiternde Wahlmodule. Sie sind mit ECTS Punkten (European Credit Transfer and Accumulation System), sogenannten „ECTS (wba)“, hinterlegt. Mit diesem System wird versucht, einerseits ein gewisses Maß an „Kernkompetenzen“ für alle in der EB/WB Tätigen festzulegen und zu stärken, und andererseits genug Raum für Differenzierungen in der Praxis und den Institutionen des Feldes einzuräumen (vgl. Gruber 2018, S. 1101).

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

Nachweisformen und -arten

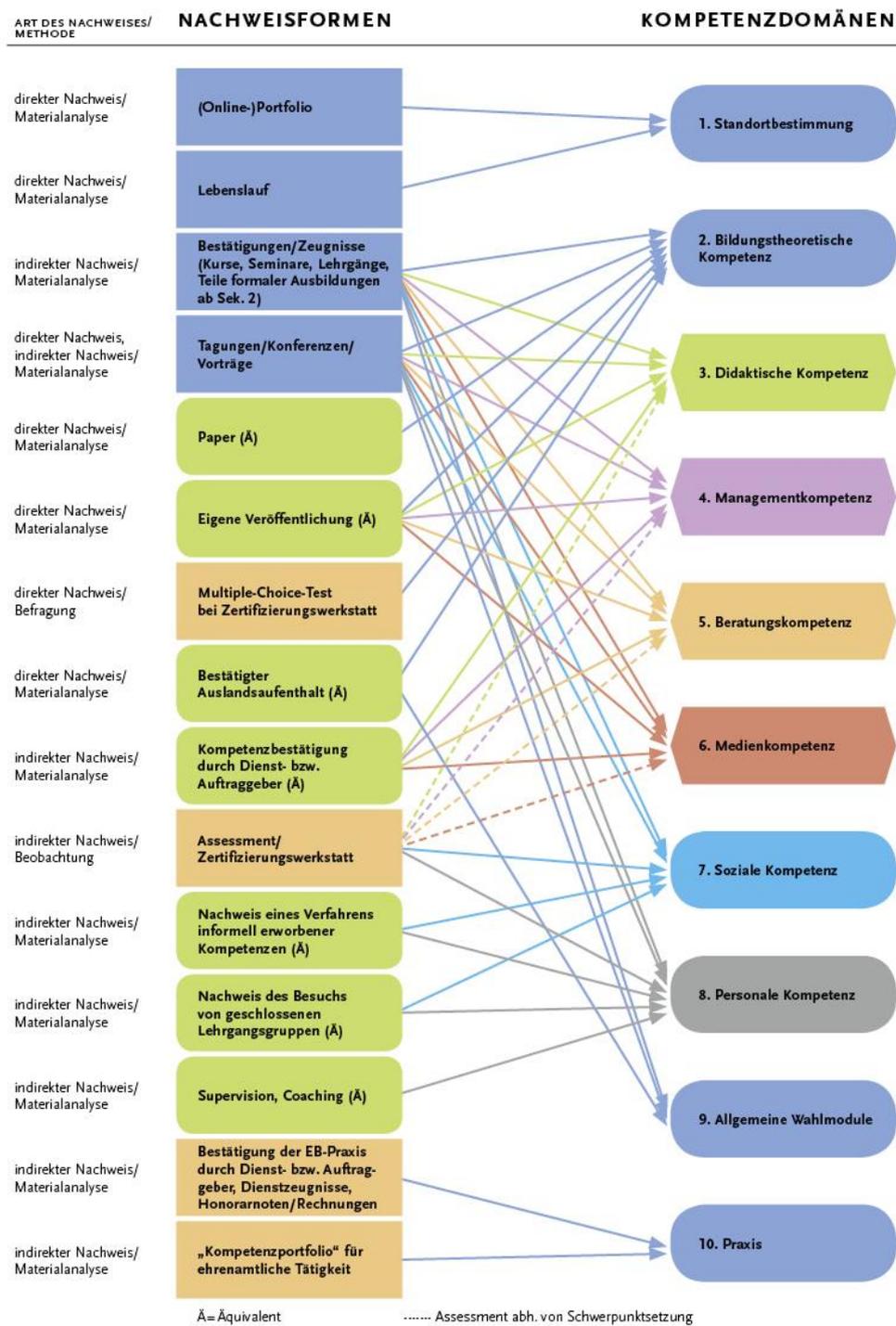
Neben den Kompetenzbeschreibungen, die benennen, was die Kandidatinnen und Kandidaten wissen, können und wozu sie fähig sein müssen, beinhalten die Qualifikationsprofile der wba auch mögliche Nachweisformen, um das Vorhandensein der entsprechenden Kompetenzen im Rahmen des Anerkennungsverfahrens belegen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

Damit können bei der wba nicht nur *Kompetenzen*, sondern auch (Teile von) *Qualifikationen* anerkannt werden. Die Unterschiede zwischen Kompetenzen und Qualifikationen liegen insbesondere in unterschiedlichen Bezugspunkten: während sich Kompetenzen auf das Individuum beziehen und als individuelle Handlungsdispositionen zur Bewältigung unterschiedlicher Handlungssituationen verstanden werden, sind Qualifikationen auf Anforderungen und auf tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bezogen. Qualifikationen sind meist mit formalen Abschlüssen verbunden, die der Struktur des Bildungssystems unterliegen und werden von dazu berechtigten AkteurInnen ausgestellt, wodurch sie spezifische Berechtigungen verleihen (vgl. Annen 2012, S. 104).

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

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

Abbildung 5: Übersicht wba-Nachweisformen und Kompetenzdomänen



Quelle: eigene Darstellung

Bei der wba können unterschiedliche Arten von Nachweisen Verwendung finden. Sie lassen sich danach unterscheiden, ob sie vom unmittelbar vom Kandidaten bzw. der Kandidatin stammen oder eine dritte Institution die Kompetenzen bescheinigt. *Direkte*

Nachweise lassen sich dem Kandidaten oder der Kandidatin unmittelbar zurechnen. Dazu zählen selbst produzierte Arbeitsergebnisse, wie z.B. Werkstücke und Werkzeuge, Arbeitsberichte, Kalkulationen, Berechnungen, Computerprogramme, Geschäftsberichte aber auch im Laufe des Arbeitslebens erworbene Lizenzen und Berechtigungen (vgl. Ertl 2003, S. 75). Im wba-Verfahren sind beispielsweise der persönliche Lebenslauf, Papers, eigene Veröffentlichungen oder Arbeitsdokumentationen wie etwa Seminarkonzepte den direkten Nachweisen zuzuordnen. *Indirekte Nachweise* stammen nicht unmittelbar vom Kandidaten oder der Kandidatin, sondern sind Bestätigungen der Arbeitserfahrungen und Kompetenzen der KandidatInnen von dritter Seite. Dazu zählen allgemein etwa Arbeitszeugnisse, Gutachten, Referenzen sowie Empfehlungs- und Bestätigungsschreiben (vgl. ebd.). Im Fall des wba-Verfahrens fallen darunter zum Beispiel Zeugnisse oder Teilnahmebestätigungen von Kursen, Seminaren oder Lehrgängen, Bestätigungen formaler Ausbildungen, Supervisions- bzw. Coaching-Teilnahmebescheinigungen, Kompetenzbestätigungen von ArbeitgeberInnen, Kompetenzportfolios für informell erworbene Kompetenzen oder die Bestätigung der erwachsenenbildnerischen Praxis durch Dienst- bzw. Auftraggeber oder durch Dienstzeugnisse.

Methoden der Kompetenzerfassung und -bewertung

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

Generell können Kompetenzfeststellungen entweder über die Erfassung und Beurteilung einer beobachteten oder gemessenen Performanz des Individuums erfolgen oder über die Prüfung von Dokumenten, welche die Kompetenzen nachweisen sollen. Als dritte Variante lässt sich eine Kombination beider Prüfverfahren ausmachen (vgl. Annen 2012, S. 144f.).

Im Rahmen des wba-Verfahrens findet eine *Kombination von Dokumenten- und Performanzprüfung* statt. Einerseits erfolgt für die Erlangung des wba-Zertifikats im Rahmen der Standortbestimmung eine Dokumentenprüfung in Form der Beurteilung des Portfolios, das unterschiedliche Kompetenznachweise sowie einen Lebenslauf und eine Praxisbestätigung enthält. Auch eventuelle Nachreichungen von Dokumenten sind möglich. Andererseits findet im Rahmen der Zertifizierungswerkstatt durch ein Assessment sowie einen Multiple-Choice-Wissenstest eine Performanzprüfung statt.

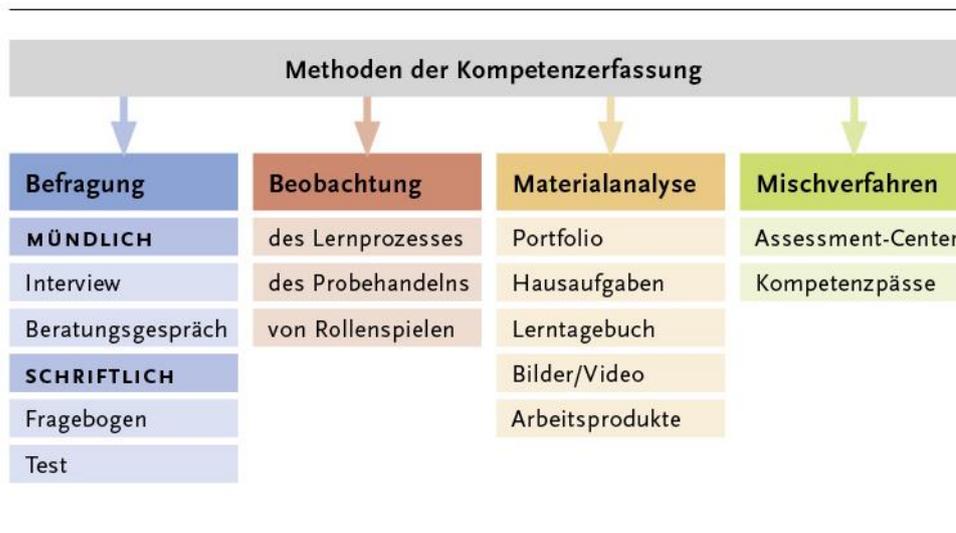
Dabei ist das wba-Kompetenzanerkennungsverfahren grundsätzlich ein *individuelles* Verfahren, das auf einzelfallbezogenen Entscheidungen basiert: jede Kandidatin bzw. jeder Kandidat hat im Rahmen der Standortbestimmung die erforderlichen Kompetenzen gemäß Qualifikationsprofil anhand der Dokumente des Portfolios nachzuweisen. Die wba nimmt anschließend personenbezogene Bewertungen zur Personenzertifizierung vor. Allerdings kann das wba-Verfahren mit der Anerkennung von akkreditierten Angeboten im Rahmen der Standortbestimmung bzw. Nachreichung auch Elemente pauschaler Anrechnungen beinhalten. Diese vor allem im Hochschulbereich übliche Unterscheidung zwischen individueller und *pauschaler Anrechnung* macht darauf aufmerksam, inwieweit Anerkennungen oder Anrechnungen auf einzelfallbezogenen Entscheidungen beruhen oder pauschal erfolgen, indem eine Anerkennung bzw. Anrechnung bestimmter Bildungsgänge vorab garantiert wird. Die InhaberInnen dieser Qualifikation können die Anerkennung dann ohne Einzelfallprüfung in Anspruch nehmen. Pauschale Verfahren basieren i.d.R. auf einmaligen Vergleichen der Lernergebnisse und des Niveaus der beiden Bildungsgänge. Sie sind bei der Implementierung meist mit einem hohen Aufwand verbunden, in der Folge ist der Aufwand jedoch sowohl für die anrechnungswilligen Personen als auch für die Hochschule sehr gering. Demgegenüber sind einzelfallbezogene Anrechnungen mit einem hohen Aufwand sowohl für die Anerkennungswilligen als auch die durchführende Organisation verbunden (vgl. Müskens/Eilers-Schoof 2014, S. 2 zit.n. Lachmayr/Mayerl 2014, S. 44f.; Hanft/Müskens 2013, S. 227f.). Beim wba-Verfahren entspricht die Vorlage von Bestätigungen über den Besuch akkreditierter Bildungsgänge de facto einer (Teil-)Anerkennung. Bei der Akkreditierung von Bildungsveranstaltungen, die auf Antrag des Bildungsanbieters erfolgt, prüft die wba die Passung der Inhalte der Bildungsveranstaltung in das wba-Qualifikationsprofil. Zwischen wba und dem Bildungsanbieter wird außerdem ein Qualitätssicherungsvertrag abgeschlossen. Akkreditierte Angebote werden mit wba-Credit Points (ECTS) für bestimmte Kompetenzbereiche bewertet. Eine Akkreditierung durch die wba bedeutet dann, dass die ausgewiesenen ECTS (wba) im Falle einer

Personenzertifizierung bei der wba sicher für die ausgewiesenen Kompetenzbereiche anerkannt werden.

Das wba-Zertifizierungsverfahren basiert vor allem auf *Fremdeinschätzungen*, also Beurteilungen der Kompetenzen einer Person durch eine oder mehrere andere, bei denen ein bestimmter Ausschnitt der Person in den Fokus genommen wird, da sie nur in ausgewählten Situationen vorgenommen werden (vgl. Kaufhold 2006, S. 128f.). Die Prüfung der Nachweisdokumente durch die wba, aber auch die Beurteilungen des Multiple-Choice-Tests und des Assessments im Rahmen der Zertifizierungswerkstatt sind Methoden der Fremdeinschätzung. *Selbsteinschätzungselemente* finden sich bei der Zusammenstellung des Portfolios und der Verfassung des Lebenslaufs durch die KandidatInnen für die Standortbestimmung sowie in den dialogischen Feedbackgesprächen im Assessment der Zertifizierungswerkstatt. Selbsteinschätzungen, also Beurteilungen der Kompetenzen durch die Person selbst, gehen davon aus, dass die Person ihre jeweiligen Kompetenzen selbst am besten einschätzen kann. Insbesondere wenn es vorrangig um die Sichtbarmachung und Reflexion von Kompetenzen geht ist diese Form der Kompetenzbewertung sinnvoll um frühzeitigen Ausschließungen entgegenzuwirken. Selbsteinschätzungen können auch durch Maßnahmen wie Fragebögen oder professionelle Beratung unterstützt werden (vgl. ebd.).

Grundsätzlich lassen sich vier Arten von Methoden der Kompetenzerfassung unterscheiden (vgl. Strauch et al. 2009, S. 40):

- *Befragung* (mündlich und schriftlich),
- *Beobachtung*,
- *Materialanalyse* und
- *Mischverfahren*

Abbildung 6: Methoden der Kompetenzerfassung

Quelle: in Anlehnung an Strauch et al. 2009, S. 40

Das wba-Verfahren ist ein Mischverfahren, bei dem mehrere Methoden der Kompetenzerfassung zum Einsatz kommen. Es ist multimodal und multitemporal, da über den Einsatz unterschiedlicher Methoden auch verschiedene Zeitpunkte der Kompetenzfeststellung einbezogen werden. Beim wba-Verfahren lassen sich folgende Methoden der Kompetenzbeurteilung und auch unterschiedliche Akteure der Kompetenzerfassung ausmachen:

- Materialanalyse:
 - Dokumentenprüfung von indirekten Nachweisen des Portfolios über Bildungsgänge und die erforderliche Praxis durch die wba-Geschäftsstelle und den Akkreditierungsrat
 - Dokumentenprüfung von direkten Nachweisen, etwa verschriftlichen Arbeitsprodukten (z.B. Lehrplanung, Papers) durch die wba und von der wba beauftragte ExpertInnen
- Befragung:
 - schriftlich durch den Multiple-Choice-Test zu Bildungstheorie im Rahmen der Zertifizierungswerkstatt
 - schriftlich durch die Portfolio-Zusammenstellung sowie die Erstellung des Lebenslaufs im Sinne eines biografischen Ansatzes

- fallweise mündlich bei Beratungsgesprächen und nachfragenden Interviews, um Fragen im Hinblick auf dokumentierte Nachweise zu klären, von den wba-GeschäftsstellenmitarbeiterInnen
- Beobachtung:
 - Fremdbeobachtungen von ArbeitgeberInnen bei Kompetenzbestätigungen
 - Fremdbeobachtungen von Präsentationen, Handlungssimulationen und Verhalten beim Assessment der Zertifizierungswerkstatt durch ZertifizierungswerkstattleiterInnen und Peers
 - Selbstbeobachtungen und –reflexion von Handlungssimulationen und Verhalten beim Assessment der Zertifizierungswerkstatt und u.U. auch durch das Verfassen von Papers o.ä.

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

Akteure und Verfügungsrechte

Mit dem Konzept der Verfügungsrechte wird Bezug genommen auf die Frage, welche Berechtigungen mit Kompetenzanerkennungsverfahren verbunden sind. Dabei sind nicht primär ökonomische Verfügungsrechte, die sich auf die Möglichkeiten über Güter und Dienstleistungen verfügen zu können, von Bedeutung. Vielmehr geht es um ein erweitertes Verständnis, das Verfügungsrechte als Handlungsrechte zum Treffen von Entscheidungen

fasst (vgl. Annen 2012, S. 177-180; 239-242). Diesbezüglich unterscheidet Annen zwei Perspektiven auf Verfügungsrechte: eine organisationsbezogene und eine individuelle:

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

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

In organisationsbezogener Perspektive kommen den institutionellen Akteuren der wba im Rahmen des wba-Verfahrens weitreichende Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen zu:

- In der Geschäftsstelle bearbeiten die wba-BeraterInnen alle eingereichten Anträge von KandidatInnen und Bildungsanbietern und bereitet sie für den Akkreditierungsrat vor. Sie bewerben, informieren über und begleiten das Verfahren und können an der Gestaltung des Verfahrens mitwirken.

- Der Akkreditierungsrat prüft alle Anträge seitens der KandidatInnen und der Bildungsanbieter und beschäftigt sich mit Fragen der Qualitätssicherung. Ihm kommt das Recht zu, Entscheidungen zur (Nicht-)Anerkennung von Nachweisen oder zu Akkreditierungen von Bildungsangeboten zu treffen.
- Das Lenkungsgremium der wba trägt die pädagogische und inhaltliche Verantwortung und ist für die Weiterentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit der wba zuständig. Es lenkt die strategischen, inhaltlichen und organisatorischen Agenden und entscheidet bei Beschwerden.
- ExpertInnen, die die Zertifizierungswerkstatt beim Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) leiten, treffen im Rahmen eines Assessments sowie durch einen schriftlichen Test Kompetenzbeurteilungen und entscheiden über die Vergabe des wba-Zertifikats mit.
- Fallweise werden auch weitere ExpertInnen mit der Begutachtung spezieller Nachweise von der wba-Geschäftsstelle beauftragt und treffen dadurch Kompetenzbeurteilungen.
- Das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung gestaltet die pädagogischen und strategischen Belange der wba, insbesondere um die Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Erwachsenenbildung zu erhöhen. Außerdem tragen die Partnereinrichtungen des Kooperativen Systems über akkreditierte Kurse dazu bei, dass wba-KandidatInnen passende Weiterbildungsangebote zur Verfügung stehen.

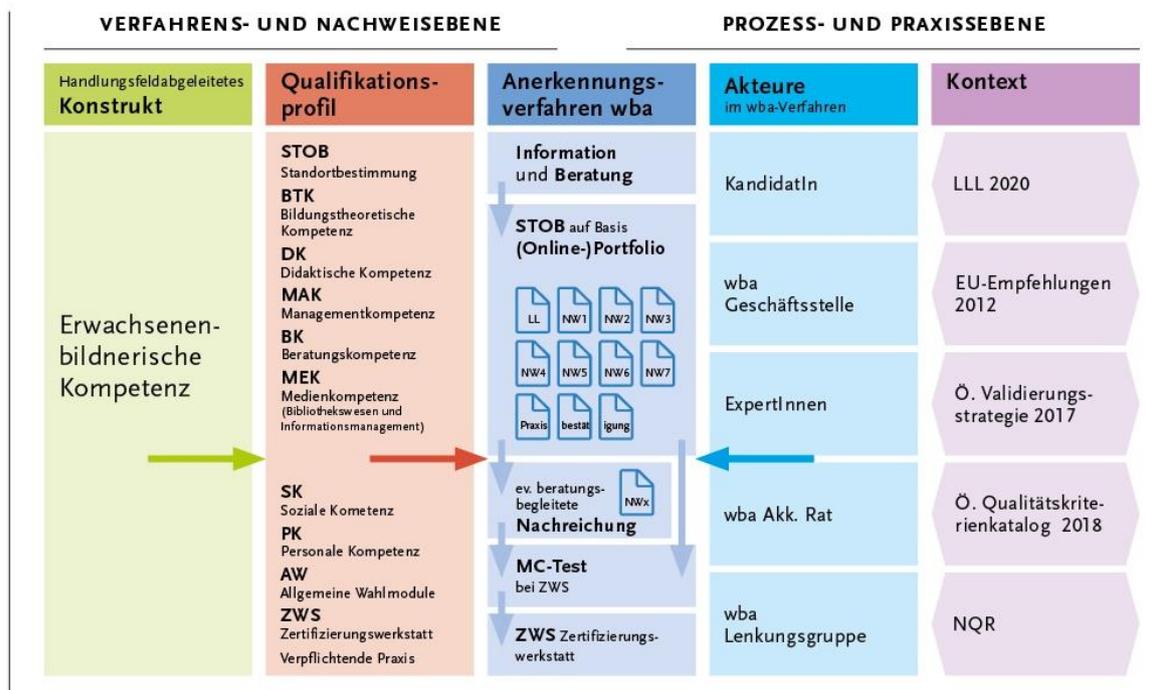
In individueller Perspektive sind die NutzerInnen der wba potentiell Personen, die im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätig sind bzw. bereits ausreichend Praxiserfahrung gesammelt haben. AbsolventInnen des wba-Verfahrens können das wba-Zertifikat Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in erwerben bzw. darauf aufbauend das wba-Diplom Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in. Mit dem wba-Zertifikat sind keine Berechtigungen im formalen Bildungssystem verbunden. Allerdings kann das wba-Zertifikat die Möglichkeit zur Teilnahme an weiterführenden Hochschulangeboten wie dem Masterlehrgang Erwachsenenbildung/Weiterbildung eröffnen. Im Beschäftigungssystem findet das wba-Zertifikat als ein institutionenübergreifender Abschluss in der Erwachsenenbildung bei einigen Arbeitgebern Anerkennung, bspw. für

die Trainingstätigkeit beim AMS oder bei der Initiative Erwachsenenbildung im Bereich des Pflichtschulabschlusses. Auch beim Ö-Cert, einem Qualitätssicherungsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich und Gütesiegel für Bildungseinrichtungen, wird das wba-Zertifikat als Nachweis pädagogischer Qualifizierung anerkannt. Generell kann das wba-Zertifikat für seine InhaberInnen die berufliche Weiterentwicklung und Positionierung am Arbeitsmarkt stärken (vgl. Breyer 2017).

Verfahrensstruktur

Zusammenfassend lässt sich die Struktur des wba- Kompetenzanerkennungs- und Zertifizierungsverfahrens zur Erlangung des wba-Zertifikats wie in der folgenden Abbildung dargestellt veranschaulichen.

Abbildung 7: Struktur des wba-Verfahrens



Quelle: eigene Darstellung

Die obige Abbildung gibt einen Überblick über die Struktur des wba-Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahrens, dessen Beurteilungsprozesse sich am wba-Qualifikationsprofil und den darin festgelegten Kompetenzen und Wissensbestände orientieren. Das Qualifikationsprofil für das wba-Zertifikat enthält Beschreibungen der grundlegenden Kompetenzen für die Erwachsenenbildnerische Tätigkeit, die im Hinblick auf die vier wichtigsten Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung - Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Beratung sowie Bibliothekswesen und Informationsmanagement – formuliert sind. Es enthält Angaben zur geforderten Standortbestimmung (STOB), der Bildungstheoretischen Kompetenz (BTK), didaktischen Kompetenz (DK), Managementkompetenz im Bildungswesen (MaK), Beratungskompetenz (BK), Medienkompetenz bzw. Kompetenz im Bibliothekswesen und Informationsmanagement (MeK), sozialen Kompetenz (SK), personalen Kompetenz (PK), allgemeinen Wahlfächern (AW), Zertifizierungswerkstatt (ZWS) und verpflichtenden erwachsenenpädagogischen Praxis. Das wba-Qualifikationsprofil wurde aus den beruflichen Anforderungen in der Erwachsenenbildung abgeleitet und basiert insofern auf einem Konstrukt, das in der Abbildung als „Erwachsenenbildnerische Kompetenz“ in einem breiten, holistischem Sinne bezeichnet ist.

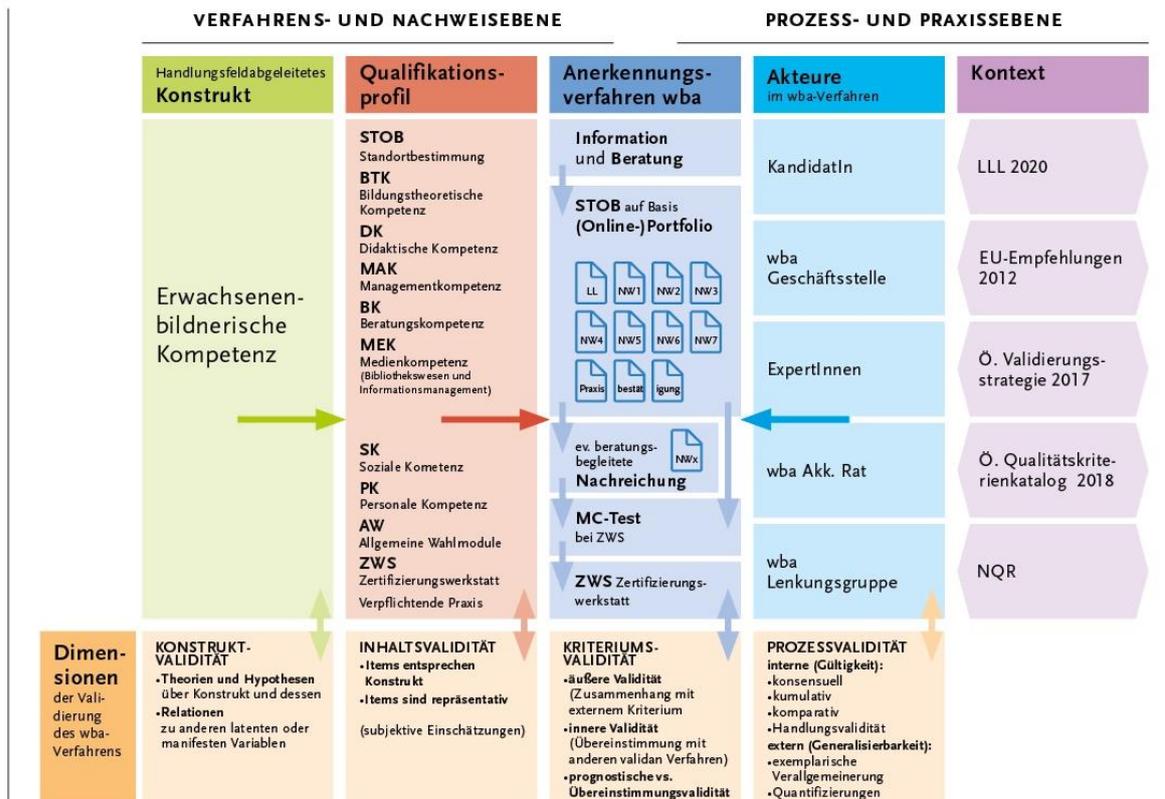
Das wba-Anerkennungsverfahren selbst ist ein mehrstufiger Prozess, der sich methodisch durch eine Kombination von Dokumenten- und Performanzprüfung auszeichnet. Zur Erlangung des wba-Zertifikats erfolgt im Rahmen der Standortbestimmung (STOB) eine Dokumentenprüfung durch die Zuordnung von Nachweisen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

Das wba-Kompetenzanerkennungsverfahren ist ein individuelles Verfahren, das auf einzelfallbezogenen Entscheidungen basiert. Die personenbezogenen Bewertungen der eingebrachten Nachweise erfolgen durch die Validierungsfachkräfte der wba-Geschäftsstelle, die auch die Information sowie Begleitung und Beratung der KandidatInnen während des gesamten Anerkennungsprozesses durchführen. Neben den KandidatInnen und wba-GeschäftsstellenmitarbeiterInnen zählt zu den zentralen Akteuren im wba-Verfahren auch der unabhängige Akkreditierungsrat als anerkennende Instanz, die sich aus fünf ExpertInnen unterschiedlicher Bereiche zusammensetzt. Darüber hinaus werden ExpertInnen für die Leitung der Zertifizierungswerkstatt einbezogen und fallweise auch für die Prüfung spezieller Nachweise konsultiert. Die Lenkungsgruppe der wba ist ein weiterer wesentlicher Akteur. Das Lenkungsgremium besteht aus VertreterInnen des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung und trägt die pädagogische und inhaltliche Verantwortung. Es ist für die Weiterentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit zuständig und entscheidet bei Beschwerden.

Generell ist das wba-Verfahren im aktuellen bildungspolitischen Kontext der Europäischen Union und Österreichs zur Validierung und zum Lebenslangen Lernen verortet, wie es insbesondere in den Europäischen Empfehlungen zur Validierung (vgl. Rat der EU 2012) festgehalten ist sowie auf nationaler Ebene in den LLL:2020 (vgl. Republik Österreich 2011), der 2017 verabschiedeten Österreichischen Validierungsstrategie (vgl. BMB/BMWF 2017) und dem Qualitätskriterienkatalog (vgl. BMBWF 2018), aber auch den Strategien zur Errichtung eines Europäischen bzw. Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) (vgl. exemplarisch NQR-Gesetz 2016).

Die oben abgebildete Darstellung der Strukturen und Kontexte des wba-Verfahrens zeigt die Komplexität dieses Validierungsverfahrens auf. Sie lässt sich um unterschiedliche Dimensionen der Validität des wba-Verfahrens ergänzen, um die Güte des Verfahrens sowie damit verbundener Prozesse und Praktiken differenziert zu erfassen und zu analysieren (siehe nachfolgende Abbildung).

Abbildung 8: Analyseraster zur wba-Verfahrensstruktur und -güte



Quelle: eigene Darstellung

Das wba-Verfahren und dessen Güte lassen sich in zweierlei Hinsicht in den Blick nehmen: zum einen auf der Ebene des Verfahrens und seiner Elemente, wie der im Zuge der Dokumentenprüfung zum Einsatz kommenden Nachweise; und zum anderen auf der Ebene der Praktiken bei den Kompetenzerfassungs-, -bewertungs- und -anerkennungsprozessen. Dabei lassen sich mehrere Dimensionen der Validität unterscheiden, wobei alle auf die Frage abzielen, inwieweit das wba-Verfahren das erfasst, was es zu erfassen vorgibt (siehe dazu auch Kap. 2.4.1). Sie legen den Fokus dabei entweder stärker auf die Konstruktion, Struktur und einzelne Elemente des Verfahrens oder auf die unmittelbaren Praktiken und Prozesse. In Bezug auf die *Prozesse* des wba-Verfahrens und insbesondere die Verfahrenspraktiken der darin involvierten Akteure lassen sich als Validierungsdimensionen Formen einer konsensuellen, einer kumulativen, einer komparativen und einer Handlungsvalidierung unterscheiden. Diese Formen der Validierung des wba-Verfahrens sind als Dimensionen von interner Validität zu verstehen, die auf die Gültigkeit und Plausibilität der Ergebnisse der Identifizierungs-, Bewertungs-,

Zertifizierungs- und Anerkennungsprozesse abzielt. Demgegenüber ist die externe Validität der wba-Verfahrenspraktiken auf die Generalisierbarkeit und Verallgemeinerbarkeit dieser Ergebnisse auf andere Situationen oder (typische) Fälle und u.U. auch auf mögliche quantifizierende Aussagen ausgerichtet. Neben diesen, aus der qualitativen Sozialforschung abgeleiteten Dimensionen der Validierung in Bezug auf die Prozesse und Praktiken des wba-Verfahrens lassen sich aus der klassischen Testtheorie Validitätsdimensionen ableiten, die das *Verfahren* der wba in seiner Konstruktion und Qualität in den Blick nimmt. Dies betrifft sowohl die Konstruktion und Strukturen des wba-Verfahrens allgemein als auch die herangezogenen Nachweise, welche im Rahmen der Dokumentenprüfung zentrale Elemente darstellen. Diesbezüglich kann die Validität des wba-Verfahrens in Bezug auf die Angemessenheit des zugrundeliegenden Konstrukts „Erwachsenenbildnerische Kompetenz“ (Konstruktvalidität), in Bezug auf die Güte der Inhalte des Qualifikationsprofils (Inhaltsvalidität) sowie in Bezug auf die Kohärenz mit inneren oder äußeren Kriterien (Kriteriumsvalidität) analysiert werden.

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

Deutlich wird anhand des Analyserasters auch, dass die Analyse des wba-Verfahrens auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen kann:

- zum einen auf der Ebene des konstruierten Qualifikationsprofils inklusive des dabei zugrunde gelegten Konstrukts der erwachsenenbildnerischen Kompetenz,
- weiters auf der Ebene der Nachweise und Nachweisformen, die im Zuge des Anerkennungsverfahrens im Rahmen der Dokumentenprüfung (bzw.

- „Standortbestimmung“) bewertet werden, aber auch auf der Ebene der Testung und Beobachtung bei der Performanzprüfung der Zertifizierungswerkstatt,
- und darüber hinaus auf der Ebene des Anerkennungsprozesses und konkret der Bewertungs- und Anerkennungspraktiken der wba-GeschäftsstellenmitarbeiterInnen sowie des Akkreditierungsrates, gegebenenfalls in Kooperation mit den KandidatInnen, ExpertInnen und dem Lenkungsgremium.

Im der vorliegenden Publikation zugrundeliegenden Projekt „wba innovativ - Wissenschaftliche Begleitung“ wurden insbesondere die Nachweise und Anerkennungspraktiken empirisch untersucht. Darauf wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

Literatur

- Annen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Auzinger, Monika/Luomi-Messerer, Karin (2017): Umsetzung der Lernergebnisorientierung in der Österreichischen Berufsbildung – Status quo. Wien, 3s research laboratory.
- BMB/BMWF (2017): Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft Forschung und Wirtschaft. Wien. In: <https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil.pdf?6fa50h> [22.10.2018].
- BMBWF (2018): Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich. Version 1: Grundlage für erste Pilotphase im Rahmen der Arbeitsgruppe Qualität. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien. In: https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil_kritkat.pdf?6fa4z6 [22.10.2018].
- Breyer, Gudrun (2017): Die wba wirkt! Ergebnisse einer Wirkungsevaluation anlässlich 10 Jahre Weiterbildungsakademie Österreich. In: Die Österreichische Volkshochschule. 68. Jg., H. 263, S. 23-28.
- Cedefop (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. In: http://www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf [22.10.2018].

- Dehnbostel, Peter/Seidel, Sabine (2011): Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung. In: BWB Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. 40.Jg., H. 20155, 5/2011, S. 6-9.
- Ertl, Hubert (2003): Anerkennung beruflicher Qualifikationen im Rahmen des Systems der National Vocational Qualifications. In: Straka, Gerald A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Ergebnisse der Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“. Münster: Waxmann, S. 69-81.
- Gnahn, Dieter (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gruber, Elke (2018): Kompetenzanerkennung und –zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 2. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1089-1108.
- Hanft, Anke/Müskens, Wolfgang (2013): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge: Ein Überblick. In: Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 223-234.
- Heilinger, Anneliese (2012): Professionalisierung mit Kompetenz steuern am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: wbv, S. 59-81.
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren zur Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2014): Anrechnungspraxis und -potentiale von Lernergebnissen aus humanberuflichen höheren Schulen im hochschulischen Sektor. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf.
- Nickolaus, Reinhold/Seeber, Susan (2013): Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In: Frey, Andreas/Lissmann, Urban/Schwarz, Bernd (Hrsg.): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik. Weinheim; Basel: Beltz, S. 166-195.
- NQR-Gesetz (2016): Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz). BGBl 14/2016 vom 21.März 2016.
- Rat der Europäischen Union (2012): Empfehlungen des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union (2012/C 398/01). In: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF> [22.10.2018].
- Reisinger, Karin/Wagner, Giselheid (2011): Die lernergebnisorientierte Beschreibung der wba-Curricula. Ein Praxisbericht aus der Weiterbildungsakademie. In: Magazin

Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011, S. 12- 1-9.

Republik Österreich (2011): LLL:2020 Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien.

Schneeberger, Arthur/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2009): Zur Anerkennung von nicht formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In: Markowitsch, Jörg (Hg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung, Studies in Lifelong Learning. Wien; Berlin: Lit Verlag, S. 111-132.

Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann.

wba (2016): Vorspann zu den Curricula der Weiterbildungsakademie Österreich. Stand 13.01.2016. Unveröffentlichtes Manuskript.

wba (2018): Qualifikationsprofil wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Stand 06/2018. In: <https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf?m=1531995438&> [22.10.2018].

wba (o.J.): Glossar. Kompetenzen. In: <https://wba.or.at/de/glossar.php> [22.10.2018].

4. Methodische Zugänge und empirische Befunde

4.1. Analyse der Verfahrenspraktiken ²

Karin Gugitscher und Birgit Schmidtke³

Eine der Zielsetzungen des Projekts „wba innovativ Wissenschaftliche Begleitung“ stellt die begründete Weiterentwicklung der aktuellen Bewertungs- und Validierungspraxis der wba dar. Dazu bedarf es zunächst einer Analyse des Ist-Standes der Validierungspraxis der wba, um zu untersuchen welche Tätigkeiten und Kompetenzen von den MitarbeiterInnen für die Begleitung und Steuerung des Bewertungs- und Validierungsprozesses erforderlich sind. Dabei waren folgende Fragestellungen leitend:

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

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

Theoretische Vorannahmen

Der Untersuchung der Frage, welche Kompetenzen und welches Wissen die MitarbeiterInnen der wba benötigen, um die eingereichten Nachweise für

² Teile des vorliegenden Berichts wurden bereits publiziert – siehe Gugitscher/Schmidtke 2018

³ Unter Mitarbeit von Judith Proinger

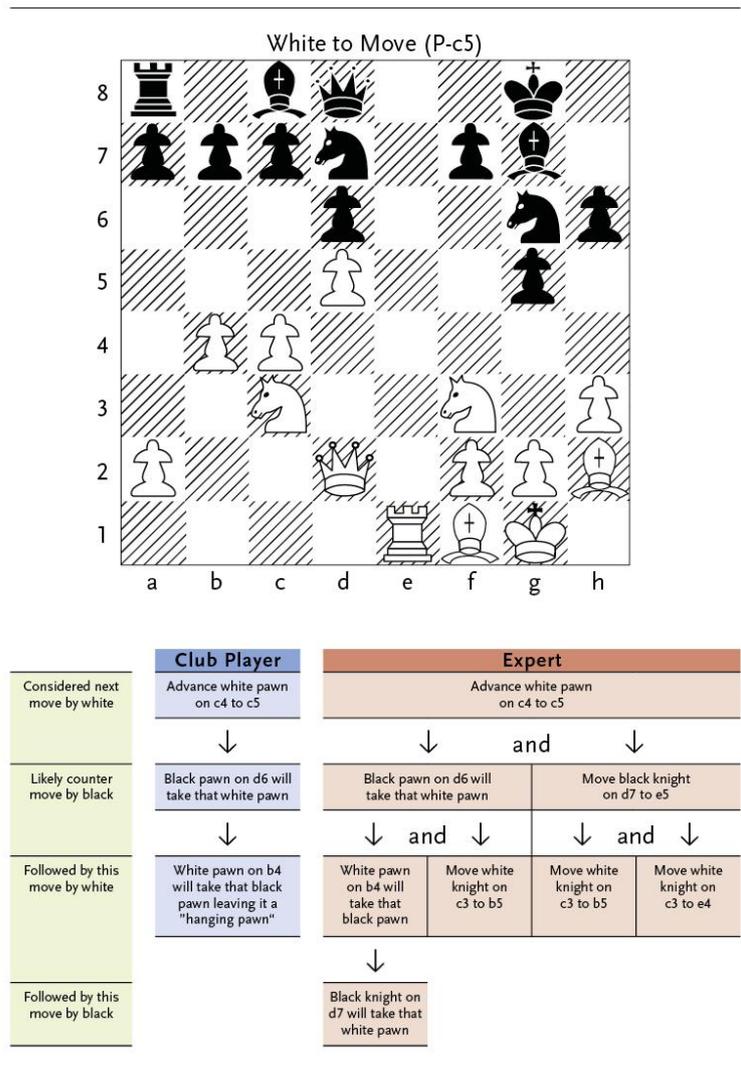
erwachsenenbildnerische Kompetenz bewerten und validieren zu können, liegt die Ausgangsthese zugrunde, dass die derzeitige Form der Kompetenzprüfung und –bewertung der wba valider ist als ein rein bürokratischer Zugang. Ein ausschließlich regelgebundenen Verfahrens würde keine fall- und subjektorientierte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

Expertise

Expertise wird üblicherweise als eine Bezeichnung dafür verwendet, dass eine Person in einem bestimmten Gebiet über herausragende Eigenschaften und Fähigkeiten verfügt, die häufig schon im Sinne von Talenten angeboren sind. Die Amerikanischen Psychologen Ericsson und Charness (1994) konnten diesen Zugängen mit ihren Forschungen ein alternatives Verständnis entgegensetzen, demgemäß Expertise nicht primär eine persönliche Eigenschaft oder Fähigkeit sondern vielmehr eine spezifische Form des Handelns bzw. der Performanz darstellt. Unter Expertisehandeln („expert performance“) verstehen sie eine reproduzierbare, sich wiederholt zeigende exzellente Leistung von Personen in einem Gebiet des alltäglichen Handlungszusammenhangs, die durch fokussierte Aktivitäten bzw. Trainings erlernbar ist (Ericsson/Charness 1994, S. 726). Mithilfe der Methode des „Lauten Denkens“ konnten sie zeigen, dass sich Expertisehandeln insbesondere durch das erfolgreiche Antizipieren zukünftiger Situationen auf Grundlage einer genauen Analyse der gegebenen Situation auszeichnet. Die nachstehende Abbildung zeigt am Beispiel von SchachspielerInnen, inwieweit sich die mentalen Prozesse von durchschnittlichen Spielern – „Club Player“ (links) - von jenen von ExpertInnen (rechts) bei der Situationsbewertung und Planung des nächsten Zuges unterscheiden: Club Player konstruieren die Auswirkungen einzelner Züge Schritt für Schritt um sich auf diesem Weg ein Bild der Situation zu machen; ExpertInnen hingegen berücksichtigen eine größere Anzahl an alternativen Optionen und analysieren einige

davon wesentlich genauer als die Club Player. Sie schenken den kritischen Aspekten des folgenden Zugs größere Aufmerksamkeit und antizipieren zukünftige Ereignisse erfolgreicher (vgl. Ericsson/Charness 1994, S. 734ff.).

Abbildung 9: Expertenhandeln am Beispiel von Schachspielern



Quelle: in Anlehnung an Ericsson/Charness 1994, S. 734

Der Begriff der Expertise im Sinne wiederholter, exzellenter Leistungen in einem bestimmten Handlungsfeld wird im Folgenden auch an die Untersuchung der Validierungs- und Anerkennungspraxis der wba herangetragen. Im Mittelpunkt der Analyse stehen dabei die komplexen Abwägungsprozesse, die aufgrund der unterschiedlichen und teilweise

widersprüchlichen Handlungsoptionen erforderlich sind, um in der konkreten Situation entscheidungs- und handlungsfähig bleiben zu können.

Professionalität

Nach Schütze (2000) können diese komplexen Abwägungsprozesse aus Perspektive einer interaktionistischen Professionalitätstheorie als professionelle Aushandlungsprozesse im Umgang mit paradoxen Anforderungen definiert werden (Schütze 2000, S. 50). Professionelle Berufsarbeit impliziert „unaufhebbare paradoxe Problembündelungen“, die Schütze auf den „notwendigen Widerstreit divergierender Orientierungstendenzen bei der Bewältigung von Klientenproblemen“ (Schütze 2000, S. 50) zurückführt. Schütze beschreibt für den Bereich des professionellen Handelns im Sozialwesen eine vorläufige Liste an Paradoxien. Für den Forschungsgegenstand der Validierungspraxis sind vor allem vier der von ihm genannten Problemkomplexe von Interesse. Dazu gehören auf der Ebene der Fallbearbeitung die Notwendigkeit, für den konkreten Fall soziale und biografische Prozesse zu prognostizieren, ohne über eine ausreichende empirische Basis zu verfügen, sowie der mögliche Widerspruch zwischen der biografischen Ganzheitlichkeit eines Falls und der Expertenspezialisierung. In Bezug auf die Beziehungsebene wird das von ihm als „pädagogisches Grunddilemma“ bezeichnete Spannungsfeld zwischen der professionellen Unterstützungsleistung und der Stärkung der Selbsthilfekompetenzen der Klientinnen und Klienten relevant. Hinsichtlich der Verfahrensebene thematisiert er das Dilemma zwischen der Sicherheit durch Orientierung an Routineverfahren und der gleichzeitig damit verbundenen Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten. Diese „unaufhebbaren Dauer- und Kernprobleme des professionellen Handelns“ können nach Schütze nicht gelöst, sondern müssen in der konkreten Situation „umsichtig im Sinne von Gratwanderungen bearbeitet werden“ (ebd., S. 65). Schütze betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung eines bewussten und offenen Umgangs mit diesen Widersprüchen im Gegensatz zu „Umgehungsstrategien“ oder der „Verabsolutierung einer der beteiligten Widerstreitsseiten“ (ebd., S. 51). Stattdessen ist es erforderlich, dass sich die professionellen Akteure „offen in systematischer kritischer Selbstvergewisserung und -reflexion“ (ebd., S. 90) mit diesen unauflösbaren Paradoxien professionellen Handelns auseinandersetzen, um so Fehlertendenzen bewusst kontrollieren zu können. Prozesse der „Selbstvergewisserung und -reflexion“ werden nach Schütze durch „besondere Rationalitäts-, Effektivitäts- und Sicherheitsanforderungen“ (ebd., S. 86) erschwert, welche an die professionellen AkteurInnen gestellt werden. Dadurch ergibt sich die Tendenz

„Offenheits-, Ungewissheits- und Innovationsmomente“ (ebd.), welche für das professionelle Handeln konstitutiv sind, in der Gestaltung der Handlungspraxis zu vernachlässigen. In der Analyse der Bewertungs- und Validierungspraxis der wba wird der Forschungsfokus entsprechend auf die Identifizierung und Rekonstruktion dieser Prozesse der „Selbstvergewisserung und –reflexion“ im Umgang mit den „unauflösbaren Paradoxien“ (ebd.) professionellen Handelns gerichtet.

Die Begriffe Expertise und Professionalität werden nachfolgend mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verwendet. Die Definition des Begriffs Expertise im Sinne wiederholter, exzellenter Leistungen als eine spezifische Form des Handelns bzw. der Performanz wird hier herangezogen, um die unterschiedlichen Zugänge der Mitarbeiterinnen der wba in bestimmten fachlichen Bereichen zu analysieren und begrifflich zu erfassen. Im Mittelpunkt steht dabei ein Verständnis von Expertise, welches immer auch die Fähigkeit zur Antizipation zukünftiger Entwicklungen umfasst. Schrittmeyer (2012) betont hinsichtlich dem Zusammenhang von Expertise und Professionalität, dass Expertise „zwar eine erforderliche, jedoch keine hinreichende Voraussetzung für Professionalität“ (ebd., S. 173) darstellt. Der Begriff der Professionalität wird daher in Bezug auf die Aushandlungsprozesse bei paradoxalen Anforderungen verwendet, welche den professionell Handelnden ermöglichen auch in widersprüchlichen Situationen handlungs- und entscheidungsfähig zu bleiben. Professionalität ist dementsprechend „als eine gelungene Form der praktischen Bearbeitung dieser spannungsreichen Konstellationen bestimmt, wobei unter ‚gelungen‘ nicht mehr und nicht weniger verstanden wird als eine Vermeidung von Vereinseitigungen“ (Nittel 2000, S. 84).

Methodologie und Forschungsprozess

Explorative Vorarbeiten

Um die Bewertungs- und Anerkennungspraxis der wba zu analysieren wurden vor der systematischen Untersuchung explorative Vorarbeiten durchgeführt. Sie dienten dazu, die Forschenden hinsichtlich der Aufgaben der wba-MitarbeiterInnen und dem Ablauf des Verfahrens zu sensibilisieren und geeignete Erhebungs- und Auswertungsmethoden für die systematische Untersuchung festzulegen. Diese Vorarbeiten umfassten die explorative Bearbeitung eines wba-Portfolios durch Mitglieder des Forschungsteams sowie die Teilnahme an einer Teamsitzung der wba-BeraterInnen, bei der dieses Portfolio, das zuvor

zum Zweck der internen Abstimmung von allen wba-BeraterInnen bearbeitet wurde, diskutiert und die einzelnen Ergebnisse verglichen wurden. Deutlich wurde, dass die wba-BeraterInnen in Bezug auf den professionellen Funktionskontext der Kompetenzanerkennung komplex integrierte Wissensbestände und Handlungsorientierungen einsetzen, die in besonderer Weise handlungswirksam sind und das Handlungsfeld in entscheidender Weise (mit-) strukturieren, weshalb in dieser Hinsicht von ExpertInnenwissen (vgl. Bogner et al. 2014, S. 12f.) gesprochen werden kann. Dieses in der Anerkennungspraxis eingesetzte Wissen der wba-BeraterInnen ist einerseits kommunikativ und reflexiv verfügbar, andererseits spielen auch implizite und vorreflexive Wissensbeständen in der Anerkennungspraxis eine große Rolle. Daher wurde für die Erhebung der Daten zur Anerkennungspraxis nicht die Methode der ExpertInneninterviews gewählt, sondern die Methode des Lauten Denkens. Im Unterschied zum (ExpertInnen-)Interview, wo die Befragten ihre Handlungen und Haltungen retrospektiv, also ex post beschreiben, zeichnet sich die Methode des Lauten Denkens dadurch aus, dass sie Einblicke in mentale Prozesse und das Problemlöseverhalten zum Zeitpunkt des Handlungsvollzugs erfasst (vgl. Frommann 2005). Die erhobenen Aussagen sind im Unterschied zum ExpertInneninterview bei der Methode des Lauten Denkens unmittelbar in den Handlungsvollzug eingebettet und die Datenerhebung rekuriert auf die unmittelbar im Tun handlungsleitenden Haltungen und Deutungen.

Die Methode des Lauten Denkens

Die Methode „Lautes Denken“ bezeichnet eine Forschungsmethode zur Erfassung mentaler Prozesse während der Bearbeitung einer Aufgabenstellung. Sie wurde ab den 1970er Jahren u.a. in der Problemlöse-, Entscheidungs-, Sprach(lern)forschung und der Forschung zur Mensch-Maschine-Interaktion vermehrt eingesetzt (vgl. Konrad 2010, S. 477f.). Ihre Wurzeln hat die Methode des Lauten Denkens in der kognitiven Psychologie. Sie weist aber auch, wie die Erziehungswissenschaftlerin Elizabeth Charters hervorhebt, Bezüge zu Vygotsky's Theorie vom *Denken und Sprechen* auf, die sich mit der komplexen und dynamischen Beziehung zwischen Denken und verbalisiertem „inneres Sprechen“ beschäftigt (vgl. Charters 2003, S. 69f.). In der Sprachwissenschaft findet die Methode des lauten Denkens Anwendung bei qualitativen Forschungen, um valide Informationen über Denkprozesse von Teilnehmenden während sprachbasierter Aktivitäten zu generieren (vgl. Charters 2003). Im Bereich der Softwareentwicklung wird diese Methode eingesetzt, um die Gebrauchstauglichkeit und Bedienungsfreundlichkeit von Systemen zu evaluieren. Ziel

ist hier die Identifizierung von Problemen bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung und die Analyse des damit verbundenen Problemlöseverhaltens. Durch die spontane und möglichst unreflektierte Äußerung der eigenen Gedanken sollen nachträgliche Rationalisierungen vermieden werden (vgl. Frommann 2005; Völzke 2012, S. 34).

Bei der Methode lassen sich drei Formen des lauten Denkens unterscheiden:

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

Introspektives und retrospektives Lautes Denken unterscheidet sich demnach sowohl hinsichtlich seiner zeitlichen als auch inhaltlichen Bezüge. Generell bezeichnet das Laute Denken die simultane Verbalisierung von Gedanken, der während einer bestimmten Tätigkeit besondere Aufmerksamkeit gegeben wird. Die Methode des Lauten Denkens zielt auf die Erfassung handlungssteuernder Kognitionen und kann sowohl zur Untersuchung strukturierter Lern- und Problemlösesequenzen als auch zur Analyse weniger strukturierter Verhaltensprozesse verwendet werden. Unterschiedliche Arten des Lauten Denkens beziehen sich einmal auf den Grad der Strukturiertheit - strukturierte Laut-Denken-Protokolle basieren auf spezifischen Anforderungen oder Anweisungen. Dann lassen sich simultane Laut-Denken-Protokolle, bei der die Gedanken der Beforschten zur Zeit der Entscheidung aufgezeichnet werden, unterscheiden von ex-post erhobenen Laut-Denken-Protokollen. Bei dieser – auch nachträgliches Lautes Denken genannten Methode - berichten die Untersuchungsteilnehmenden ex-post über ihre Denkprozesse bei der Aufgabenstellung. Eine dritte Variante besteht in Dialogdaten, die im Austausch und Dialog zwischen Studienteilnehmenden entstehen – im Gegensatz zu individuellen verbalen Daten (vgl. Konrad 2010, S. 480ff.).

Zur Durchführung der Methode „Lautes Denken“ wird eine bestimmte Aufgabenstellung von mehreren Personen bearbeitet. Der/die VersuchsleiterIn beobachtet den Ablauf, motiviert zur Verbalisierung der Gedanken und notiert Auffälligkeiten und Besonderheiten. Zusätzlich können die Interaktionen der Versuchsperson auf Video aufgenommen und die Handlungsschritte am Computer durch ein „Screen-Capture Programm“ aufgezeichnet werden. Nach der Durchführung kann zudem eine

leitfadengestützte Befragung zur Ergänzung der Datenerhebung stattfinden (vgl. Frommann, 2005; Völzke, 2012, S. 35).

Die Stärken der Methode des Lauten Denkens liegen einerseits in der Möglichkeit der Kontextualisierung – die Erhebung der Forschungsdaten kann integriert in den Arbeitskontext der Untersuchungsteilnehmenden eingebunden werden. Ein wesentlicher Vorzug des Lauten Denkens ist auch die starke Handlungsperspektive und die ausgeprägte Prozessbezogenheit – verbale Protokolle ermöglichen es, Informationen über Handlungsprozesse zu geben (vgl. Konrad 2010, S. 485f.). Kritische Anmerkungen zur Methode des Lauten Denkens zielen auf drei Problembereiche ab: (1) Verbalisierung und Artikulation: Kritiker sehen es als nicht ausreichend gesichert an, dass die während Entscheidungen ablaufenden kognitiven Prozesse, insbesondere Prozesse höherer Ordnung, verbalisier- und artikulierbar sind; (2) Vollständigkeit: es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die geistigen Operationen vollständig berichtet werden. Insbesondere automatisierte Prozesse werden häufig nicht mit bewusster Aufmerksamkeit belegt; (3) Veränderung der kognitiven Leistung: insbesondere die Verbalisation von Inhalten, die noch nicht in verbal kodierter Form vorliegen, kann zu Veränderungen der kognitiven Leistungsfähigkeit, u.a. zu einer langsameren Handlungsweise, führen. Deshalb wird empfohlen, die Untersuchungsteilnehmenden in Anschluss an das Laute Denken zu ihren diesbezüglichen Erfahrungen zu befragen (vgl. Konrad 2010, S. 486).

Generell erweist sich die Methode des Lauten Denkens aber trotz der Kritik insbesondere zur Erhebung von Kognitionen im Kontext von Handlungen als sinnvolles Verfahren. Dabei ist darauf zu achten, eine angemessene und störungsfreie Erhebungssituation herzustellen, das Laute Denken durch einen entsprechenden Stimulus zu forcieren, die Laut-Denken-Bedingungen durch geeignete Maßnahmen wie bspw. Laut-Denken-Aufforderungen aufrechtzuerhalten sowie das Erleben der Situation der Teilnehmenden in Nachgang zu besprechen (vgl. Konrad 2010, S. 487).

Die Methode des Lauten Denkens findet sowohl in der quantitativen als auch qualitativen Forschung Anwendung. Sie lässt sich sowohl in hypothesentestenden und deskriptiven als auch hypothesengenerierenden und interpretativen Forschungszugängen anwenden (vgl. Konrad 2010, S. 480). Insbesondere die Tiefe, Vielfalt und Komplexität von im Rahmen des Lauten Denkens artikulierten Denkprozessen spricht für eine Auswertung im Sinne der interpretativen qualitativen Sozialforschung (vgl. Charters 2003, S. 74ff.).

Der Forschungsprozess

Auf Grundlage der theoretischen Vorannahmen und der methodologischen Überlegungen wurden die empirischen Daten im vorliegenden Forschungsprojekt unter Anwendung der Methode des „Lauten Denkens“ erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet. Nachfolgend wird der Forschungsprozess in Bezug auf die Anwendung der Methode des Lauten Denkens für die Datenerhebung und der Ablauf der Datenauswertung erläutert.

Datenerhebung – Übertragung der Methode des Lauten Denkens

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

Die Verfahrensabläufe der wba sehen die Bearbeitung eines Portfolios durch eine einzelne Mitarbeiterin der wba vor. Auf Grundlage der Datenbank ist damit eine vergleichende Analyse ähnlicher Fälle nur rückblickend möglich. Davon ausgenommen sind die sogenannten „Vergleichsportfolios“. Dabei handelt es sich um einen realen Fall in der Zuständigkeit einer Beraterin, welche jedoch im Rahmen eines internen Qualitätssicherungsverfahrens exemplarisch von allen Mitarbeiterinnen bearbeitet wird. Anschließend erfolgt eine gemeinsame Besprechung, um die Ergebnisse zu vergleichen und zu diskutieren. Aufgrund der parallelen Bearbeitung eines ausgewählten Portfolios

durch verschiedene Mitarbeiterinnen der wba eignet sich insbesondere dieses Verfahren für die Anwendung der Methode „Lauter Denken“. Da es sich bei den ausgewählten Vergleichsportfolios um von der Routine abweichende Fälle handelt, können diese als spezifische Problemstellung interpretiert werden. Zielsetzung ist folglich die Erfassung der unmittelbaren Problemlöseverfahren und auf dieser Grundlage die Sichtbarmachung und Systematisierung unterschiedlicher Begründungszusammenhänge.

Die Anrechnung der Nachweise auf die jeweiligen Kompetenzbereiche des Qualifikationsprofils erfolgt online durch ein eigenes Programm. Neben den Zuordnungen werden hier zudem die angerechneten ECTS im Vergleich zu den erforderlichen ECTS sichtbar. Im Falle des Vergleichsportfolios handelt es sich um einen realen Fall, der nur von der zuständigen Beraterin im System bearbeitet werden kann. Für die anderen Beraterinnen wird ein künstliches Profil angelegt, damit diese die Zuordnungen ebenfalls vornehmen können. Damit ist es möglich die unterschiedlichen Ergebnisse des Anrechnungsverfahrens zu vergleichen. Für die Analyse der Problemlöseverfahren ist es jedoch notwendig die tatsächlichen Handlungsschritte während der Bearbeitung des Portfolios zu erfassen. Dazu soll die Methode „Lauter Denken“ konkret während der Zuordnung am Computerbildschirm eingesetzt werden. Der Einsatz eines Screen-Capture Programms wurde jedoch aufgrund der eingeschränkten Auswahlmöglichkeiten am Bildschirm als nicht notwendig erachtet und eine Dokumentation der Abläufe durch die Forschenden als ausreichend angesehen.

Die Methode des Lauten Denkens wurde den wba-Beraterinnen vor der Datenerhebung kurz erklärt. Sie umfasst sowohl introspektives als auch retrospektives Lauter Denken – also sowohl die unmittelbare Verbalisierungen von Gedächtnisinhalten als auch Erklärungen von Gedanken(prozessen). Zu Beginn der Datenerhebung wurden die Untersuchungsteilnehmenden mittels eines Stimulus aufgefordert, in Form von Selbstadressierungen zu verbalisieren, was sie gerade denken, tun oder erleben. Dabei wurde auch darauf hingewiesen, dass es um die Beschreibung der Handlungen und Denkprozesse geht, nicht um deren Begründung. Die Verbalisierungen der Untersuchungsteilnehmenden wurden als Audiodatei aufgenommen. Da bei der Datenerhebung keine soziale Interaktion erwünscht ist, nahmen die ForscherInnen während der Aufgabenbearbeitung nicht im Blickfeld, sondern neben den Untersuchungsteilnehmenden Platz und vermieden es, Fragen zu stellen um Beeinflussungen zu minimieren. Die Rolle des / der ForscherIn bestand insbesondere

darin, die wba-Mitarbeiterin zur verbalen Beschreibung ihrer Handlungen zu motivieren ohne in den Prozessablauf weiter einzugreifen. Dies erfolgte durch kurze Aufforderungen zur Artikulation der Gedanken. Offene Fragen wurden wenn, dann im Anschluss in einer Interviewphase gestellt. Im Anschluss an das Laute Denken wurden die Untersuchungsteilnehmerinnen auch befragt, wie sie das Laute Denken erlebten und inwieweit es ihre Handlungsprozesse beeinflusste.

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

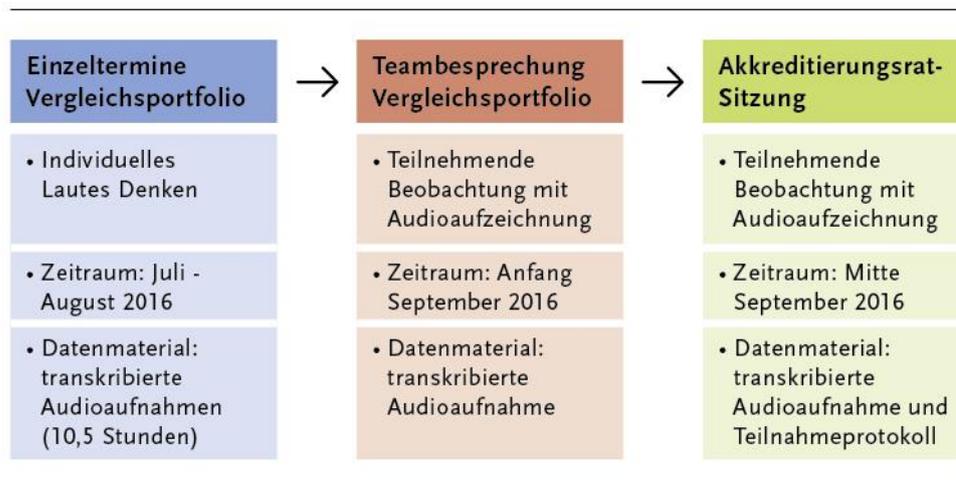
Der Prozess des Vergleichsportfolios bietet neben der Erhebung der Wissensbestände der wba-Beraterinnen zusätzlich die Möglichkeit das Problemlöseverhalten bei der gleichen Aufgabenstellung bei mehreren Mitarbeiterinnen separat zu erfassen. Daher wurde als zweiter Schritt der Untersuchung die Besprechung des Portfolios im Team aufgezeichnet und analysiert. Dadurch können ergänzend die Abstimmungsprozesse im Sinne einer Gruppendiskussion und kommunikativen Validierung erfasst werden. Zu diesem Zweck nahm eine Person des Forschungsteams an der Vergleichsportfolio-Teambesprechung teil. Bei den erhobenen handelt es sich um Dialogdaten, die nicht wie bei Interviews mehr oder weniger stark durch die Interviewenden strukturiert werden, sondern im Rahmen einer offenen Gruppendiskussion des wba-Beraterinnenteams generierte Daten. Die umfassen vor allem Begründungen zum gewählten Vorgehen und Abstimmungsprozesse, weniger nachträgliche Verbalisierungen von Denkprozessen während der Portfoliobearbeitung im Sinne eines nachträglichen lauten Denkens.

In der explorativen Phase wurde zudem deutlich, dass dem Akkreditierungsrat eine entscheidende Rolle im Anerkennungsprozess zugesprochen wird. Um Einblicke in die Abstimmungsprozesse mit dem sowie die Entscheidungsprozesse des Akkreditierungsrats

zu erhalten wurde als methodischer Zugang eine Teilnehmende Beobachtung an einer Akkreditierungsratsitzung durchgeführt. Zwei Mitglieder des Forschungsteams nahmen daran teil und erläuterten zu Beginn ihrer Anwesenheit kurz die Intention der Untersuchungen, griffen aber in Folge möglichst wenig aktiv in die Prozesse ein. Die Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse wurden im Sinne einer Gruppendiskussion für die Datenauswertung als Audiodatei aufgezeichnet.

Insgesamt umfasst daher die vorliegende Studie, die auf die expliziten und impliziten Wissensbestände der wba-Beraterinnen bei der Beurteilung von Kompetenzen bzw. Kompetenznachweisen sowie die Auswahlprinzipien hinsichtlich dieser Wissensbestände rekurriert, die Datenerhebung zu drei Zeitpunkten:

1. Vergleichsportfolio-Bearbeitung der fünf wba-Beraterinnen:
 - Methode des individuellen Lauten Denkens
 - Zeitraum: Juli bis August 2016
 - Datenmaterial: transkribierte Audioaufnahmen (10,5 Stunden)
2. Teambesprechung zum Vergleichsportfolio:
 - Methode der teilnehmenden Beobachtung inkl. Audioaufzeichnung
 - Zeitpunkt: Anfang September 2016
 - Datenmaterial: transkribierte Audioaufnahme (ca. 1 Stunde)
3. Akkreditierungsratsitzung, bei der das Vergleichsportfolio behandelt wurde:
 - Methode der teilnehmenden Beobachtung inkl. Audioaufzeichnung
 - Zeitpunkt: Mitte September 2016
 - Datenmaterial: transkribierte Audioaufnahme (ca. 2 Stunden) und Teilnahmeprotokoll

Abbildung 10: Ablauf Datenerhebung zur wba-Anerkennungspraxis

Quelle: eigene Darstellung

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

Auswertung

Um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, auf welche Wissensbestände bei der Bewertungs- und Anerkennungspraxis der wba zurückgegriffen wird, welchen Handlungsprinzipien dabei gefolgt wird und wie fallbezogene Aushandlungsprozesse dieser Prinzipien stattfinden, ist ein interpretativ-rekonstruktiver Forschungszugang angemessen. Dabei wird der Nachvollzug und das Verstehen von subjektiv gemeintem Sinn und Sinnzusammenhängen durch die Forschenden als Rekonstruktionen bzw. „Konstruktionen zweiten Grades“ (Schütz 1971, Bd. 1, S. 68 zit.n. Schneider 2008, S. 276), also als empiriegestützte Konstruktion jener Konstruktionen verstanden, die von dem im Sozialfeld

Handelnden gebildet werden (vgl. Keller 2012, insb. S. 201f.). Die Aussagen der Beforschten im Rahmen des Lauten Denkens und der Gruppendiskussionen werden nicht nur als Fakten oder als Sachinformation verstanden, sondern als Deutungswissen in Bezug auf die Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen. Im Prozess der Auswertung wird neben den manifesten bzw. expliziten Sinngebungen auch auf implizite Handlungsorientierungen und Normen bzw. Strukturen geschlossen. Die Rekonstruktion impliziter Wissensbestände ist auch deshalb von Bedeutung, da bei der Anwendung der Methode des Lauten Denkens nicht davon auszugehen ist, dass *alle* handlungsleitenden Wissensbestände verbalisiert werden. Kritiker sehen gerade die Artikulation bei stark routinisierten Handlungsabläufen oder komplexen Problemlösungsprozessen als nicht ausreichend sichergestellt. Durch einen interpretativ-rekonstruktiven Forschungszugang wird dieser Kritik ein Stück weit Rechnung getragen.

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

Der Auswertungsprozess umfasste mehrere Stufen und Perspektiven. Zunächst wurde eine sequenzielle Grobanalyse der Laut-Denken-Protokolle durchgeführt, im Zuge derer sich rekonstruieren ließ, dass die wba-Beraterinnen bei ihren Prüf- und Entscheidungsprozessen sowohl die einzelnen Nachweise des Portfolios als auch das Portfolio in seiner Gesamtheit hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte analysieren und dabei kritischen Aspekten besondere Aufmerksamkeit schenken. Andererseits wurden aus den Laut-Denken-Protokollen induktiv sowie abduktiv erste Kategorien gebildet, bei denen der Frage nach

dem Gegenstand der Bewertung (Lebenslauf, Teilnahmebestätigung...), der „Quelle“ der Bewertung (Qualifikationsprofil, interne Vorgaben...) sowie dem (vorläufigen) Ergebnis der Bewertung (Zuordnung, Nicht-Zuordnung, Ablehnung...) gegangen wurde. Die Laut-Denken-Protokolle wurden entlang dieser Kategorien codiert und in einer nächsten Phase wurden die Kategorien am Material sowie unter Hinzuziehung theoretischer Konzepte, insbesondere zur Expertise und zum professionellen Handeln sowie zur Kompetenzerfassung weiterentwickelt und ausdifferenziert.

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

Ergebnisse

Bei der Datenauswertung wurde nach der Anerkennungspraxis der wba gefragt. Dabei konnte das Handeln der wba-Beraterinnen als expertisegestütztes professionelles Handeln rekonstruiert werden (siehe Kap. 1.1). Eine sequenzielle Grobanalyse der Laut-Denken-Protokolle zeigte, dass sich die Herangehensweisen und Abläufe bei der Aufgabenbearbeitung sowie die Strategien beim Lösen von Problemen zwischen den wba-Beraterinnen zum Teil unterschieden, dass aber Auffälligkeiten in gleicher oder ähnlicher Weise erkannt bzw. benannt wurden. Alle wba-Beraterinnen analysierten bei ihren Prüf- und Entscheidungsprozessen sowohl die einzelnen Nachweise des Portfolios als auch das gesamte Portfolio in seiner Aussagekraft. Dabei setzten sie komplex integrierte Wissensbestände und Handlungsorientierungen in Bezug auf den professionellen Funktionskontext der Kompetenzanerkennung ein. Sie berücksichtigten zeitgleich unterschiedliche Aspekte, bspw. unterschiedliche formale und inhaltliche Kriterien und schenken kritischen Aspekten größere Aufmerksamkeit. In diesem Sinne lässt sich das Handeln der wba-Beraterinnen als Expertisehandeln nach Ericsson und Charness (1994) verstehen, welches bei paradoxalen Anforderungen um professionelle Abwägungs- und Aushandlungsprozess erweitert wird. Diese Abwägungs- und Aushandlungsprozesse

erfolgen sowohl auf individueller Ebene der wba-Beraterinnen, als auch auf Ebene des Teams und systematisch im wba-Validierungsverfahren, wie aus dem empirischen Material der Teambesprechung und der Sitzung des Akkreditierungsrats zu rekonstruieren war. Nachstehend werden die Ergebnisse der Datenauswertung aus den Lautes-Denken-Protokollen, der Teamsitzung und der Sitzung des Akkreditierungsrats entlang den Differenzierungen im Expertiseverständnis und den rekonstruierten Aushandlungsprozessen beschrieben und durch Beispiele aus dem empirischen Material ergänzt und verdeutlicht.

Differenzierungen im Expertiseverständnis

Im Zuge der Auswertung der Lautes-Denken-Protokolle sowie der Teambesprechung und Akkreditierungsratssitzung wurde deutlich, dass bei den Entscheidungs- bzw. Problemlösungsprozessen im Rahmen der Kompetenzbewertungen und –anerkennungen von den Beteiligten wiederholt auf komplexes Wissen und Erfahrungen zum Verfahren der Kompetenzvalidierung, zu den Inhalten von Lehr/Lernangaben oder Kompetenzbeschreibungen in Nachweisen und im wba-Qualifikationsprofil sowie zum Feld der Erwachsenenbildung zurückgegriffen wird. Auf Basis der empirischen Daten und ergänzt um theoretische Überlegungen und Literaturstudien zum Expertiseverständnis (siehe Kap. 2), zu diagnostischer Kompetenz von WeiterbildnerInnen (vgl. Strauch et al. 2009, S. 33ff.), zu Modellierungen beruflicher Kompetenzen (vgl. Nickolaus/Seeber 2013, S. 176-182) und zum Feld der Erwachsenenbildung (vgl. Gruber/Lenz 2016) wurde das Expertisehandeln der wba-Beraterinnen rekonstruiert und dabei die drei Dimensionen Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise unterschieden. Die Dimensionen sind vor allem als analytische Kategorien zu verstehen, da sie - wie die Lautes-Denken-Protokolle belegen - in der Kompetenzvalidierungspraxis vielfach verknüpft werden bzw. Überlappungen aufweisen. Die rekonstruierten drei Dimensionen werden im Folgenden genauer beschrieben und mit Beispielen aus der empirischen Untersuchung belegt. Bei den zitierten Laut-Denken-Textsequenzen ist zu berücksichtigen, dass die Probandinnen dabei aufgefordert waren, entsprechend der Methode des Lauten Denkens ihre eigenen Gedankenprozesse spontan und möglichst unreflektiert zu beschreiben. Die Einordnung und Interpretation dieser spontanen Beschreibungen der Dank- und Handlungsprozesse erfolgte anschließend durch die Auswertung des empirischen Materials.

Verfahrensexpertise

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

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

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

Das Wissen zu den Kompetenznachweismöglichkeiten beinhaltet auch die Unterscheidung zwischen individuellen und pauschalen Kompetenzanerkennungsformen. Im Fall der wba wird dieses Wissen durch den Abgleich mit den akkreditieren Bildungsgängen konkret. Das wba-Verfahren erfordert zudem Kenntnisse zu den verfahrensspezifischen Differenzierungen zwischen den Pflicht- und Wahlbereichen sowie den Anforderungen im wba-Zertifikat und im wba-Diplom. Die Kenntnisse über das wba-Verfahren und seine Bestandteile kommen in den Laut-Denken-Protokolle auch im Wissen über und im Umgang mit unterschiedlichen Zuständigkeiten zu Ausdruck, wie folgendes Beispiele aus dem empirischen Material zeigt:

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

Dieses Wissen ist zur Umsetzung der wba-Verfahrensschritte erforderlich und damit für die Entscheidungsfähigkeit darüber, welche Fragen mit den KandidatInnen, mit einzelnen Teammitgliedern, im Rahmen einer Teamsitzung oder mit dem Akkreditierungsrat abzuklären sind. Die Teamsitzung übernimmt hinsichtlich der Verfahrensexpertise zudem die Funktion, verfahrensbezogene Kriterien und Vorgehensweisen, bspw. Zuständigkeiten, Verfahrensprinzipien oder methodische Zugänge kritisch zu diskutieren und reflektieren.

Inhaltsexpertise

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

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

Die Expertise der wba-BeraterInnen beinhaltet hier auch Wissen und Erfahrungen darüber, wie spezifische Lehr/Lerninhalte und Kompetenzerwerb üblicherweise im Feld Erwachsenenbildung, aber auch in angrenzenden Bildungssektoren in Lehrveranstaltungsbezeichnungen benannt werden, wie folgende Aussage verdeutlicht:

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

In die Bewertungspraxis der wba fließen häufig Wissen und Erfahrungen über die Bedeutung unterschiedlicher Lehr/Lernformate und der damit üblicherweise verbundenen Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse Erwachsener ein. Das Einbringen von (Erfahrungs-) Wissen zum Lernen und Kompetenzerwerb in die Bewertungs- und Anerkennungstätigkeit kommt in folgender Aussage zum Ausdruck:

„... aha da hat sie zweimal den gleichen von der gleichen Einrichtung gemacht - - macht jetzt natürlich keinen Sinn – wenn nicht unterschiedliche Inhalte ausgewiesen sind – [...] – mir scheint des als wär das zweimal derselbe Workshop gewesen - - natürlich variiert des da jetzt a bissl in der Beschreibung – natürlich macht ma grad bei

so einem Thema – ahm oft unterschiedliche Erfahrungen – [...] und sagma wenn [...] i jetzt aber wahrnehme dass sie den ähnlichen Workshop schon mal besucht hat – ah und sie auch - die Seminarleitung die gleiche is nur des Datum halt unterschiedlich und die Seminarinhalte sind nur leicht differenziert in der Beschreibung würd ich die Frau fragen was war beim zweiten Workshop anders – welche anderen Lernerfahrungen haben sie gemacht – und dann vielleicht – und dann des mit dem Argument beim Akkreditierungsrat einbringen ...“ (E, Abs 32)

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

Feldexpertise

Unter Feldexpertise wird die Fähigkeit verstanden, Entscheidungen für Kompetenzfeststellungen und –bewertungen unter Einbezug von Erfahrungswissen und Fachkenntnissen über das System und die Struktur der Erwachsenenbildung in Österreich und anderen Ländern zu treffen. Diese Expertise wird sowohl bei der Bewertung von Nachweisen für die geforderten Kompetenzbereiche als auch für die Beurteilung der verpflichtenden erwachsenenbildnerischen Praxis eingesetzt. Dazu zählt zunächst (Fach- und Erfahrungs-) Wissen zu den Institutionen der EB und zur Anbieterlandschaft in Österreich, inkl. Entwicklungen im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung. Zudem können Kenntnisse zum Berufs- und Beschäftigungsfeld der Erwachsenenbildung sowie zu Professionalisierungsentwicklungen und Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zur Feldexpertise gezählt werden. Wissen über das Berufs- und Handlungsfeld der Erwachsenenbildung Österreichs wird von den wba-BeraterInnen häufig mit dem Hinweis auf „Einschlägigkeit“ artikuliert:

„...und das alles zusammengefasst was sie macht alles ganz einschlägig erwachsenenbildung da muss man immer drauf schauen weil es gibt dann grenzfälle

aber in ihrem fall ist das keine grenzfall [...] – was mir halt auffällt was mir wichtig ist die praxis wird in jedem fall anerkannt das ist keine frage weil sie so lange und so einschlägig in der eb ist“ (A, Abs 72)

Die wba-BeraterInnen greifen bei ihren Entscheidungsprozessen der Kompetenz- und Nachweisbewertung auch auf Wissen über die Berufs- und Qualifikationsstruktur in der EB zurück, wie folgende Passagen verdeutlichen:

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

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

Außerdem ist gerade in Zeiten zunehmender Globalisierung und Internationalisierung auch Wissen und Erfahrung zu internationalen Strukturen und Entwicklungen bei der Anerkennungspraxis gefragt, beispielsweise, wenn es um die Anerkennung im Ausland erworbener Nachweise geht, was vor allem auf den Akkreditierungsrat verlagert wird. Wissen über historische Entwicklungen, gegenwärtige Tendenzen und Perspektiven ist ebenfalls bedeutsam in der Anerkennungspraxis. Beispielsweise wird Wissen und Erfahrung zu zeitgemäßen Begriffsverwendungen im Bildungsbereich oder Bildungsangeboten und Themen eingebracht um die Aussagekraft von

Kompetenznachweisen zu beurteilen, insbesondere, wenn es sich um etwas ältere Nachweise handelt.

Handlungsorientierungen in der Validierungspraxis

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

Prüfende Haltung

Die prüfende Haltung zeigt sich im Nachforschen, Erkunden, Eruiieren und sich Versichern bezüglich der Portfolios insgesamt, einzelner Kompetenznachweise und Eingaben ins wba-Onlineprofil, aber auch im kritisches Abklären und Kontrollieren der Kompetenzportfolios, Nachweisdokumente und Eingaben hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit und Korrektheit. Die prüfende Haltung wird in folgendem Beispiel aus den Lautes-Denken-Protokolle deutlich:

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

In dem Textausschnitt lassen sich Handlungsschritte und Abwägungsprozesse hinsichtlich der dem Qualifikationsprofil angemessenen Nachweisbarkeit und der fachlichen Begründung der Entscheidungen rekonstruieren, die sich aus einem prüfenden Anspruch an die Validierungspraxis ableiten. Der Nachweis wird sowohl hinsichtlich seiner Aussagekraft und Relevanz für die Kompetenzbereiche, als auch hinsichtlich der individuellen Zurechenbarkeit geprüft. Auch Prüfungen der Nachweise hinsichtlich formaler Kriterien (Unterschrift, Datum etc.) lassen sich aus den Transkripten rekonstruieren. Der prüfende Zugang zeigt sich außerdem deutlich in den Abwägungsprozessen bei den alternativen Zuordnungsmöglichkeiten. Bei der Bewertung von Nachweisen wird von den wba-Beraterinnen großer Wert darauf gelegt, möglichst abgesichert vorzugehen und formal korrekte Nachweise der geforderten Kompetenzen zu haben bzw. einzufordern um ein größtmögliches Maß an empirischer Gewissheit für die getroffene Entscheidung zu erlangen. Der Fokus liegt dabei auf einem durch Nachweise abgesicherten, einheitlichen und standardisierten Vorgehen bei der Bewertung von Kompetenznachweisen und der Zuordnung zu im Qualifikationsprofil geforderten Anforderungen. Bei Bedarf, etwa bei fraglichen Punkten oder Unstimmigkeiten, werden von den wba-Beraterinnen zusätzlich eigenständige Recherchen durchgeführt und Zusatz- und Hintergrundinformationen etwa zu den Lehr/Lerninhalten, Zeiten oder Anbietern aus Datenbanken oder von ExpertInnen eingeholt, um die eingereichten Nachweise möglichst abgesichert beurteilen zu können. Zudem werden bei Abwägungsprozessen und unsicheren Entscheidungen Teambesprechungen durchgeführt und der Akkreditierungsrat zur Absicherung miteinbezogen.

Pädagogische Haltung

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

Kompetenzbereiche auch mit weniger, dafür zeitlich umfangreicheren Kompetenzerwerbsnachweisen belegt werden könnten.

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

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

„[...] zum Beispiel haben die Personen oft eccl Fremdsprachen die da nicht drinnen stehen nicht durch die Nachweise abgebildet sind“ (D, Abs. 1)

Entsprechende Hinweise auf für die summative Validierung relevante Kompetenzen werden dann ggf. im Dialog mit den KandidatInnen weiter verfolgt, um sie eventuell mittels Nachreichungen nachweisen zu können. Diese zugewandte Haltung gegenüber den KandidatInnen wird auch in der Teambesprechung deutlich und zeigt sich darin, dass versucht wird, die subjektive Zusammenstellung der Nachweise durch die KandidatInnen nachzuvollziehen und diese dabei entsprechend zu unterstützen. Die Einforderung von bestimmten Nachweisen wird darüber hinaus hinsichtlich dem damit verbundenen Arbeitsaufwand oder den persönlichen Hindernissen für die KandidatInnen reflektiert, wie folgende Textstelle zeigt:

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

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

Kompetenzanerkennung als Aushandlungsprozess

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

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

Zudem wurden zugrundeliegende Haltungen rekonstruiert, an welchen sich die Handlungspraxis der wba-Mitarbeiterinnen ausrichtet, und die als eine prüfende und eine pädagogische Handlungsorientierung beschrieben werden können. Die Begriffe „prüfend“

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

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

In diesem Beispiel findet ein Abwägungsprozess zwischen den formalen Anforderungen des wba-Anerkennungsverfahrens und einer ganzheitlichen Sichtweise auf die individuellen Kompetenzen der Person statt. Gemäß einer prüfenden Haltung sind die Kompetenzen im Bereich Bildungsmanagement über Nachweise entsprechend dem Qualifikationsprofil zu belegen. Gleichzeitig werden die vorhandenen Kompetenzen auf Basis einer pädagogischen Haltung unabhängig von den formalen Anforderungen

wertgeschätzt und versucht entsprechende alternative Nachweisformen zu ermöglichen. In diesem Fall thematisiert die wba-Mitarbeiterin die unterschiedlichen Möglichkeiten während der Bearbeitung des Portfolios, wodurch ein Reflexionsprozess über verschiedene Handlungsalternativen stattfindet. Als Handlungsstrategie wird hier der Aushandlungsprozess nicht unmittelbar gelöst, sondern auf den Akkreditierungsrat als eine übergeordnete Reflexions- und Entscheidungsebene übertragen. Schütze hebt aus professionalitätstheoretischer Perspektive die Bedeutung eines bewussten und offenen Umgangs mit Widersprüchen im Unterschied zu einer „Verabsolutierung“ einer der beiden Seiten hervor (Schütze 2000, S. 21). Eine solche Verabsolutierung würde erfolgen, wenn beispielsweise eine rein prüfende oder pädagogische Haltung vorgeschrieben und durchgehend in der Anerkennungspraxis konsequent verfolgt wird. Stattdessen lassen sich aus dem Textmaterial jedoch wiederholt Situationen rekonstruieren, in denen Abwägungsprozesse zwischen einem prüfenden und einem pädagogischen Zugang stattfinden. Zudem werden aus dem Textmaterial Prozesse „systematischer kritischer Selbstvergewisserung und –reflexion“ (Schütze 2000, S. 90) deutlich, bei denen die eigene Tätigkeit im Zuge der Kompetenzbewertungspraxis überprüft wird.

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

Die Möglichkeiten zu „kritischer Selbstvergewisserung und –reflexion“ (Schütze 2000, S. 90) zeigen sich bei der wba durch verschiedene organisatorischen Festlegungen auf mehreren Ebenen. Aus dem empirischen Material des Lauten Denkens bei der individuellen Bearbeitung des Vergleichsportfolios, der Teambesprechung und der Sitzung des Akkreditierungsrats werden unterschiedliche Ebenen von Austausch- und Reflexionsprozessen deutlich um Abwägungsprozesse oder Unsicherheiten zu thematisieren. Diese können auch als mehrstufiger Prozess zur Sicherung der Güte und Qualität des Validierungsverfahrens interpretiert werden.

Güte der Validierungspraxis

Aus dem Textmaterial der Laut-Denken Protokolle, der Teambesprechung zum Vergleichsportfolio und der Akkreditierungsratssitzung wurden Aushandlungs- und Reflexionsprozesse rekonstruiert, die in der Validierungspraxis aufgrund komplexer und teils widersprüchlicher Anforderungen vollzogen werden. Diese Aushandlungs- und

Reflexionsprozesse finden demnach sowohl auf individueller Ebene der wba-BeraterInnen als auch auf Team- und Verfahrensebene statt und stellen einen mehrstufigen Prozess zur Sicherung der Güte und Qualität der Validierungspraxis dar. Dazu gehören neben dem alltäglichen kollegialen Austausch, die Fallbesprechungen im Team und im Akkreditierungsrat sowie strukturierte Verfahren, wie die Bearbeitung und Besprechung des Vergleichsportfolios selbst. Beispielsweise lässt sich aus dem empirischen Material rekonstruieren, dass in der Besprechung des Vergleichsportfolios im Team Reflexionen bezüglich der im Validierungsverfahren geforderten Inhalte erfolgen, um Probleme im Umgang mit den aus der Praxis entwickelten und auf Erfahrungswissen beruhenden Vorgaben zu identifizieren und Dokumente hinsichtlich ihrer Relevanz, Aussagekräftigkeit und Aktualität zu beurteilen. Die Teambesprechung bietet Raum, das individuelle Verständnis von Kompetenzen und Vorgaben im Qualifikationsprofil zu vergleichen und gemeinsam zu diskutieren. Falls unklare Vorgaben identifiziert werden, wird beispielsweise die Besprechung des Vergleichsportfolios im Team auch dazu verwendet, die Vorgaben zu präzisieren oder weiterzuentwickeln. Dabei zeigt sich auch eine große Bereitschaft und Offenheit zur Weiterentwicklung und Innovation.

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

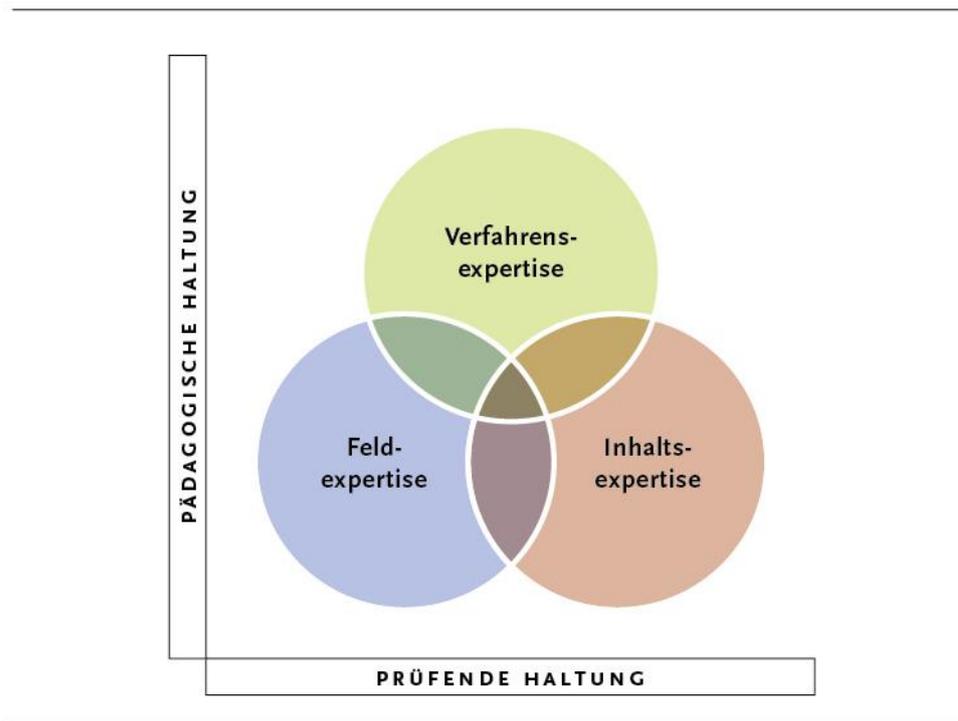
der Ergebnisse. Insgesamt finden sich damit unterschiedliche Dimensionen von „Prozessvalidität“ der Validierungspraxis der wba-Beraterinnen (siehe dazu auch Kapitel 2.4).

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

Grobes Kompetenzprofil

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

Abbildung 11: Grobes Kompetenzprofil - Kompetenzanerkennung als professioneller expertisegestützter Aushandlungsprozess auf Basis einer pädagogischen und prüfenden Haltung



Quelle: eigene Darstellung

Diesem groben Kompetenzprofil liegen die interpretativ-rekonstruktiven Analysen der vorliegenden Studie zugrunde. Dabei lag der Fokus auf den Herausforderungen, die sich den professionell Tätigen in der Validierungspraxis stellen sowie auf den zu deren Bewältigung notwendigen Handlungsvoraussetzungen der wba-Beraterinnen. Theoretischer Bezugspunkt ist dementsprechend der Professionalitätszugang nach Schütze (2000), der Professionalität nicht primär kompetenztheoretisch, sondern differenztheoretisch auffasst. Professionelle Kompetenz wird dabei nicht primär als Disposition zur Erbringung einer beruflichen Leistung verstanden, sondern als praktische Bearbeitung von Spannungen, Dilemmata und Widersprüchen, die sich in der Handlungspraxis stellen. Während an kompetenztheoretischen Ansätzen kritisiert werden kann, dass sie „zur Seite des faktischen Berufshandeln hin blind sind“ (Nittel 2000, S, 79) und auf einem harmonistischen und auch rationalistischen Wirklichkeitsverständnis beruhen, stehen beim differenztheoretischen Professionalitätszugang die Spannungsverhältnisse, die die berufliche Praxis kennzeichnen, im Zentrum der

Aufmerksamkeit. Professionalität wird unter diesen Bedingungen „als eine gelungene Form der praktischen Bearbeitung dieser spannungsreichen Konstellationen bestimmt, wobei unter ‚gelungen‘ nicht mehr und nicht weniger verstanden wird als eine Vermeidung von Vereinseitigungen“ (Nittel 2000, S. 84). Dementsprechend ist das vorliegende grobe Kompetenzprofil im Sinne einer Rekonstruktion von Kompetenzanerkennung als professioneller expertisegestützter Aushandlungsprozess auf Basis einer pädagogischen und prüfenden Haltung als eine erste, aus den vorliegenden empirischen Erhebungen entwickelte Annäherung zu verstehen, die offen ist für Ergänzungen und Spezifizierungen.

Diskussion der Ergebnisse⁴

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

⁴ Diese Erläuterungen wurden bereits publiziert – siehe Gugitscher/Schmidtke 2018, S. 184-187.

aner kennenden Verfahrens kommen zwei Aspekte in den Blick – ein kompetenztheoretischer und ein epistemologischer.

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

Zum anderen verweist die pädagogische Orientierung der Validierungsfachkräfte auf epistemologische Prämissen von Kompetenzanerkennung. In Sinne der Kant'schen Frage ‚Was kann ich wissen‘ gerät dabei in den Fokus, was empirisch an Kompetenzen ‚nachgewiesen‘ werden kann, und was sich einer begründeten Erkenntnis entzieht und eines Horizonts des Möglichen bedarf. Dabei wird eine empirische Gewissheit mittels methodisch kontrollierter Objektivierung in Frage gestellt und um die Theorieabhängigkeit von Erkenntnis über eine reflexive Bezugnahme auf potentiell Mögliches erweitert (Schäfer 2007). Insbesondere die Unerreichbarkeit und Unverfügbarkeit sowie soziale Unterworfenheit des Subjekts, aber auch die Konstrukthaftigkeit und Potentialität des Kompetenzbegriffs verweisen dann auf ein Spannungsfeld zwischen einer Orientierung am empirisch Gegebenen und am (zukünftig) Möglichen, welches sich in der Validierungspraxis zwischen den paradoxalen Zugängen einer prüfenden und einer

pädagogischen Haltung aufspannt (siehe Tabelle 1). Dabei ist die prüfende Haltung an Qualitätsanforderungen von Objektivität und Reliabilität orientiert, im konkreten Fall des wba-Validierungsverfahrens wäre das etwa ein wiederholter und identischer Umgang mit Kompetenznachweisen. Die pädagogische Haltung hingegen richtet sich an der Spezifik des jeweiligen Einzelfalles und der prospektiven Möglichkeiten zu Selbstwerdung und Autonomie aus, was in Hinblick auf dem Umgang mit Kompetenznachweisen auch eine begründete Einzelfallentscheidung bedeuten kann, die dem gängigen Umgang mit einem spezifischen Kompetenznachweis widerspricht. Als ‚pädagogisch‘ wird dieser Zugang insofern verstanden, als er sich - wie Schäfer darlegt – „gegen technologische, empiristische und naiv-metaphysische Zumutungen“ stellt und an einem „provokanten Reflexionshorizont [festhält], der das Wirkliche und das Mögliche weder gegeneinander stellt, noch miteinander identifiziert“ (Schäfer 2007, S. 157).

Tabelle 3: Epistemologisches Spannungsfeld einer prüfenden und pädagogischen Haltung

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

Quelle: eigene Darstellung

Insgesamt weisen die sowohl prüfende als auch pädagogische Haltung der Validierungsfachkräfte auf ein Spannungsfeld hin, das im Hinblick auf die Professionalisierung dieses (zukünftigen) Berufsfelds, wie sie etwa in bildungspolitischen Strategien verfolgt wird (BMB/BMFWF 2017, S. 19), bedeutsam ist. Dieses Spannungsfeld stellt eine der grundlegenden Konstitutionsaufgaben der summativen

Validierung dar, „die ein nicht-deskriptives, idealisierendes Leistungsfundament aufweisen und sich auf grundsätzlich dilemmatische Schwierigkeiten beziehen, die nicht gelöst, sondern nur bearbeitet werden können“ (Schütze 2000, S. 89). Im Rahmen von Validierungsverfahren, die auf die Anerkennung von Kompetenzen anhand vordefinierter Standards abzielen, ist professionelles Handeln demnach in einem Spannungsfeld zwischen der Anforderung, Nachweise individueller Kompetenzen dem vorgegebenen Qualifikationsprofil objektiv und reliabel zuzuordnen, und dem gleichzeitigen Anspruch die individuelle Bildungs- und Berufsbiografie valide zu berücksichtigen, eingebettet. In der Validierungspraxis sind diese widersprüchlichen Anforderungen abwägend einer angemessenen Lösung zuzuführen und Validierungsfachkräfte gefordert, sich systematisch und kritisch selbstvergewissernd und selbstreflektierend mit dieser Paradoxie auseinanderzusetzen. Gerade wenn Validierung nicht als routinisierte Verwaltungsakt verstanden wird, sondern auch pädagogische Anforderungen erfüllen sollen (Schmid/Brantschen 2016), bedarf es neben eines routinisierten expertisegestützten Handelns und objektiv prüfenden Zugangs auch einer spezifischen Haltung, die der Unverfügbarkeit und Eigensinnigkeit des Subjekts sowie der Pluralität an Lern- und Bildungswegen gerecht wird (siehe auch Schäffter/Schicke 2016).

Perspektivisch stellt sich die Frage, ob die Validierung bzw. Kompetenzanerkennung neben Lehre, pädagogischer Beratung, Bildungsmanagement und Bibliothekswesen ein weiteres zentrales Tätigkeitsfeld in der Erwachsenen- und Weiterbildung darstellt und als spezifisch erwachsenenpädagogisches Feld entwickelt werden soll. Wenn Validierung als Praxis des Anerkennens von Kompetenzen für künftiges kompetentes Handeln verstanden wird und nicht auf ein bürokratisches Bewertungshandeln reduziert werden soll, sprechen insbesondere ein handlungsoffener und selbstverantwortungsbezogener Kompetenzbegriff sowie ein reflektierter epistemologischer Erkenntniszugang dafür, durch pädagogische Zugänge der Validierung Möglichkeitsbedingungen für Kompetenzentwicklung, Eigenverantwortung, Emanzipation und damit Bildung zu schaffen. Dafür bedarf es spezifischer Kompetenzen der Fachkräfte, die im Rahmen der vorliegenden Studie als Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise sowie als professionelle Aushandlung zwischen einer prüfenden und einer pädagogischen Handlungsorientierung dargestellt wurden.

Literatur

- BMB/BMWFW (2017): Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft Forschung und Wirtschaft. Wien.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Charters, Elizabeth (2003): The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research. An Introduction to Think-aloud-Methods. In: Brock Education, Vol. 12, No. 2, S. 68-82.
- Ericsson, Anders K./Charness, Neil (1994): Expert Performance. Its Structure und Acquisition. In: American Psychologist. Vol 49, No. 8, S. 725-747.
- Fischer, Martin/Huber, Kerstin/Mann, Eva/Röben, Peter (2014): Informelles Lernen und dessen Anerkennung aus der Lernendenperspektive – Ergebnisse eines Projekts zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Baden-Württemberg. A+B Forschungsberichte Nr. 15/2014. In: http://www.ibap.kit.edu/berufspaedagogik/download/AundB-Forschungsbericht_15_2014.pdf [14.06.2016].
- Frommann, Uwe (2005): Die Methode „Lautes Denken“. e-teaching.org. In: https://www.e-teaching.org/didaktik/qualitaet/usability/Lautes%20Denken_e-teaching_org.pdf [27.05.2018].
- Gnahn, Dieter (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gruber, Elke (2018): Kompetenzanerkennung und –zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 2. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1089-1108.
- Gruber, Elke/Lenz, Werner (2016): Länderporträt Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hg.) (2012): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Grunau, Janika/Bals, Thomas (2015): Verborgene Kompetenzen, ungenutzte Ressourcen. Zur Identifizierung und Zertifizierung informellen Lernens im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: Niedermair, Gerhard (Hg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz: Trauner, S. 349-364.
- Gugitscher, Karin/Schmidtke, Birgit (2018): Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 41. Jg., H. 2-3, S. 173-188. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0116-6> [18.11.2018].

- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren zur Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner (2012): Das interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, Günter /Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, S. 476-490.
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Nickolaus, Reinhold/Seeber, Susan (2013): Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In: Frey, Andreas/Lissmann, Urban/Schwarz, Bernd (Hg.): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik. Weinheim; Basel: Beltz, S. 166-195.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Hrsg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schäfer, Alfred (2007): Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik. In: Ricken, Norbert (Hg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-158.
- Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (2016): Anerkennung als Grundlage der Validierung. Reflexionen im Anschluss an eine „Pädagogik der Anerkennung“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Validierung von Kompetenzen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. 23. Jg., H. 4, S. 26-30.
- Schmid, Martin/Brantschen, Sonja (2016): Unterstützen statt verwalten. Validierung als erwachsenenpädagogische Handlungspraxis? In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends Heft 6/2016, S. 28-31.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2008): Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 1: Weber – Parsons – Mead – Schütz. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Schrittesser, Ilse (2012): Professionelle Kompetenzen: der Versuch einer systematischen Annäherung. In: Niedermair, Gerhard (Hg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Linz: Trauner, S. 161-179.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Jg. 1, H. 1, S. 49-96.
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Völzke, Katja (2012): Lautes Denken bei kompetenzorientierten Diagnoseaufgaben zur naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Kassel University Press.
- wba – Weiterbildungsakademie Österreich (2016): Vorspann zu den Curricula der Weiterbildungsakademie Österreich. Stand 13.01.2016. Unveröffentlichtes Manuskript.

4.2 Nachweisformen

Norbert Lachmayr

Fallanalyse/Portfolio

Ausgangssituation:

In einer Datenbank der wba sind neben administrativen Daten alle von den KandidatInnen hochgeladenen oder nachgereichten Nachweise pro Kompetenzbereich eingetragen (z.B. Titel, Art des Nachweises). Es bestehen dabei zwei unterschiedliche Darstellungsmöglichkeiten des jeweiligen Portfolios: Einerseits erfolgt eine alphabetische Listung der Nachweise (Nachweislogik), andererseits eine Zuordnung der Nachweise pro Kompetenzbereich (Kompetenzlogik). Bei beiden Darstellungen ist zudem ersichtlich, wie viele wba-credit points (kurz: wba-CP) des Nachweises anerkannt wurden sowie welche Art von Nachweis es betrifft.

Jedes Portfolio besteht nun aus unterschiedlichsten Nachweisen, welche in ausgedruckter und loser Form in einer Sammelmappe pro KandidatIn vorliegen. Die zur Standortbestimmung von den KandidatInnen selbst hochgeladenen und selbst betitelten Nachweise weisen in der Sammelmappe ein automatisch generiertes Deckblatt auf, wo einerseits Auszüge aus der Datenbank gedruckt sind (z.B. Name des Nachweises, Datum, Kennzahl KandidatIn) sowie eventuelle handschriftliche Notizen der wba-BeraterInnen vermerkt sind. Nachreichungen hingegen weisen kein Deckblatt auf, es erfolgen etwaige Anmerkungen direkt am Nachweis.

Untersuchte Materialien im Rahmen der Fallanalyse

Für die Einzelfallanalyse wurden alle im zweiten Quartal 2016 positiv abgeschlossenen wba-Zertifizierungen als Untersuchungsgegenstand festgelegt. Diese 32 Portfolios wurden in einem zweiten Schritt um jene Portfolios reduziert, welche KandidatInnen betreffen, die zusätzlich das wba-Diplom anstreben. Diese Entscheidung wird damit begründet, dass bei derartigen KandidatInnen die Zuordnung bzw. Verwendung der Nachweise beide Kompetenzprofile gleichzeitig berücksichtigt. Ein weiteres Portfolio wurde aufgrund des untypisch hohen Umfangs (zahlreiche nicht anerkannte Zeugnisse) aus der Fallanalyse ausgeschlossen, da dadurch alle Auswertungen und Darstellungen verzerrt worden wären. Jedes der 13 letztendlich erfassten Portfolios wurde gesichtet und in eine Eingabemaske

eingetragen, indem pro Dokument bestimmte Eigenschaften erfasst wurden (siehe weiter hinten).

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

Neben diesen beiden, auf den Einzelfall bezogene Informationen, wurde auch die fallunabhängige Dokumentation von AR-Entscheidungen (xls-Dokument „Vorgaben zur Anerkennungsarbeit“) berücksichtigt. Hier werden pro Kompetenzbereich Entscheidungen protokolliert, auf die beispielsweise in den 13 untersuchten Portfolios Bezug genommen werden könnte. Nicht verfügbar (weil nicht protokolliert) sind die wba-internen Fallbesprechungen. Erkenntnisse darüber finden sich jedoch im Kapitel „lautes Denken“.

Das QM-Handbuch nach ISO 9001:9008 der wba liefert Hinweise auf den idealtypischen Ablauf der Portfoliobewertung (z.B. bezüglich der Neubewertung eines Offline-Portfolios und der Nachreichung von Nachweisen) ist aber nicht Gegenstand der Fallanalyse.

Charakterisierung der 13 Fälle

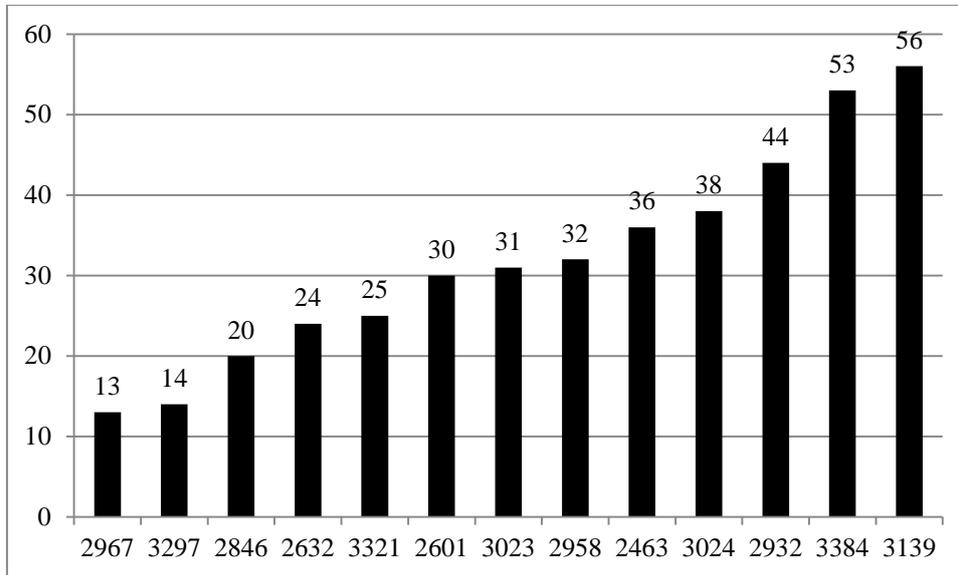
Der inhaltliche Schwerpunkt liegt im Bereich „Lehren/Gruppenleitung/Training“, wo 10 Portfolios erfasst werden konnten. Zwei Portfolios weisen den Schwerpunkt „Beratung“ auf, ein weiteres den Bereich „Bildungsmanagement“. Nicht vertreten ist der Bereich „Bibliothekswesen/Informationsmanagement“.

Die Portfolio-Bearbeitung erfolgt in der Regel durch eine hauptverantwortliche wba-Beraterin, die die Vorschläge der Kompetenzbewertungen ausarbeitet und in wba-Sitzungen bzw. im AR vorträgt. In der Fallanalyse sind die Portfolios von insg. fünf unterschiedlichen wba-Beraterinnen bearbeitet worden. Die ungleiche Zahl der Portfolio-Betreuungen (zwei wba-Beraterinnen zeichneten für neun Portfolios verantwortlich) ist für die Fallanalyse nicht hinderlich.

Die Zeitspanne zwischen der Bekanntgabe der Standortbestimmung durch die wba und der erfolgreichen Zertifizierung liegt im Schnitt bei eineinhalb Jahren, wobei die Spannweite von drei Monaten bis über drei Jahre reicht. Damit unterliegen alle Portfolios den identen Beurteilungsgrundlagen der wba.

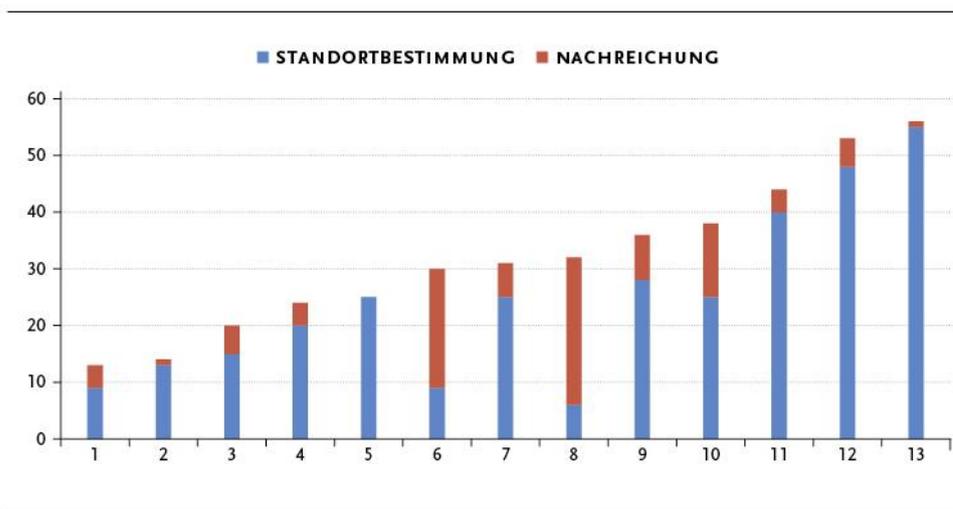
Deskriptive Aussagen auf Personenebene

Es werden im Durchschnitt 32 Nachweise pro KandidatIn eingereicht (exkl. CV und Zertifizierungswerkstatt, jedoch inklusive Nachreichungen).



Quelle: Eigendarstellung öibf. Anzahl der Nachweise pro untersuchtem wba-Zertifikat, Werte absolut

In nachstehender Grafik wird gezeigt, wie das Verhältnis der ursprünglich eingereichten Nachweise für die Standortbestimmung im Verhältnis zu den nachgereichten Nachweisen erfolgt. Eine Differenzierung nach wba-CPs pro Nachweis folgt aus Gründen der Übersicht später. Es wird ersichtlich, dass die überwiegende Zahl der zu prüfenden Nachweise bereits mit der Standortbestimmung vorliegt. Nachgereichte Nachweise werden in der Regel zielgerichteter bzw. auf genau abgestimmte Kursangebote entsprechend den noch ausstehenden Kompetenzbereichen eingereicht, entsprechend ist die geringere absolute Anzahl der Nachreichungen schlüssig. Ein Zertifikat konnte ohne einer einzigen Nachreichung abgeschlossen werden (3321), bei zwei anderen Verfahren wurden nur wenige Nachweise zur anfänglichen Standortbestimmung eingereicht (2601, 2958).



Quelle: Eigendarstellung öibf. Anzahl der Nachweise pro untersuchtem wba-Zertifikat, differenziert nach Standortbestimmung und Nachreichung, Werte absolut

Mithilfe des für die Fallanalysen erfassten Datenmaterials können auch die bei der Standortbestimmung nicht ausreichend nachgewiesenen Kompetenzbereiche dargestellt werden. Es scheinen die Grundlagen der Pädagogik, Beratung, Informationsmanagement sowie die gesellschaftliche Bedeutung der öffentlichen Bibliotheken (wird im Zuge der Zertifizierungswerkstatt angeboten) jene Kompetenzbereiche darzustellen, wo die Nachweise in der Standortbestimmung überproportional nicht vorlagen oder anerkannt wurden. Zum Zeitpunkt der Standortbestimmungen sind im Schnitt bereits zwei Drittel der nötigen wba-CPs erfüllt (exklusive Zertifizierungswerkstätte).

| | Soll | 2632 | 2846 | 2601 | 3321 | 3023 | 2967 | 3024 | 3297 | 2463 | 3139 | 2932 | 3384 | 2958 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Standortbestimmung | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Grundlagen Pädagogik | 1,5 | 0 | 1,5 | 0 | 1,5 | 0,5 | 0 | 0 | 1,5 | 1 | 1,5 | 1 | 1,5 | 0 |
| Gesellschaft und Bildung | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| Grundlagen Didaktik | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 0 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 0,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 0 | 1,5 | 0 |
| Grundlagen Bildungsmanagement | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 0 | 0,2 | 1 | 0 | 1,5 | 1,5 | 0 | 1,5 | 0,5 |
| Grundlagen Beratung | 1,5 | 0,5 | 0 | 0 | 1,5 | 0 | 0 | 0 | 1,5 | 1,2 | 1,5 | 1 | 1,5 | 0 |
| gesellschaftliche Bedeutung Biblio. | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Grundlagen Informationsmanagement | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0,2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Soziale Kompetenz | 2 | 2 | 2 | 0,4 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| Personale Kompetenz | 2 | 2 | 2 | 0,4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0,4 |
| Wahlmodule | 9 | 9 | 7,5 | 2,7 | 9 | 9 | 7,1 | 4,4 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 6,5 |
| Praxis | 10 | 10 | 10 | 0 | 10 | 0 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 0 | 10 | 10 |

Quelle: Eigendarstellung öibf. wba-CP zum Zeitpunkt der Standortbestimmung, Werte absolut

Art der eingereichten Nachweise

Die Art der Nachweise kann sehr heterogen ausfallen, wie wieder auf Basis der 13 Fallanalysen gezeigt werden kann.

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

Quelle: Eigendarstellung ööbf. Anzahl der Nachweise pro untersuchtem wba-Zertifikat nach Typ des eingereichten Nachweises, Werte absolut

In der weiteren Darstellung wird die Einzelfalldarstellung verlassen und die Grundgesamtheit der 13 Portfolios analysiert. Es wurden somit 416 einzelne Nachweise erfasst, die sich nach unterschiedlichen Arten unterscheiden lassen. Insgesamt dominieren Teilnahmebestätigungen von Seminaren/Kursen (41%), gefolgt von Hochschulzeugnissen (19%). Letztere Zahl stellt jedoch ein Artefakt dar: die 79 Hochschulzeugnisse wurden zwar von neun Personen eingereicht, jedoch stellten zwei Personen zusammen 60 der 79 Nachweise.

| Zeilenbeschriftungen | Anzahl von ID | Anzahl von ID2 |
|------------------------------|---------------|----------------|
| Auslandsaufenthalt | 5 | 1,20% |
| Eigene Veröffentlichung | 15 | 3,61% |
| Hochschulzeugnis | 79 | 18,99% |
| Kompetenzbestätigung | 13 | 3,13% |
| Lehrgang | 33 | 7,93% |
| Paper | 1 | 0,24% |
| Praxisnachweis | 37 | 8,89% |
| Schulzeugnis | 20 | 4,81% |
| Seminar/Kurs | 170 | 40,87% |
| Sonstige Nachweisformen | 26 | 6,25% |
| Supervision und Coaching | 8 | 1,92% |
| Tagung / Konferenz / Vortrag | 9 | 2,16% |

| | | |
|-----------------------|------------|----------------|
| Gesamtergebnis | 416 | 100,00% |
|-----------------------|------------|----------------|

Quelle: Eigendarstellung öibf

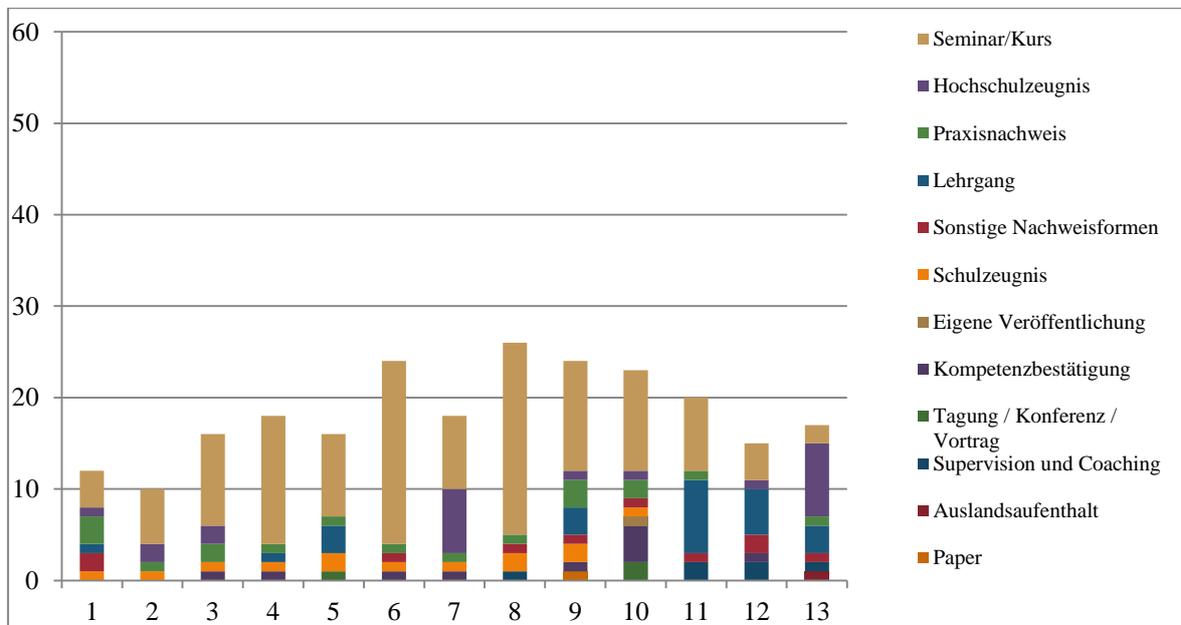
Die Art der Nachweise unterscheidet sich deutlich dahingehend, ob sie in der ursprünglichen Standortbestimmung eingereicht waren oder als spätere Nachreichung übermittelt wurden. Im Zuge der Standortbestimmung wurden nicht nur dreimal so viele Nachweise hochgeladen wie bei den Nachreichungen (Verhältnis 312 : 104), es liegen neben Seminar/Kursbestätigungen (33%) und Hochschulnachweisen (25%) auch heterogenere Nachweisformen vor (z.B. Auslandsaufenthalte, Veröffentlichungen, Tagungsbestätigungen). Bei den Nachreichungen dominieren hingegen Seminar/Kursbestätigungen (64%), gefolgt von „sonstigen Nachweisformen“ und Kompetenzbestätigungen. Beispiele für anerkannte „sonstige Nachweisformen“ sind die Arbeitsplatzbeschreibung als genderverantwortliche Person, Migrationserfahrung/Muttersprache Persisch, sowie Tätigkeitsbeschreibungen. Nicht anerkannt wurden hier beispielsweise Gewerbescheine zur Lebens- und Sozialberatung oder ein Auszug der Liste der eingetragenen MediatorInnen.

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

Quelle: Eigendarstellung öibf. Typ aller eingereichten Nachweise, differenziert nach Standortbestimmung (n=312) und Nachreichung (n=104), Werte in %

Die anerkannten Nachweise

Für jeden der Nachweise ist ersichtlich, ob der Nachweis im wba-Kompetenzprofil komplett, teilweise oder gar nicht berücksichtigt werden konnte. In Anlehnung an die vorige Abbildung der heterogenen eingereichten Nachweise wird hier das Ergebnis pro KandidatIn dargestellt.



Quelle: Eigendarstellung öibf. Anzahl der Nachweise pro untersuchtem wba-Zertifikat nach Typ des anerkannten Nachweises, Werte absolut

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

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

Quelle: Eigendarstellung öibf. Exemplarische Gegenüberstellung der Typen der Nachweise zum Zeitpunkt der Standortbestimmung bzw. Zertifikatserreichung, Werte absolut

Nachstehende Tabelle differenziert vorerst nicht nach Umfang des Nachweises, sondern nähert sich rein deskriptiv der quantitativen Frage der (Nicht-)Anerkennung. Insgesamt sind 43% der 416 Nachweise nicht berücksichtigt worden, mit dem Rest konnten alle nötigen wba-CPs erlangt werden.

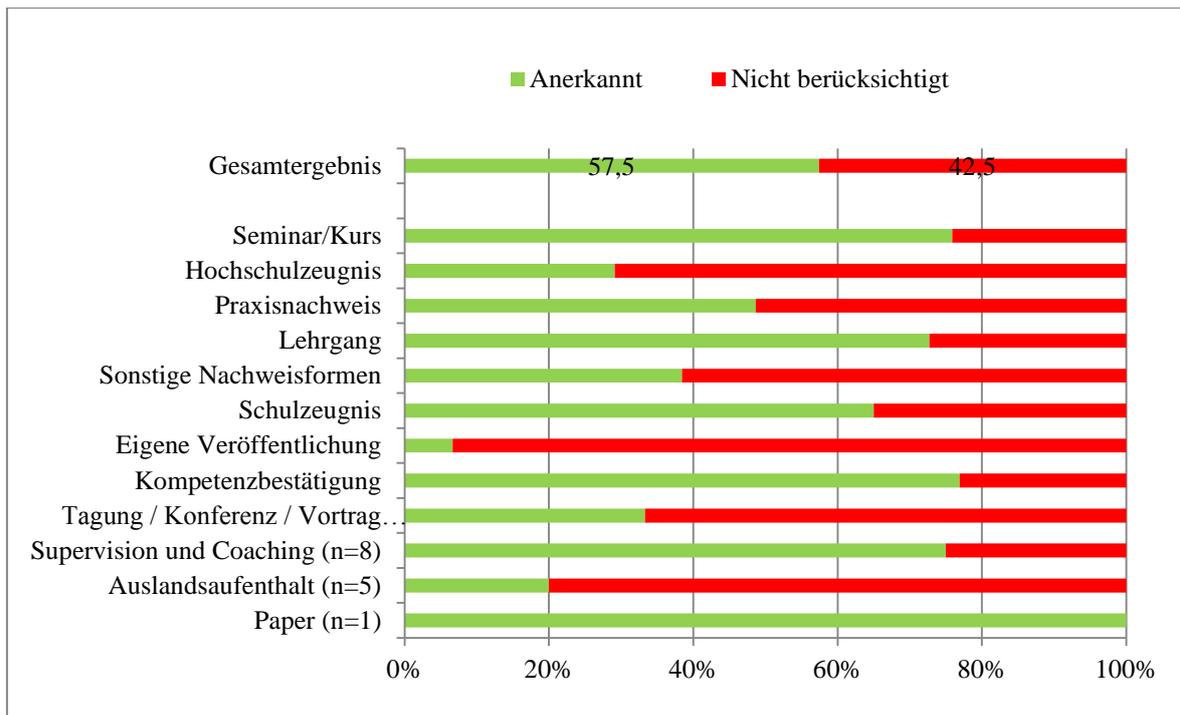
| Zeilenbeschriftungen | Anzahl von ID | Anzahl von ID2 |
|--|---------------|----------------|
| etwas anerkannt | 239 | 57,45% |
| nicht anerkannt | 177 | 42,55% |
| davon | | |
| Inhaltlich nicht passend | 91 | 51,4% |
| Formal nicht passend | 34 | 19,2% |
| Kompetenzbereich bereits erfüllt für Diplom vorgesehen | 31 | 17,5% |
| k.A. | 11 | 6,2% |
| Gesamtergebnis | 416 | 100,00% |

Quelle: Eigendarstellung öibf.

Etwas mehr als die Hälfte der Nachweise wurden Seitens der wba-Mitarbeiterinnen (im Zuge einer nachträglichen Sonderauswertung für diese Tabelle) als inhaltlich nicht passend eingestuft (z.B. Porträtfotografie, Erste Hilfe, Verkauf I, Lehrgang Früherziehung,

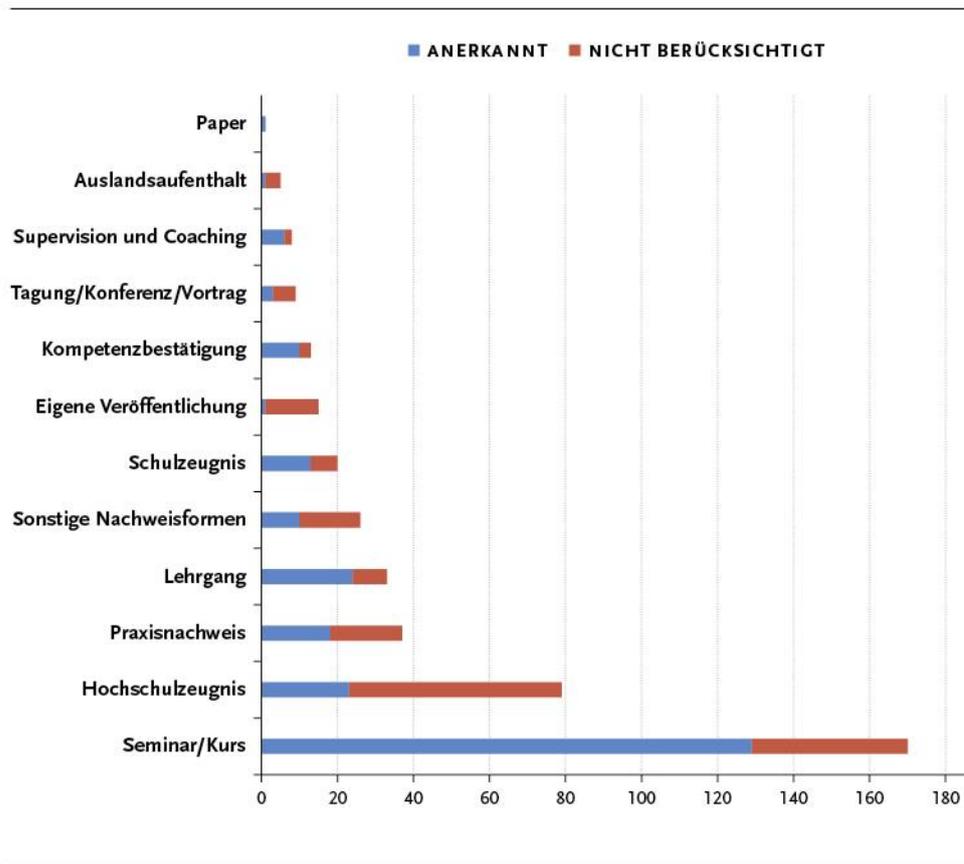
Spontanes und aktives Lernen mit Kindern auf Basis der Montessori-Pädagogik, Grundlagen der vergleichend-systematischen Musikwissenschaft). Rund 19% der Nachweise betrafen formale Ausschlussgründe: So ist eine Doppelerkennung nicht möglich, wenn ein Nachweis Teil eines anderen Nachweises ist (z.B. Modulbestätigung und Lehrgangsbestätigung), oder aber es sind fehlende Angaben am Nachweis festgestellt worden. Rund 18% der Nachweise wurden nicht mehr benötigt, da der zutreffende wba-Kompetenzbereich(e) bereits erfüllt war. Weitere sieben Prozent der nicht berücksichtigten Nachweise sind für ein wba-Diplom „reserviert“ (d.h. Inhalt des Nachweises wäre bei wba-Diplom besonders passend). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass 70,6% der nicht berücksichtigten Nachweise inhaltlich oder formal als nicht „passend“ eingestuft wurden, beim Rest der Nachweise sehr wohl eine Verwendung (bei einer anderen Portfolio-Situation) denkbar gewesen wäre.

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



Quelle: Eigendarstellung öibf. (Nicht-)Anerkennung nach Nachweistyp, Werte in %.

Aufgrund der extremen Varianz in der Zahl der Nachweise wird obige Abbildung auch in den absoluten Zahlen dargestellt. Dabei wird die oben angesprochene Dominanz von Seminar- und Hochschulzeugnissen ersichtlich.



Quelle: Eigendarstellung öibf. (Nicht-)Anerkennung nach Nachweistyp, Werte absolut

Zuordnungen nach Kompetenzbereichen

Je nach Kompetenzbereich sind lt. wba-Qualifikationsprofil folgende Nachweisformen vorgesehen

| | |
|---|---|
| Standortbestimmung | K. im Bibliothekswesen und Informationsmanagement |
| digitale Eingabe von Nachweisen in ein Online-Portfolio Einsendung des Portfolios in Papierform | Assessment Zertifizierungswerkstatt eigene Veröffentlichung Kompetenzbestätigung Tagungen/Konferenzen/Vorträge Teile formaler Ausbildungen ab Sekundarstufe 2 Kurse/Seminare/Lehrgänge |
| Bildungstheoretische Kompetenz | Soziale Kompetenz |
| Auslandsaufenthalt über 3 Monate eigene Veröffentlichung Paper Tagungen/Konferenzen/Vorträge Teile formaler Ausbildungen ab Sekundarstufe 2 Kurse/Seminare/Lehrgänge | Tagungen/Konferenzen/Vorträge Teile formaler Ausbildungen ab Sekundarstufe 2 Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen Kurse/Seminare/Lehrgänge geschlossene Lehrganggruppen |
| Didaktische Kompetenz | Verpflichtende Praxis |
| eigene Veröffentlichung Kompetenzbestätigung Tagungen/Konferenzen/Vorträge Teile formaler Ausbildungen ab Sekundarstufe 2 Kurse/Seminare/Lehrgänge | Bestätigung Dienstzeugnis Honorarnote Kompetenzportfolio Rechnung |
| Beratungskompetenz | Personale Kompetenz |
| eigene Veröffentlichung Kompetenzbestätigung Tagungen/Konferenzen/Vorträge Teile formaler Ausbildungen ab Sekundarstufe 2 Kurse/Seminare/Lehrgänge | Supervision, Coaching Teile formaler Ausbildungen ab Sekundarstufe 2 Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen Kurse/Seminare/Lehrgänge geschlossene Lehrganggruppen |
| Managementkompetenz | allg. Wahlmodul |
| eigene Veröffentlichung Kompetenzbestätigung Tagungen/Konferenzen/Vorträge Teile formaler Ausbildungen ab Sekundarstufe 2 Kurse/Seminare/Lehrgänge | abgelegte Prüfungen Auslandsaufenthalt über 3 Monate Tagungen/Konferenzen/Vorträge Teile formaler Ausbildungen ab Sekundarstufe 2 Kurse/Seminare/Lehrgänge |

Quelle: Eigendarstellung öibf.

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

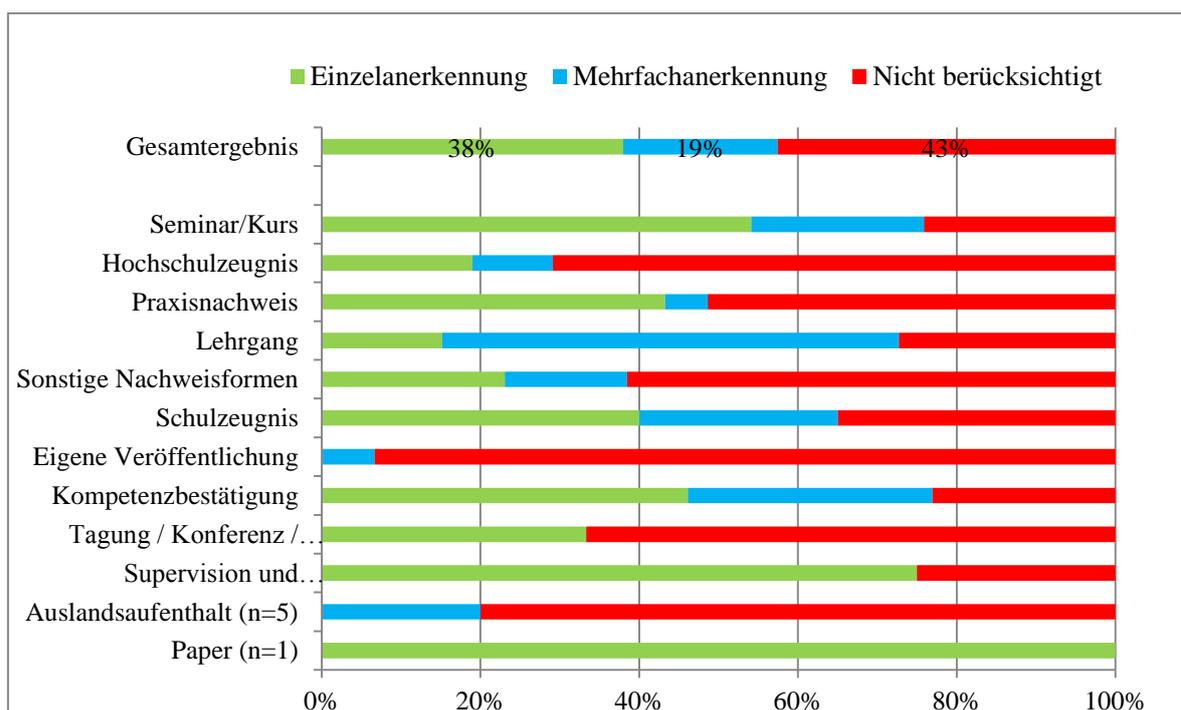
Neben den 43% der abgelehnten Nachweise wurde rund ein Drittel aller eingereichten Dokumente (38%) einem einzigen Kompetenzbereich zugeteilt, die restlichen 19% sind auf mehrere Kompetenzbereichen des wba-Qualifikationsprofils aufgeteilt worden. Während dieser Anteil von 19% sowohl in der ursprünglich eingereichten

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

| Zeilenbeschriftungen | hochgeladen | NR | hochgeladen | NR | | |
|-----------------------|-------------|------------|----------------|----------------|------------|----------------|
| Einzel | 90 | 69 | 28,02% | 66,32% | 159 | 37,21% |
| mehrfach | 60 | 20 | 19,08% | 19,30% | 80 | 19,13% |
| nicht berücksichtigt | 162 | 15 | 52,90% | 14,39% | 177 | 43,65% |
| Gesamtergebnis | 312 | 104 | 100,00% | 100,00% | 416 | 100,00% |

Quelle: Eigendarstellung ööbf. Einzel- und Mehrfachanerkennungen, Werte absolut

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



Quelle: Eigendarstellung öibf. Einzel- und Mehrfachanerkennungen nach Nachweistyp, Werte in %

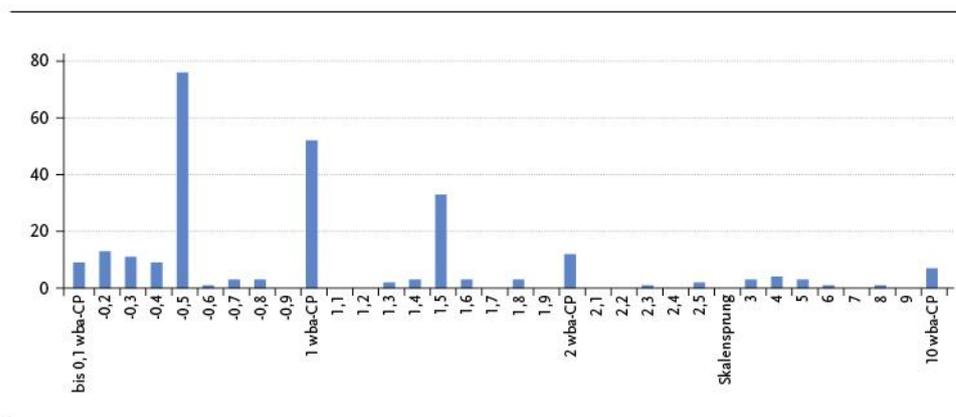
Seminare und Kursbestätigungen sind in allen untersuchten Kompetenzbereichen immer unter den beiden häufigsten Nachweistypen zu finden. Die unterschiedlichen Kompetenzbereiche zeigen deutliche Unterschiede in der Zahl der anerkannten Nachweise: so werden die „sozialen Kompetenzen“ in den 13 untersuchten Portfolios mit 36 Nachweisen abgedeckt, der Wahlbereich KBI mit insgesamt acht Nachweisen.

| | Pädagogik | | Gesellschaft und Bildung | | Didaktik | | Bildungsmanagement | | Beratung | | Bibliothekswesen, Informationsm. | | Soziale Kompetenz | | Personale Kompetenz | | Wahlmodule | | Fachkompetenz | |
|------------------------------|-----------|------|--------------------------|----|----------|----|--------------------|----|----------|-----|----------------------------------|----|-------------------|----|---------------------|----|------------|-------|---------------|--|
| | BTK1 | BTK2 | BTK W | DK | DK W | MK | MK W | BK | BK W | KBI | KBI W | SK | SK W | PK | PK W | AW | FK | Bonus | | |
| Auslandsaufenthalt | | 1 | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | |
| Eigene Veröffentlichung | | | 1 | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| Kompetenzbestätigung | | | | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | | 4 | 1 | | | | | | 1 | | | |
| Lehrgang | 4 | | 2 | 5 | 4 | 4 | 1 | 9 | 7 | | | 7 | 13 | 4 | 8 | | | 6 | | |
| Paper | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Praxisnachweis | | 1 | | | | 1 | | | | | | 1 | 1 | | | | | 18 | | |
| Schulzeugnis | 3 | 1 | 3 | | | 2 | 3 | | | | | | | | | | 9 | | | |
| Seminar/Kurs | 10 | 8 | 14 | 14 | 9 | 9 | 10 | 11 | 3 | 12 | 6 | 24 | 11 | 20 | 6 | 7 | | 2 | | |
| Sonstige Nachweisformen | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | | | |
| Supervision und Coaching | | | | | | | | | | | | | | 4 | 2 | | | | | |
| Tagung / Konferenz / Vortrag | | | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Hochschule | 5 | 1 | 1 | 2 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 5 | 2 | | | 2 | | |
| | 25 | 14 | 25 | 24 | 20 | 26 | 19 | 24 | 11 | 18 | 8 | 36 | 26 | 34 | 19 | 18 | 19 | 10 | | |

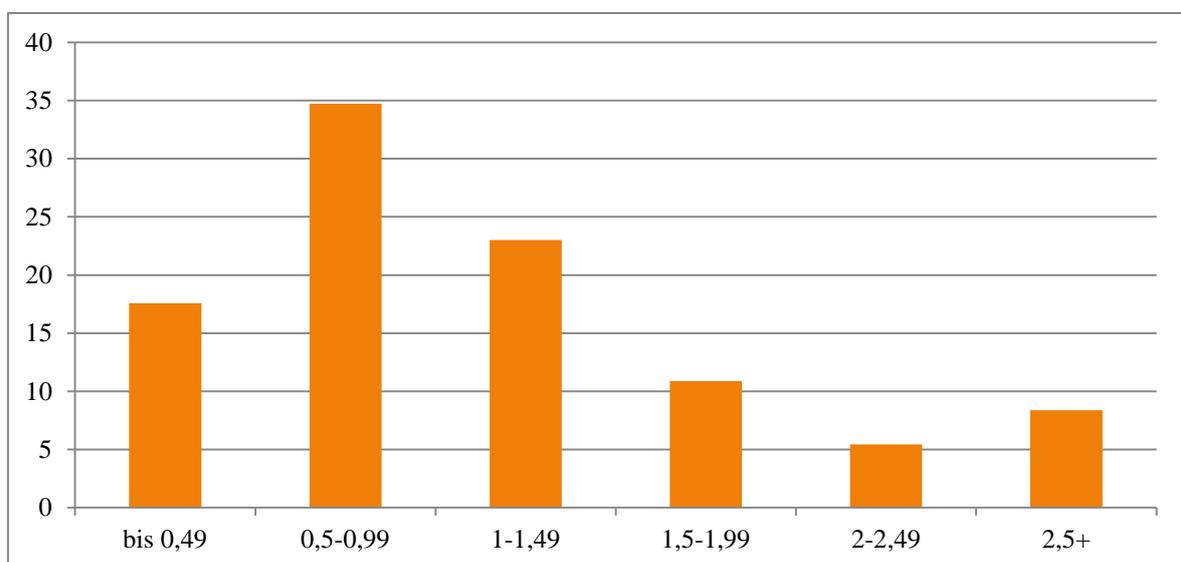
Quelle: Eigendarstellung öibf. Werte absolut. Die beiden häufigsten Nachweistypen pro Kompetenzbereich sind grün hinterlegt

Berücksichtigung der wba-CP

Obige Darstellungen berücksichtigen die Zahl der Nachweise, unabhängig vom wba-CP-Umfang (z.B. dreistündige Veranstaltung vs. mehrjähriger Lehrgang). Entsprechend erfolgt nun eine genauere Differenzierung, wobei auf die heterogene wba-CP-Vergabe hingewiesen wird: so reicht die Spannweite von 0,1 wba-CP (entspricht 2,5 Stunden) bis hin zu 10 wba-CP (primär Praxisnachweise). So wurden bei 118 der 239 anerkannten Nachweise (49%) maximal 0,5 wba-CP angerechnet, d.h. betrifft in der Regel jeden zweiten Nachweis.

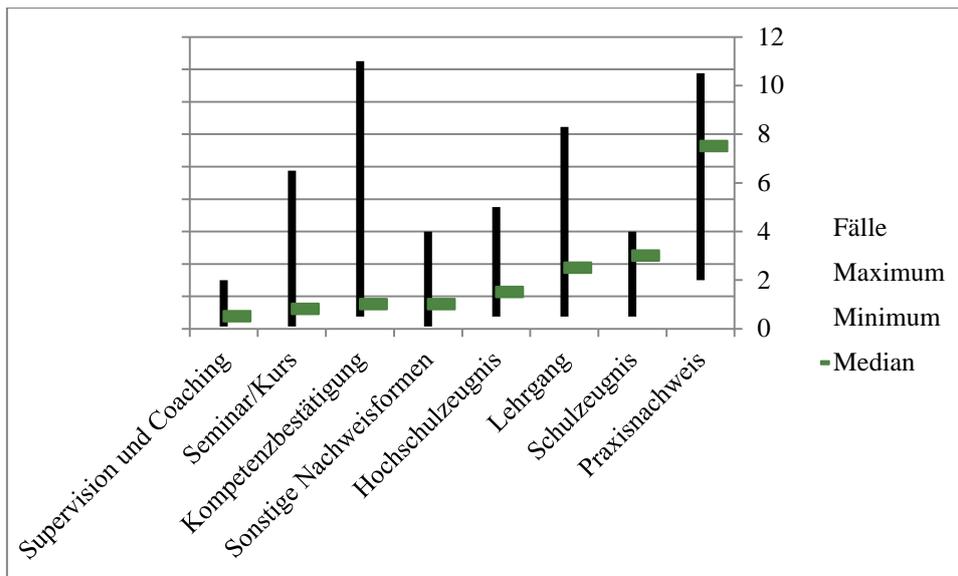


Quelle: Eigendarstellung öibf. Feindarstellung der anerkannten wba-CP, Werte absolut



Quelle: Eigendarstellung öibf. Grobdarstellung der anerkannten wba- wba-CP, Werte absolut

Die Darstellung der wba-CP kann auch pro Zertifikat analysiert werden. In nachstehender Abbildung sind die wba-CP -Medianwerte pro Nachweisform dargestellt (sofern ausreichend Fallzahlen vorliegen). Im Schnitt wird pro Seminar 0,8 wba-CP vergeben, doch sind deutliche Unterschiede erkennbar ob ein Seminar nur in einer einzigen Kompetenzbereich zugeschrieben wurde (92x, MW 0,7 wba-CP) oder auf mehrere Bereiche verteilt wurde (37x, MW 1,8 wba-CP). Praxisnachweise werden meist einer einzigen Kategorie in der Standortbestimmung zugeschrieben (16x, 7,5 wba-CP), bei zwei weiteren Praxisnachweisen konnten noch andere Bereiche abgedeckt werden (BTKS, MK, SK, SKW).



Quelle: Eigendarstellung öibf. Anerkannte wba- wba-CP nach Nachweistyp, Werte absolut, Median

Anerkennungsquote

Werden Nachweise anerkannt, so gibt es deutliche Unterschiede dahingehend, ob der Nachweis in der Standortbestimmung oder in einer Nachreichung an die wba übermittelt wurde. Werden beispielsweise 53% der Nachweise in der Standortbestimmung nicht anerkannt, so reduziert sich dieser Anteil bei Nachreichungen auf 14%. Dazu steigt zudem die komplette Anerkennung von 34% auf 67% bei Nachreichungen (als Resultat der wba-Beratung hinsichtlich der zielgerichteten Auswahl der Kurse/Seminare?). Die Teilanerkennung zeigen keinen nennenswerten Unterschied hinsichtlich dem Zeitpunkt der Nachweisübermittlung.

| Zeilenbeschriftungen | Anzahl von ID | | Summe von ID | | Gesamt: Anzahl von ID | Gesamt: Summe von ID |
|-----------------------|---------------|------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------------|
| | hochgeladen | NR | hochgeladen | NR | | |
| Nicht berücksichtigt | 162 | 15 | 52,90% | 14,39% | 177 | 43,65% |
| bis 25% | 6 | 7 | 2,04% | 6,49% | 13 | 3,11% |
| bis 50% | 18 | 6 | 6,00% | 5,92% | 24 | 5,98% |
| bis 75% | 8 | 3 | 2,58% | 2,71% | 11 | 2,61% |
| bis 99% | 7 | 4 | 2,18% | 3,87% | 11 | 2,59% |
| Komplett anerkannt | 111 | 69 | 34,30% | 66,62% | 180 | 42,06% |
| Gesamtergebnis | 312 | 104 | 100,00% | 100,00% | 416 | 100,00% |

Quelle: Eigendarstellung öibf. Anteilgruppen der anerkannten wba-WBA-CP

Nachdem in obiger Tabelle eine sehr starke Polarisierung erkennbar ist (86% der Fälle betreffen entweder eine Ablehnung oder die komplette Anrechnung), ist die vertiefende

Analyse nach Nachweisarten nicht zielführend, da die Ablehnungsrate pro Nachweistyp bereits dargestellt wurde.

Analyse Pflicht- und Wahlteil

Im wba-Qualifikationsprofil sind (ohne Praxisnachweise und Zertifizierungswerkstatt) 41 WBA-CP aus Pflichtteilen sowie neun WBA-CP aus Wahlteilen vorgesehen. Für jeden einzelnen Nachweis kann die Zuordnung nach angerechnetem Pflicht- und Wahlteil bzw. eine „gemischte Anrechnung“ erfolgen. Gemischt bedeutet in diesem Zusammenhang, dass ein Nachweis mehrere Zuordnungen erlangte, und zwar mindestens einem Pflichtteil und einem Wahlteil. Letztendlich beinhaltet der Pflichtanteil 82% der nötigen WBA-CP. In der Zahl der anerkannten Nachweise findet sich dieser Anteil jedoch nicht, es werden überproportional viele Nachweise für Wahlteile (teilweise) anerkannt. Dies kann unterschiedliche Hintergründe haben: Nachweise zu Pflichtteilen können beispielsweise höhere WBA-CP enthalten und somit mit weniger Nachweisen die erforderlichen WBA-CP bei den Pflichtteilen erlangen. Oder es werden mehr Nachweise für Wahlteile eingereicht, von denen dann möglichst viele passende Nachweise mit Teilanrechnungen berücksichtigt werden. Nachweise, die nur für Pflichtteile eingesetzt sind, erhalten im Mittelwert 1,8 WBA-CP, hingegen ausschließliche Wahlteil-Nachweise nur 1,3 WBA-CP. Gemischte Nachweise sind mit 2,7 WBA-CP deutlich höher anerkannt als die beiden anderen Nachweisbereiche. Bei der Ablehnung von Nachweisen ist zudem nicht ersichtlich, zu welchem Kompetenzbereich die Nachweise eingereicht wurden.

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

| Zeilenbeschriftungen | hochgeladen | NR | hochgeladen | NR | | |
|-----------------------------|--------------------|------------|--------------------|----------------|------------|----------------|
| etwas anerkannt | | | | | | |
| gemischt | 41 | 15 | 27,33% | 16,85% | 56 | 23,43% |
| Pflicht | 54 | 62 | 36,00% | 69,66% | 116 | 48,54% |
| Wahl | 55 | 12 | 36,67% | 13,48% | 67 | 28,03% |
| nicht anerkannt | | | | | | |
| Nicht anerkannt | 162 | 15 | 100,00% | 100,00% | 177 | 100,00% |
| Gesamtergebnis | 312 | 104 | 100,00% | 100,00% | 416 | 100,00% |

Quelle: Eigendarstellung ööbf. Anerkennung differenziert nach Wahl- und Pflichtfächer

Bei den Pflichtteilen stellen Seminare/Kurse den größten Anteil an anerkannten Nachweisen (58%), gefolgt von Praxisnachweisen (16%) und Hochschulzeugnisse (9%). Die restlichen anerkannten Nachweise (17%) teilen sich auf die anderen Nachweisformen auf.

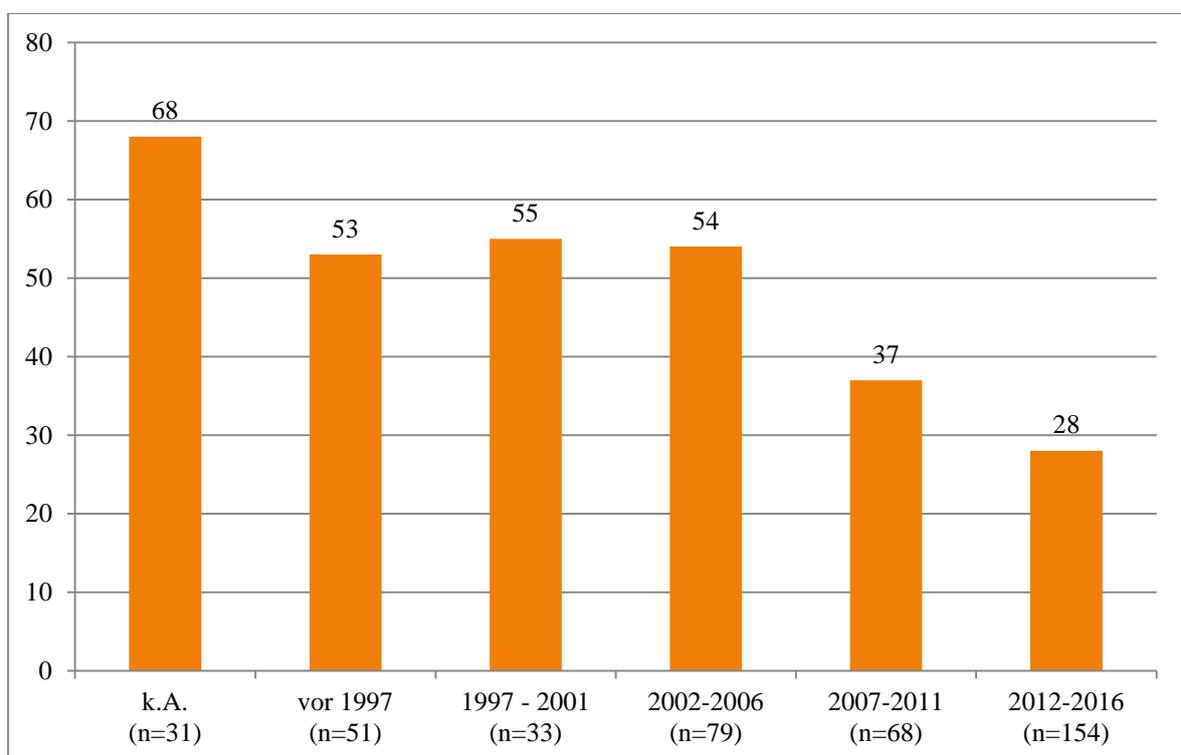
Bei den Wahlteilen ist ebenfalls der Nachweis mittels Kurs/Seminarbestätigung dominierend (54%), gefolgt von Schulzeugnissen und Hochschulzeugnissen, je 12%) sowie Lehrgangzeugnissen (10%). Bei den gemischt anerkannten Nachweisen dominieren ebenfalls Seminare/Kurse (47%), gefolgt von Lehrgangsnachweisen (27%) und Hochschulzeugnissen (9%). Zudem finden sich Unterschiede nach Wahl- und Pflichtteilen dahingehend, ob ein Nachweis komplett anerkannt wird: Werden 81% der Pflichtteil-Nachweise komplett anerkannt, so sinkt der Anteil bei ausschließlichen Wahlteilen auf 76%, und bei der gemischten Anrechnung auf 63%.

Detail: wird ein Seminar/Kursnachweis anerkannt, so werden im Schnitt 1,0 WBA-CP vergeben. Dabei gibt es Nachweise, die ausschließlich als Pflichtfach (n=67, MW 0,7 WBA-CP) oder ausschließlich als Wahlfach (n=36, MW 0,8 WBA-CP) zugeordnet werden. Wesentlich mehr WBA-CP werden vergeben, wenn ein Seminar sowohl Wahl- als auch Pflichtfächer zugeordnet wurde (n=26, MW 2,1 WBA-CP). Dabei ist auffällig, dass 12 dieser 22 betroffenen Nachweise im Zuge von Nachreichungen an die wba übermittelt wurden, d.h. ev. bewusst ausgewählt wurden um möglichst viele WBA-CP abzudecken.

Ausstellungsalter der Nachweise

Im Median stammen die Nachweise aus dem Jahr 2009. Rund 20% der eingereichten Nachweise sind älter als 15 Jahre (primär Hochschul- und Schulzeugnisse), 37% wurden seit dem Jahr 2012 erlangt. Nachweise der letzten 20 Jahre zeigen: je älter der Nachweis, desto eher wird ein Nachweis nicht anerkannt. Werden 28% der 154 Nachweise aus den

letzten 5 Jahren abgelehnt, so steigt der Anteil stetig auf letztendlich rund 55% bei den 51 Nachweisen aus der Zeitspanne 1997-2001. Sollte kein Ausstellungsdatum ersichtlich sein (n=31), so liegt die Ablehnungsquote bei 68%. Dabei ist zu beachten, dass die Nachweise aus den letzten fünf Jahren überwiegend auf Nachreichungen basieren: 74% aller Nachreichungen sind aus den Jahr 2012 bis 2016, entsprechend der zielgerichteten Weiterbildung zur Erfüllung der wba-Kompetenzbereiche wenig verwunderlich. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass für rund 26% der nachgereichten Nachweise keine Weiterbildung besucht wurde, sondern bereits bestehende Nachweise nachgereicht wurden.



Quelle: Eigendarstellung öibf. Abschluss des Nachweises nach Jahresgruppen, Werte in %

Bezeichnungen und Benennungen der Nachweise

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

Kursnachweisen erfolgte primär mittels einer „Teilnahmebestätigung“, gefolgt von Zertifikaten, Kursbesuchsbestätigungen, Bestätigungen sowie Teilnahmebescheinigungen. Es finden sich aber Begriffe wie z.B. Ausbildungsbestätigung, Bescheinigung, Aufteilung der Stunden, Certificate, Certificate of Attendance, Certification, Einladung, Fortbildungsbestätigung, Teilnahmediplom, Teilnahmezertifikat, Urkunde, Zeugnis sowie eine selbsterstellte Spesenabrechnung (Bahnticket, Einzahlung Seminarbeitrag; 0,5 WBA-CP anerkannt). Eigene Veröffentlichungen wurden mittels Publikationen, Texten, Artikel, Büche und CDs eingereicht. Bei den sonstigen Nachweisformen wurden neben Teilnahmebestätigungen und Tätigkeitsbeschreibungen auch Briefe, Gewerbergisterauszüge, Helferinnenbriefe, Infomappen, Bescheide und Bescheinigungen beigelegt.

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

In einem weiteren Rechenschritt wurden Hinweise pro Nachweis untersucht, ob Aussagen zur Leistungsfeststellung vorlagen oder durch ausreichende Anwesenheit das Lernziel als erreicht angenommen wurde. Hier sind nach Art der Nachweise Differenzierungen zu berücksichtigen. Klassische Antworten (für Lehrgänge und Kurse/Seminare waren „teilgenommen“ (99x), „besucht“ (16x), „regelmäßig besucht“ (14x) „erfolgreich teilgenommen“ (12x). Primär bei Lehrgängen wurden Hinweise auf Abschlussprüfungen, Kolloquien oder Prüfungskommissionen festgestellt. Der häufige Begriff „erfolgreich absolviert/besucht/teilgenommen“ hingegen gibt keine expliziten Hinweise auf eine Leistungsfeststellung. Auch sind in der Regel keine Angaben zur Mindestanwesenheit oder Fehlzeiten ersichtlich, dennoch werden die kompletten angeführten UE anerkannt unter der Annahme der kompletten Teilnahme. Anzumerken ist, dass bei 5 der 24 anerkannten Lehrgangsbeteiligungen keine Angaben zum Umfang

aufscheinen, dennoch WBA-CP anerkannt wurden. Notizen einer eventuellen Recherchetätigkeit wurden nicht in den Prüfunterlagen gefunden.

Der Umfang (zwecks Berechnung der WBA-CP) ist nicht bei allen Nachweisen vorhanden bzw. nicht notwendig (z.B. Veröffentlichung, Schulzeugnisse). Bevorzugte Zeiteinheiten sind Unterrichtseinheiten sowie Angaben in Stunden. Wird ausschließlich die ausgewiesene Dauer des Nachweises betrachtet (d.h. inkl. Praxiszeitbestätigungen), zeigen sich folgende Werte: 95x UE (Dauer zwischen 1 bis 3.772 UE, Median 6 UE), 62x Stunden (zwischen 1,5 und 2000 Stunden, Median 4 Std), 54x Tage (zwischen 1 und 33 Tage, Median 2) sowie 70x Wochen (primär Semesterstunden). Nur auf Seminare/Kurse fokussiert dauern diese im Median 16 UE bzw. 8 Stunden bzw. 1 Tag. Aussagen zu Lehrgängen oder andere Arten der Nachweise haben zu geringe Fallzahlen, da die Differenzierung nach UE/Stunden/Tage/Wochen zu stark ist.

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

WBA-CP von Kursbesuchsbestätigungen werden ausschließlich nach der Zahl der Lerneinheiten berechnet, nicht jedoch nach der fachlicher Tiefe (z.B. Grundlageninhalte vs. hochspezialisierte Details). Dies ist insofern von inhaltlicher Bedeutung, da auch Bestätigungen von Teilen der Weiterbildungsveranstaltung in den Fallanalysen angedacht wurden (da nur mehr geringe WBA-CP in der entsprechenden Kategorie ausständig waren). Es scheinen dazu keine Richtlinien auf, wie z.B. eine Bestätigung über den ersten Tag eines dreiwöchigen Lehrganges bewertet wird: Es könnte in diese fiktiven Extrembeispiel der erste Tag sich mit dem „Kennenlernen der Gruppe und allgemeiner Informationen über den Lehrgang“ befassen, und noch keine inhaltliche Themen behandeln. Dies zeigt natürlich die Grenzen der Prüfung nach formalen Kriterien des Umfangs auf. Selbst eine Prüfung auf vorhandene Stichworte und deren Einschätzung auf Passung ist in den eingesehenen Unterlagen der wba nicht definiert. Es gibt dennoch hier Hinweise auf strenge Handhabung: Eine Bestätigung ohne weitere Infos mit dem Titel

„Mensch-Gesellschaft“ wurde als zu allgemein befunden und daher nicht akzeptiert. Auch wird generell bei Publikationen stark auf den Bezug zur EB geachtet und in den untersuchten Fallbeispielen im Zweifel eher abgelehnt.

Ausstellende Einrichtung/Person der Nachweise

Die Nachweise wurden in der Regel von unterschiedlichsten Einrichtungen bzw. Personen ausgestellt. Unter Betrachtung der Dominanz der Nachweise von Kursen/Seminaren ist es nachvollziehbar, dass klassische Bildungsträger bei der Ausstellung der Nachweise stark vertreten sind. Gemessen nach Zahl der Nachweise sind in fallender Häufigkeit zu nennen: VHS (23x, 87% davon anerkannt, Median 1 WBA-CP), bifeb (19x, 79%, 1,5 WBA-CP), WIFI (18x, 83%, 1,5 WBA-CP), bfi (16x, 63%, 0,5 WBA-CP) und Trinergy International (9x, 33%, 1 WBA-CP) stark vertreten. Werden die Universität Wien (81x, 33%, 2 WBA-CP) sowie Schulen (17, 76%, 3,5 WBA-CP) und die Sigmund Freud Privatuniversität (6x, 17%, 0,5 EVTS) hinzugezählt, so sind damit 189 der 416 Nachweise (45%) abgedeckt. In anderen Worten wird knapp die Hälfte der Nachweise von fünf Bildungsträgern, zwei Universitäten und Schulen (primär Maturazeugnisse) ausgestellt, d.h. eine sehr starke Konzentration. Der Rest der Nachweise betrifft oftmals nur ein bis zwei Nachweise einer Einrichtung, somit zeichnet sich hier eine sehr heterogene Landschaft ab. Der Versuch einer Gruppierung der ausstellenden Stellen erwies sich als schwer, beispielsweise kann ein und derselbe Bildungsträger als Arbeitgeber einen Praxisnachweis ausstellen, sowie eine Teilnahmebestätigung einer internen Schulungsmaßnahme. Die in nachstehender Übersicht dargestellte Kategorie „sonstiges“ erwies sich als heterogenes Feld und umfasst rund 13% der Nachweise: diese wurden beispielsweise von Einzelpersonen (z.B. Supervision, PsychotherapeutInnen), Verbänden (z.B. Imker, Reiten und Fahren, deutscher Tourismus), Theater oder von den KandidatInnen selbst (z.B. bei Veröffentlichungen) ausgestellt.

| Zeilenbeschriftungen | Anzahl von ID | Anzahl von ID2 | Anzahl von ID3 |
|-----------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| selber | 17 | 4,09% | 100,00% |
| Amt/Land/Ministerium | 10 | 2,40% | 100,00% |
| ArbeitgeberIn | 29 | 6,97% | 100,00% |
| Bildungsträger | 190 | 45,67% | 100,00% |
| Kammern wko | 8 | 1,92% | 100,00% |
| sonstiges | 54 | 12,98% | 100,00% |
| Uni/Schule | 108 | 25,96% | 100,00% |
| Gesamtergebnis | 416 | 100,00% | 100,00% |

Quelle: Eigendarstellung öibf. Abschluss des Nachweises nach ausstellender Einrichtung, Werte in %

Bezug zu internen Ablaufbeschreibungen:

Basierend auf das Dokument „Ablaufbeschreibung; Neubewertung eines Offline-Portfolios“ (Version 11.105.2015 (sic!)) erfolgt nach einer „groben Durchsicht“ des eingereichten Portfolios ein Telefonat mit den KandidatInnen. Dieses Gespräch sowie weitere Kommunikationsschritte werden in den „Gesprächsnotizen“ pro KandidatIn abgelegt.

Hinweise auf weitere Verschriftlichungen finden sich in der Ablaufbeschreibung unter dem dortigen Punkt 6e („Fragen, die sich bei der Bewertung des Offline-Portfolios ergeben, werden gesammelt und bei der sogenannten Team-Fallbesprechung besprochen“) sowie bei Punkt 8 („Beschlüsse des Akkreditierungsrates sowie geklärte Fragen werden in das jeweilige Portfolio aufgenommen“). Unter Punkt 12/13 heißt es zudem, dass eine schriftliche Rückmeldungen zur Standortbestimmung als pdf-Dokument an die KandidatInnen zu erfolgen hat. Unter Punkt 14 wird die zusätzliche Rückmeldung durch die wba-Betreuerin (Unterstützung bei der Suche nach ergänzenden Veranstaltungen, sowie Hinweis auf den wba-Link mit maßgeschneiderten Angebote) betont, wobei eine Zusammenfassung des Gesprächs den KandidatInnen zu übermitteln ist sowie unter „Gesprächsnotizen“ abzulegen ist.

Laut Dokument „Ablauf Nachreichungen von Nachweisen“ (Version 11.5.2015) sind zudem Beschlüsse des AR in das Portfolio einzuarbeiten (Punkt 3).

Für die 13 Fallanalysen wurden die Gesprächsnotizen nach folgenden Aspekten analysiert: Welche Kriterien werden bei unklaren Nachweisen nachgefordert, wie sind hier die Entscheidungen/Fragen des AR relevant? Welche Arten von Nachreichungen werden angeregt? Nicht Gegenstand der Sichtung ist eine inhaltliche Analyse bzw. Prüfung auf Vollständigkeit der Protokolle.

Entscheidungen des AR:

Vorauszuschicken ist, dass die untersuchten Protokolle des AR durch eine textlich sehr knapp gehaltene Ergebnissicherung gekennzeichnet sind, ausführliche Begründungen für Ablehnungen bzw. Nachreichungen liegen nur punktuell vor. Eine entsprechende vertiefende Auswertung ist daher nicht möglich.

In den vorliegenden Protokollen des AR ist eine wesentlich geringere Zahl an Entscheidungen dokumentiert als die insgesamt zu untersuchenden 416 (bzw. 177 nicht anerkannten) Nachweise zu erwarten lassen. In der Praxis obliegt es im Regelfall einer wba-Beraterin, die Zuordnung der Nachweise in die Standortbestimmung durchzuführen. Sollten entsprechende Kompetenzbereiche bereits überfüllt sein oder Nachweise eindeutig nicht passen, so werden diese Nachweise nicht weiter im Verfahren behandelt, d.h. fließen nicht in die wba-interne Team-Fallbesprechung ein und werden dem AR auch nicht weiter vorgelegt (es sei den seitens der KandidatInnen wird eine Ablehnung/Nichtberücksichtigung eines Nachweises hinterfragt). So liegen insgesamt Aufzeichnungen über 89 konkrete Entscheidungen vor (21% aller Nachweise): 57 Anerkennungen von Nachweisen sowie zehn Ablehnungen/Nachreichungsaufforderungen. 12 nachgereichte Zertifikate von wba-akkreditierte Weiterbildungsangeboten werden als solche gekennzeichnet dem AR vorgelegt und i.d.R. mit dem Hinweis „keine Fragen“ abgehandelt.

Zudem sind zwei positive Ergebnisse von Vorabanfragen (Prüfung auf Wunsch der KandidatInnen durch den AR, ob eine geplante Ausbildung anerkannt werden würde) sowie eine Aufnahme in die Liste der Entscheidungen erfasst.

Im Schnitt finden sich die KandidatInnen in drei AR-Protokollen, zwei langjährige Verfahren finden sich mit sieben bzw. 12 Einträgen wider. Dies ist primär durch neue Nachweise, die jeweils mit dem Zeitpunkt des Einlangens im AR behandelt werden, erklärbar.

Ablehnungen ohne Nachforderung:

- Theaterspielen: Z/SK: nein (30. AR-Sitzung)
- Praxisbestätigung BM als Kompetenzbestätigung: Grenzfall Management versus Administration. AR entscheidet gegen eine Anerkennung der Kompetenzbestätigung (33. AR-Sitzung)
- EB-Praxis und Lehrgänge von XY werden nicht anerkannt (38. AR-Sitzung). Dazu Neuentscheid in 40. AR-Sitzung: Lehrgänge bei XY werden anerkannt (DK, MK, BK).
- BTK1 durch Seminar bei Prof. XY wird nicht anerkannt (kein institutioneller Rahmen ersichtlich) (39. AR-Sitzung)

- Seminar "Grundlagen der Pädagogik" (XY) wird nicht anerkannt (42. AR-Sitzung)
- Steirische Volkskulturgespräche: nicht anerkannt (42. AR-Sitzung)
- Tätigkeit in der Bibliothek (Archivierung von Rechtsgutachten) nicht für Z/KBI/0,5 anerkannt (44. AR-Sitzung)

Nachforderungen:

- Seminar „Grundlagen der Pädagogik“ (XY) wird weiterhin nicht anerkannt: zusätzliche Belege zu Ort, Datum, Personen, Inhalten o.ä. werden nachgefordert (40. AR-Sitzung)
- Lehrgang „pädagogisch-didaktische Ausbildung Curriculum“ – Inhalte werden vorerst nicht anerkannt. Nähere Inhalte werden eingefordert. (39. AR-Sitzung). Siehe dazu auch 41. AR-Sitzung: Lehrgang interne Weiterbildung (nähere Beschreibung ist erfolgt): wird anerkannt
- Seminare aus SK besucht in Form einer Auflistung per Mail eingereicht: nicht anerkannt, Aufforderung zukommen lassen, Bestätigungen einzureichen
- Anfragen vorab:
- Vorabschätzung gewünscht (...) der Lehrveranstaltung gewünscht: könnte mit Z/BTK/05 angerechnet werden (36. AR-Sitzung)
- Kandidat will die noch offenen Punkte durch den Besuch des LG "...“ abdecken. Entscheidung AR: Z/DK kann anerkannt werden; MK nur nach Vorlage zusätzlicher Infos (BK und BTK1 nicht ersichtlich) (46. AR-Sitzung)

Aufnahmen in Entscheidungen

- Bachelor "Erziehungs- und Bildungswissenschaften" deckt Z/BTK1/1,5 ab (Entscheidung wird in Vorgaben aufgenommen) (46. AR-Sitzung)

Recherche

- Magister in Mediation und Konfliktbearbeitung an der XXX in der Liste von AQA gesucht. Ist wirklich ein akademischer Titel (50. AR-Sitzung)

Anerkennungen von Nachweisen

- Der größte Teil der AR-Protokolle umfasst die Bestätigung der Vorschläge, welche von den wba-Beraterinnen an den AR übermittelt wurden.

Kommunikation der Entscheidungen des AR:

Es sind bei den 13 Fallanalysen von den 416 Nachweisen letztendlich drei Nachweise ursprünglich im AR abgelehnt worden und erst nach Vorliegen zusätzlicher Informationen anerkannt worden.

Der erste Fall zeigt die Notwendigkeit einer schriftlichen Bestätigung durch den Bildungsträger anstatt einer zusätzlichen eidesstattlicher Erklärung des Kandidaten (Gesprächsnotiz 3024).

- Gesprächsnotiz: „Wie bereits am Telefon besprochen, habe ich für die genannten Kommunikationskurse keine schriftlichen Nachweise. Da ich die TrainerInnen und AusbildungsleiterInnen kenne, könnte ich diese nachträglich um „Erinnerungsbestätigungen“ ersuchen. Lieber wäre mir natürlich, wenn Sie meine Information als eine Art „Eigenbeleg“ anerkennen könnten. Ich könnte Ihnen auf Wunsch auch gerne eine eidesstattliche Erklärung über meine Teilnahme an den genannten Bildungsmaßnahmen abgeben.“
- Gesprächsnotiz: „Ich werde das Gremium (...) anfragen, ob zur Anrechnung Ihrer Inhalte aus „Soziale Kompetenz“ eine eidesstattliche Erklärung nötig ist.“
- 47: AR-Sitzung: „Seminare (...) in Form einer Auflistung per Mail eingereicht: nicht anerkannt, Aufforderung zukommen lassen, Bestätigungen einzureichen“
- Gesprächsnotiz: „Leider muss ich Ihnen mitteilen, dass der Akkreditierungsrat die informelle Darstellung Ihrer Sozialen Kompetenzen (...) nicht anerkannt hat. Das Gremium ersucht Sie, eine Bestätigung einzureichen.“
- Gesprächsnotiz: „In (...) angeführter Angelegenheit habe ich jetzt meine ausstehende Bestätigung (Datei anbei) eingeholt.“
- 49. AR-Sitzung: „Training mit Z/SK/1 anerkannt“

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

- 39. AR-Sitzung: Lehrgang „pädagogisch-didaktische Ausbildung Curriculum“ – Inhalte werden vorerst nicht anerkannt. Nähere Inhalte werden eingefordert.
- Gesprächsnotiz: Der Lehrgang (...) wurde vorerst nicht anerkannt. Zu diesem Lehrgang benötigt der Akkreditierungsrat nähere Auskünfte: Wann genau hat der Lehrgang stattgefunden (Beginn- und Enddatum)? War der Lehrgang öffentlich zugänglich? Gab es eine Ausschreibung? Außerdem fehlen auf der

Lehrgangsbestätigung der institutionelle Rahmen und ein Stempel. Können Sie da noch detailliertere Auskünfte geben bzw. einholen?

- Gesprächsnotiz: Ich dachte mir aufgrund unseres Telefonats, dass es eine „offiziellere“ Bestätigung gäbe. Nachdem das offensichtlich nicht der Fall ist, ersuche ich um folgende Erläuterungen: Von wann bis wann hat der Lehrgang stattgefunden (genaues Datum)? Gibt es so etwas wie eine interne Ausschreibung? Was qualifiziert die Trainerin XY? Auf ihrer Website ist ersichtlich, dass sie in erster Linie Weiterbildungen in Richtung Social Media und IT anbietet. Wie viele Personen haben teilgenommen?
- Gesprächsnotiz: Es gab keine interne Ausschreibung, da (...) kurzfristig Termine mit alle TeilnehmerInnen koordiniert werden mussten. Ich habe XY aufgrund guter Erfahrungen bei früherer Zusammenarbeit angefragt, und XY konnte sich terminlich an uns anpassen. XY studierte postgraduale Organisations- und Personalentwicklung (...) und hat eine TrainerInnenausbildungen in Kommunikations- und Teamtraining sowie die Train-The-Trainer Ausbildung (...). Sie ist seit xxx freiberufliche Trainerin und Beraterin in der Erwachsenenweiterbildung. Genaueres zu XY's Qualifikationen entnehmen Sie bitte ihrem beiliegendem CV. Inklusive mir habe zehn Personen, alles TrainerInnen von (...) an der Weiterbildung teilgenommen.
- 41. AR-Sitzung: Lehrgang interne Weiterbildung (nähere Beschreibung ist erfolgt): wird anerkannt

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

- 38. AR-Sitzung: (...) Lehrgänge von XY werden nicht anerkannt
Gesprächsnotiz: Dem Akkreditierungsrat erschien es als zweifelhaft, ob diese Lehrgänge tatsächlich stattgefunden haben, insbesondere weil sie sich exakt mit dem wba-Curriculum decken. Der Akkreditierungsrat fordert Sie auf, zusätzliche Nachweise zu bringen, die dies näher belegen. Dies könnten sein: genauere Modulbeschreibungen, zeitlicher Rahmen (die Lehrgänge sind sehr umfangreich, wann fanden welche Module statt, wie intensiv war das genau?), Teilnehmer/innen- bzw. Anwesenheitslisten (die Namen der anderen Teilnehmer/innen können Sie gerne unkenntlich machen) o.ä.
- 40. AR-Sitzung: Lehrgänge bei XY werden anerkannt (DK, MK, BK),

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

- 39. AR-Sitzung: BTK1 durch Seminar bei Prof. YY wird nicht anerkannt (kein institutioneller Rahmen ersichtlich)

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

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

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

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

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

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

Nachreichung neuer Praxisbestätigung

Praxisnachweis: Praxis anerkannt

Welche Arten von Nachreichungen werden angeregt?

In der Analyse der 416 Nachweise erfolgten bei Nachreichungen primär Einsendungen von „klassischen“ Seminar- und Kursbesuchsbestätigungen. Die Gesprächsnotizen ergeben hier deutliche Hinweise, dass derartige Kurse empfohlen werden, gleichzeitig finden sich auch Anregungen zu anderen Nachweisformen. Letztendlich ist die Verfahrenssicherheit beim

Besuch von wba-akkreditierten Kursangeboten als das pragmatisch schlagende Argument seitens der KandidatInnen zu erkennen. Exemplarische Hinweise für die Findung noch ausstehender Nachweise finden sich hier. Diese gruppieren sich nach allgemeinen Hinweisen, konkret recherchierte regional passende Angebote sowie Alternativoptionen (z.B. Verfassung eines papers). Es werden für konkrete Kompetenzbereiche die verpflichtenden Inhalte lt. Qualifikationsprofil aufgelistet, z.B. für Soziale Kompetenz wären mögliche Inhalte Kommunikation in Theorie und Praxis, Gesprächsführung, Rhetorik, Konfliktmanagement in Theorie und Praxis, Feedback, Moderation.

- „Ich habe für Sie vorerst einmal 3 Kompetenzbereiche ausgewählt, die Ihnen noch fehlen (...). Zu diesen Bereichen hab ich für Sie passende akkreditierte Seminare ausgewählt (siehe Mailende [sechs Kurse]). Die Kurse an der XY kann ich Ihnen sehr empfehlen, da sie nicht nur inhaltlich gut passen, sondern auch preislich sehr attraktiv sind. Daher sind diese Kurse auch sehr rasch ausgebucht. Sollten Sie sich für einen XY Kurs entscheiden, rate ich Ihnen sich so rasch als möglich anzumelden“;
- „Anbei finden Sie die Liste mit [acht] Bildungsangeboten für Beratung. Ich hoffe, dass Sie ein für Sie passendes Seminar finden. Bitte informieren Sie mich, falls das nicht der Fall ist! Dann begeben Sie sich auf Recherche“;
- „Sie hatten um Seminartipps gebeten, wie Sie in nächster Zeit die noch offenen Punkte bei der Sozialen und Personalen Kompetenz auffüllen könnten. Unter unseren akkreditierten Angeboten kann ich derzeit Folgendes finden: [sieben Angebote]“
- „Falls Sie kein passendes Seminar zu „Grundlagen der Pädagogik“ finden, kann ich Ihnen anbieten, ein Paper über 0,5 ECTS zu verfassen. Dazu anbei ein Info-Blatt. Bitte geben Sie mir Bescheid, wenn Sie sich für letztere Option entscheiden.“
- „Falls Bildungsmanagement weiterhin schwierig bleibt, könnten Sie auch hier ein einschlägiges Buch lesen und rezensieren und ich werde das für die ausständige Managementkompetenz in den Akkreditierungsrat einbringen. Ich würde es schade finden, wenn Sie aufgrund enger zeitlichen Möglichkeiten und weil es wenige Kurse gibt, die Freude verlieren.“
- „Da Sie ja viel unterrichten und zwar in der beruflichen Weiterbildung, kann Ihre Didaktische Kompetenz aus der hier informell erworbenen Kompetenz anerkannt werden. Sie haben ja bereits 1 von 1,5 ECTS nachgewiesen. Wenn Sie das wollen, können Sie uns eine Qualifizierte Selbstbeschreibung zu dieser Kompetenz übermitteln und ich werde diese nach unserer Sommerpause im September in den Akkreditierungsrat einbringen. [anerkannt im 47. AR] (...). In diesem Fall wäre die Rezension aus Didaktik nicht mehr nötig!“

- „Bis auf Informationsmanagement sind jetzt alle Inhalte belegt. Vielleicht möchten Sie den Bereich Informationsmanagement über eine sogenannte Tätigkeitsbeschreibung belegen (siehe Formular im Anhang).“
- „Ich habe ein Angebot von Frau xx, die das abgesagte (und akkreditierte) Seminar abgehalten hätte erhalten: sie bietet mir, quasi als Ersatz, ein Selbststudium der Unterlagen und Übungen mit abschließendem einstündigen Telefoncoaching an und würde mir eine Bestätigung über die Inhalte des (akkreditierten!) Seminars ausstellen, als eine individuelle Kursmaßnahme. Das wäre wohl die schnellste und sauberste Lösung, wenn das für die wba akzeptabel wäre (nämlich ohne dass man den Akkreditierungsrat bemühen müsste).“
- „Das Problem mit der Bestätigung über das Selbststudium ist, dass es wieder keine akkreditiertes Angebot ist und somit erst wieder durch den Akkreditierungsrat muss, selbst wenn die Vortragende die gleiche ist. [es wurde alternativ eine Kompetenzbestätigung erstellt]“

Dokumentation interner Abstimmung bei inhaltlichen Fragen

Es finden sich in den 13 Fallanalysen insgesamt zwei dokumentierte Rückmeldungen zu Nachweisen, wo wba-Beraterinnen die gegenseitige Expertinnenmeinung suchten und dies per Mail dokumentierten. Weiters findet sich eine Gesprächsnotiz über einen möglichen Tagungsbesuch der im Vorfeld wba-intern thematisiert wurde (Gesprächsnotiz 2463).

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

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

Antwort wba: Die nun noch offenen ECTS [sic!] können durch den Besuch der Tagung „xxx“ (...) aufgefüllt werden. Für die Anerkennung dieser Punkte habe ich bereits jetzt eine Freigabe erwirkt (d.h. eine Anerkennung ist damit im Vorhinein sicher).

Gesprächsnotiz 2932 intern in wba, eine interne Reaktion darauf ist in den Gesprächsnotizen nicht ersichtlich:

„Sind LSB Anbieter als „seriös“ und glaubwürdig einzustufen, weil sie auf der WKO-Liste stehen? Frau xx müsste ja auch 750 Std. Praxis nachgewiesen haben, um den LSB-Schein zu bekommen. Die hat sie allerdings bei der wba nicht eingereicht. Mein Vorschlag wäre (und das haben wir ja auch in den STOB-Vorgaben festgehalten), dass wir grundsätzlich immer die dem LSB-Gewerbeschein vorausgegangenen Ausbildungen anrechnen und nicht den Gewerbeschein per se. Bei einem Upgrade (wie im Falle von Frau xx) wäre ich dafür, dass auf dieser Bestätigung genau ausgewiesen werden muss, welche Module und Ausbildungsteile nachträglich absolviert wurden (das ist aus der Bestätigung nämlich überhaupt nicht ersichtlich). Für uns wäre damit immer die Ausbildung selber und nicht das Ergebnis bzw. die allgemeinen gesetzlichen Bestimmungen wichtig, da letztere ja auf verschiedenen Wegen erreicht werden können. (Das ist zwar im Sinne der Lernergebnisorientierung nicht ganz logisch, aber ich finde es den einzig gangbaren Weg, bei dem auch wir glaubwürdig bleiben).

Gesprächsnotiz 3023 intern in wba bzw. mit KandidatIn:

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

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

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

wba2: „Ich finde das eigentlich ziemlich gut. Wenn jemand das Thema selber unterrichtet und andere Personen bzgl. Informationsmanagement schult, ist es ja erst recht anerkennenswert. Vielleicht würde ich die Person nur noch bitten, ein bisschen zu quantifizieren, d.h. in welchem Ausmaß und seit wann finden diese Kurse statt, welche und wie viele TN, in welchem Rahmen (Anbieter, Institution...)?“

Prozedere bei Widersprüchen zu abgelehnten Nachweisen

Durch Teambesprechungen und Einbezug des AR erfolgt die verfahrensrelevante Objektivierung des Verfahrens. Dennoch ist zu beachten, dass de facto eine einzige wba-Beraterin zu Beginn der Standortbestimmung über die Anerkennungswürdigkeit entscheidet. Ein abgelehnter Nachweis kommt i.d.R. nicht zu Kolleginnen oder in den AR, wenn die wba-Beraterin zu 100% sicher ist, dass beispielsweise der betreffende Kompetenzbereich bereits ausreichend nachgewiesen ist oder die Nachweise „absolut nicht“ passen.

- „Eine Frage bezüglich der Standortbestimmung hätte ich dennoch - ich hab mir jetzt die Seminare die in Richtung Informationsmanagement gehen näher angeschaut (...) und ich denke da habe ich mit meinen 3 besuchten Seminaren (...), eigentlich in dieser Richtung mehr abgedeckt. (...) Ich bitte um nochmalige Prüfung. (Gesprächsnotiz 2846).“
- „Nach dem Studium der Standortbestimmung stellte ich fest, dass folgende eingereichte Zertifikate nicht oder nur teilweise berücksichtigt worden sind: Das Zertifikat „Didaktische Kompetenz & Skillmanagement für die Erwachsenenbildung“ (...), das Zertifikat „Managementkompetenz“ (...) mit 29 ECTS. In meinem Zertifikat „Beratungskompetenz“ (...) sind (von der wba anerkannte) 11,5 ECTS bescheinigt. In der Standortbestimmung sind davon lediglich nur 0.5 ECTS anerkannt worden. Bei mir entsteht die Frage warum bzw. mit welcher Begründung diese nicht berücksichtigt worden sind! (Gesprächsnotiz 2932, Antworten dazu siehe im Kapitel Kommunikation der Entscheidungen des AR)“
- „Vielen Dank für die Nachreichung. Gerne bringe ich sie, wie ohnehin beabsichtigt, hinsichtlich "Gesellschaft und Bildung" in den Akkreditierungsrat ein. (Gesprächsnotiz 3384)“
- „Die beschriebene Beratungstätigkeit im Reisebereich ist weder eine reine Fachberatung noch ein Verkaufsgespräch über unsere Bildungsreisen, sondern eine prozessorientierte Beratung in Bezug auf Lernprozesse vor, während und nach Reisen. Die Beratungstätigkeit orientiert sich dabei am reisepädagogischen Konzept nach (...), das Ihnen ja ohnehin bekannt sein dürfte.“
- wba: „Ich werde Ihre Kompetenzbestätigung aus Beratung noch einmal dem Gremium vorlegen und darauf verweisen, dass Sie in Ihren Beratungsgesprächen

prozessorientiert arbeiten und sich dabei auf das reispädagogische Konzept von (...) stützen.“ (Gesprächsnotiz 3024)

- „Herzlichen Dank für die Übermittlung der Standortbestimmung. Eine Nachfrage habe ich: Es wurden mir für den Kurs "Einführung in CMS" keine ETCS angerechnet. Jetzt ist aber CMS (Campus-Management-System) ein Informationsmanagementsystem, das ich auch diesem zugerechnet hätte. (ausführliche Beschreibung siehe Beilage).“ (Gesprächsnotiz 2463)
- Ich werde das (...) dem Akkreditierungsrat vorlegen und für Anerkennung (...) plädieren. Allerdings möchte ich Ihnen nicht zu viel Hoffnung machen, dass das zu 100% klappt, denn die Deckung der Inhalte der Vorlesung mit dem Qualifikationsprofil der wba ist nur sehr am Rande gegeben. Siehe Seite 12 des Qualifikationsprofils (...) Aber vielleicht klappt es ja, dass wenigstens 0,5 ECTS anerkannt werden. (Gesprächsnotiz 3297)

Auch erfolgen Vorabanfragen der KandidatInnen, ob angebotene Kurse die fehlenden Kompetenzbereiche abdecken würden. In den untersuchten Fallbeispielen erfolgt z.B. eine direkte Ablehnung durch die zuständige wba-Beraterin.

- „Führung ist ein sehr spezieller Teil des Bildungsmanagements und gehört nicht zu den Grundlagen, die im Zertifikat gefordert werden. Passen würden: Programmmanagement, Projektmanagement, Qualitätsmanagement, Arbeitsrecht bzw. eine gute Mischung aus allem. Führung könnte nur im Diplom anerkannt werden. (Gesprächsnotiz 3297)“
- „Der wirkungsvolle Auftritt: Das zählt laut wba-Qualifikationsprofil zu Sozialer Kompetenz, nicht zu Managementkompetenz. (Gesprächsnotiz 3297)“
- „Feststellen möchte ich hier, dass die wba in Ihrer Definition von Erwachsenenbildung psychosoziale Interventionen dezidiert nicht dem Bereich der Erwachsenenbildung sondern dem der Therapie zuordnet. (Gesprächsnotiz 3384)“
- „Vielen Dank für die Übermittlung der Tätigkeitsbeschreibung. Ich finde, dass Sie das sehr einleuchtend und nachvollziehbar beschrieben haben und gehe daher davon aus, dass einer Anerkennung nichts im Wege stehen sollte. (Gesprächsnotiz 3139)
- wba: Es freut mich, Ihnen mitteilen zu können, dass der Akkreditierungsrat in seiner gestrigen Sitzung Ihre Tätigkeitsbeschreibung mit 1 ECTS bei Informationsmanagement anerkannt hat.“
- „Ich habe ein Wochenend-Seminar gefunden (...) Bevor ich mich anmelde, möchte ich nur wissen, ob dieses Seminar mir (...) auch angerechnet werden kann.“

- wba: Bei Diversity Management kommt leider zu wenig tatsächliches Management von Bildungsveranstaltungen vor (das wäre kurz in meinen Worten: Organisation von Personal, Kosten, Recht, Projekten, Räumlichkeiten, Marketing, ...)
- Kandidat: schade, dass Sie meine Vorschläge nicht für so gut finden. Ich habe mich bei der Themensuche an die Inhalte der jeweiligen Spartenprogramme des bifeb gehalten. Hier wird dem Diversity Management im Bereich Bildungsmanagement eine große Bedeutung eingeräumt. (Gesprächsnotiz 2463).

Der Umgang mit den WBA-CP

Die unterschiedlichen Arten der Nachweise werden im Zertifizierungsvorgang als gleichrangig gesehen, dies findet sich auch in den Gesprächsnotizen an mehreren Stellen.

- Für den Abschluss des Zertifikats ist nun nur mehr 1 ECTS zur Managementkompetenz offen - auf mögliche Weiterbildungen habe ich Sie in meinem letzten Mail ja bereits hingewiesen. Sie finden die akkreditierten Angebote hier (...) Was mir dazu noch einfällt: Falls Sie auch Erfahrung im Bildungsmanagement haben (z.B. Tätigkeit im Bereich Projektmanagement, Projektkoordination, Programmmanagement...), könnten Sie sich das eventuell auch anerkennen lassen. Dazu gibt es von unserer Seite ein Formular (siehe anbei). Entscheiden Sie selber, ob es auf Sie zutrifft. (Gesprächsnotiz 3297)
- Im Moment sind noch folgende Bereiche zu ergänzen: 0,5 von 1,5 ECTS aus Grundlagen der Pädagogik. Um die noch offenen Inhalte zu belegen, können besteht die Möglichkeit ein Paper zu verfassen oder ein Seminar zu besuchen. Seminarangebote finden Sie hier: (...) Nähere Informationen zum Paper finden Sie im Anhang. (Gesprächsnotiz 3024)
- Ich habe im Akkreditierungsrat angefragt und es wäre für die offenen 0,5 ECTS Didaktische Kompetenz möglich, eine in Eigenregie verfasste Rezension eines Fachbuches zu diesem Bereich zu verfassen und anerkannt zu bekommen. Sie haben beim Schreiben keine externe Begleitperson, die formalen Auflagen sind auch nicht streng. Prinzipiell orientieren über das Verfassen einer Rezension können Sie sich am Info-Blatt, das für Rezensionen in wba-Diplomen gilt. Ich stelle diese Vorgaben anbei. (Gesprächsnotiz 2463).

In den untersuchten Fallbeispielen dominieren jedoch nicht die Art, sondern die ausständigen WBA-CP pro Kompetenzbereich. Trotz Alternativvorschläge (z.B. Erstellung von papers oder Kompetenzbestätigungen) laufen die konkreten Empfehlungen auf thematisch passende akkreditierten Weiterbildungsangebote, welche primär von den wba-Beraterinnen vorausgewählt wurden.

Im Fall von einem noch ausständigen Nachweis über 0,5 WBA-CP (12,5 Stunden) werden (neben einer Angebotsübersicht von Seminaren sowie der Möglichkeit einer Erstellung eines papers) folgende Optionen angeboten, wie eine umfangreichere Weiterbildung „reduziert“ werden kann (Gesprächsnotiz 2967): Bei einem reduzierten akkreditierten Angebot (1 WBA-CP ohne, oder 1,5 WBA-CP mit schriftlicher Arbeit) sollte die Möglichkeit angefragt werden, „eine Teilnahmebestätigung über die 3 Tage zu bekommen ohne dass Sie ein learning-log verfassen, da Sie nur den Nachweis über 0,5 ECTS benötigen“. Als andere Option sollte angesucht werden, „ob Sie erst später in das Seminar einsteigen. Nachdem Sie nur 0,5 ECTS benötigen, wäre das zumindest vom Umfang her möglich.“ Dabei wird eine mögliche Komplexität im Aufbau des Kurses (je länger der Kurs dauert, desto „schwerer“) nicht näher thematisiert. Es wird davon ausgegangen, dass ein Lernergebnis linear mit der Dauer der Veranstaltung zusammenhängt, es lassen sich nämlich in den eingesehenen wba-Fallbeispielen und Unterlagen keine Angaben finden, wie mit einem „verkürzten“ Teilseminar umzugehen ist. So könnte im Extremfall ein langer Lehrgang nach einem Tag abgebrochen worden sein (sei es aus Verständnisgründen, sei es aus pragmatischen Gründen wie Erreichen der geforderten Anwesenheitszeiten), und dennoch die anteiligen WBA-CP anerkannt werden, ohne den konkreten Inhalt/Aufbau der Weiterbildung beurteilen zu können. Ein eventuelles Curriculum (und damit auch die Gewichtung des workload) basiert in der Regel auf den gesamten Kurs, und nicht auf 0,5 WBA-CP-Einheiten. Lt. wba-Qualifikationsprofil werden bei Veranstaltungen mit Informationscharakter (Vorträge/Konferenzen/Tagungen) die Präsenzzeiten 1:1 übernommen, bei Veranstaltungen mit hoher Eigenaktivität und Beteiligung (Seminare/Kurse/Workshops) jedoch mit dem Faktor 1:1,5. In diesem Fall bedeuten rund acht Stunden 0,5 WBA-CP. Jedoch stellt sich die Frage, ob nach einem Teil eines Kurses der entsprechend aliquote Teil eines Lernergebnisses erreicht wurde. Es entsteht hier somit der Eindruck, dass alleine der Faktor „Zeit des Inputs“ bewertet wird. Dies wird auch davon unterstrichen, dass beispielsweise auch die (schlechte) Qualität des Kursangebotes nicht näher hinterfragt wird.

„Anführen möchte ich jedoch, dass das Seminar für mich nicht unbedingt ein gutes Renommee für ihre Institution war. Ich persönlich war ziemlich enttäuscht vom Inhalt und auch von der Vortragenden. (...) nur als ein Beispiel - es wurden verschiedene Artikel zu Beratungsansätzen ausgeteilt (einer mit 27 Buchseiten), die dann selbstständig erarbeitet und in „Expertengruppen“ besprochen werden sollten; im Anschluss daran erfolgte von ihr nicht einmal eine Reflexion; auf die Frage ob sie das selbst probiert hat von der Zeitvorgabe, kam nur die Antwort mache lesen eben

schneller und manche langsamer????, Inhaltliche Fragen wurden auch nicht wirklich definitiv beantwortet ... (Gesprächsnotiz 2846)

In den 13 Fallanalysen finden sich fünf KandidatInnen mit insgesamt 10 Lehrgangsbestätigungen, die einen Bonus aufgrund der Dauer des eingereichten Lehrganges erhalten haben. Konkret lauteten die Titel der besuchten Veranstaltungen: TrainerInausbildung, Universitätslehrgang für Theaterpädagogik, Basisbildung, ÖAK Diplome, Sozial- und Integrationspädagogik, Feministische Wissenschaften/Gender Studies, Webdesign, pädagogisch-didaktische Ausbildung Curriculum, Diplom Magistra Artium. Bei drei Nachweisen wurde vermerkt, dass der komplette Bonus nicht mehr vergeben werden kann, da die entsprechenden WBA-CP durch andere Nachweise bereits erreicht wurden.

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

Bezug zu externen GutachterInnen und die Trennung von Beratung/Prüfung

Im Dokument „Strategien zum Lebenslangen Lernen und der Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich. Das Verfahren der wba.“ (Webinar 18.11.2015, S18) werden im Bereich der Qualitätssicherung neben ISO9001:2008, Monitoring, ZWS und dem AR auch „externe Experten“ genannt. In einem Fallbeispiel wurde hier Bezug genommen, indem die externe GutachterIn als Zuständige für die komplette Betreuung rund um die Erstellung und Bewertung des Papers genannt wurde. Dabei wird in der Gesprächsnotiz zuerst der Umfang eines Papers diskutiert, dann jedoch auf die GutachterIn direkt verwiesen.

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

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

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

wba: aus meiner Sicht spricht da nichts dagegen. Aber bitte besprechen Sie das mit dem/der Gutachter/in; es ist seine/ihre Aufgabe, inhaltliche Fragen rund um das Paper mit Ihnen zu diskutieren. Wenn Sie ein spezifisches Interesse an den Fragestellungen dieses Buches haben und dies argumentieren, kann ich mir jedoch nicht vorstellen, dass er/sie etwas dagegen einzuwenden hat. (Gesprächsnotiz 2463).

Ansonsten finden sich keine Hinweise in den Gesprächsnotizen bezüglich möglicher Rollenkonflikte bezgl. „Beratung und Bewertung“, wie in obigen webinar als ein Erfolgsfaktor im Prozess genannt wurde. Unter diesem Aspekt ist es interessant, dass die wba-Mitarbeiterinnen von einem Selbstverständnis als wba-Beraterinnen ausgehen.

Bezug zu den Gremien der wba (AR)

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

- In den Fallbeispielen fällt genau einmal der Begriff der eidesstattlichen Erklärung (siehe Kapitel „Kommunikation der Entscheidungen des AR“): Ein Kandidat bot eine entsprechende Erklärung an bzgl. einer absolvierten Weiterbildung, musste jedoch eine inhaltliche Bestätigung nachreichen.

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

- Dies wurde in den Fallbeispielen mehrfach auf Anregung des AR urgiert, und von den wba-Beraterinnen mit beispielhaften Stichworten (dem wba-Kompetenzprofil entnommen) illustriert. In den Unterlagen findet sich jedoch

kein Hinweis auf darüber hinausgehende konkret zu zu den Kompetenzbereichen passenden Stichworten.

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

- Im Zuge des 50. AR wurde eine Recherche (einen Magister in Mediation und Konfliktbearbeitung betreffend) dokumentiert, ansonsten sind keine Vermerke zu finden.
- In den Leitprinzipien der wba heißt es unter Punkt 14: „Werden Nachweise nicht oder nur teilweise anerkannt, wird diese Entscheidung durch den Akkreditierungsrat begründet und diese den Kandidat/innen durch die wba mitgeteilt.“
- Dies erfolgt i.d.R. ausführlicher als in den AR-Protokollen niedergeschrieben und ist in den Gesprächsnotizen dokumentiert.
- In den Leitprinzipien der wba heißt es unter Punkt 18: „Die Angaben in diesem Dokument haben Beschlusscharakter und werden laufend ergänzt und ggf. abgeändert.“
- In den Unterlagen findet sich an einer einzigen Stelle (Protokoll des 50. AR) ein entsprechender Vermerk. Weitere Ergänzungen oder Abänderungen sind bei den 13 Einzelfällen bzw. deren 416 Nachweise betreffend nicht dokumentiert.

Notizen der wba-Mitarbeiterinnen als Dokumentation der Entscheidungsfindung

Bei Nachweisen, die (zumindest teilweise) anerkannt wurden, befinden sich auf den jeweiligen ausgedruckten Dokumenten entsprechende Vermerke der wba-Beraterinnen über Kompetenz, Wahl- oder Pflichtteil sowie Umfang der WBA-CP (z.B. „SK W 0,5“). Wird ein Nachweis bei mehreren Kategorien anerkannt, finden sich entsprechend mehrere derartige Kürzel. Darüber hinausgehend sind bei rund 37% der 416 Nachweise weiterführende handschriftliche Vermerke der wba-Beraterinnen ersichtlich. Im

Umkehrschluss bedeutet dies, dass 263 Nachweise (63%) ohne schriftlicher Erläuterung (nicht) anerkannt wurden. Dies betrifft vor allem Seminarbestätigungen (97x), Hochschulzeugnisse (70x), Praxisbestätigungen (21x) oder Lehrgänge (18x).

Während 132 (55%) der 239 anerkannten Nachweise ohne Erklärungen vorgefunden wurden, sind von den 177 abgelehnten Nachweisen 131 (74%) ohne Begründungen.

Generell lassen sich die Notizen in mehrere Gruppen einteilen: Bei den anerkannten Nachweisen erfolgten 51 Hinweise bezgl. eines festgestellten Nachreichungsbedarfes (z.B. „Nachreichung“), 16 Anmerkungen mit Bezug zu einem AR-Termin, sowie interne Fragen bezüglich der zuzuordnenden Kompetenz (15x, primär bei Mehrfachzuordnungen) sowie die Markierung von Schlüsselworten (17x). Auch finden sich vereinzelt Hinweise auf Berechnungen des Umfangs der Weiterbildung (9x), Verweise auf akkreditierte Angebote bzw. Entscheidungen des AR (8x) sowie drei Begründungen, warum ein zustehender Bonus (aufgrund der Länge des Lehrganges) nicht anerkannt wurde da die entsprechenden Kompetenzen bereits ausreichend durch andere Nachweise erbracht waren.

Bei den nicht anerkannten Nachweisen liegen bei 74% keine schriftlichen Anmerkungen vor. Der geringe Rest der Notizen beinhaltet 27 Anmerkungen hinsichtlich Ablehnungsgründe (acht davon beziehen sich auf konkrete AR-Entscheide), ansonsten sind noch vereinzelte Berechnungen der UE ersichtlich.

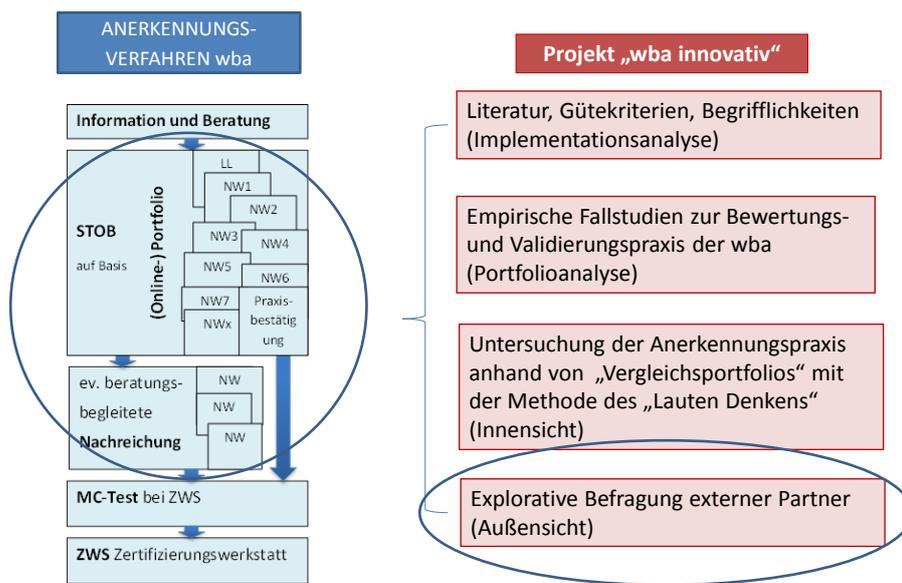
Qualität von Nachweisen (Workshopergebnisse)

Es stellt die Bewertung von „klassischen“ Nachweisen in Form von Zertifikaten und Teilnahmebestätigungen die quantitativ bedeutendste Grundlage der wba-Zertifizierungen dar, obwohl generell formal als auch non-formal und informell erworbene Kompetenzen anerkannt werden. (wba, 2016, p. 4) Im Zuge der Fallanalyse (siehe Kapitel 4.1) wurde gezeigt, dass Nachweise für die wba-Kompetenzbereiche überwiegend durch Lehrgangs-, Seminar- und Kursbestätigungen sowie Hochschulzeugnisse erfolgen. Abgesehen von nicht benötigten Nachweisen (aufgrund bereits erfüllter Kompetenzbereiche oder Verwendung für ein wba-Diplom) werden einzelne Nachweise primär aufgrund nicht passender Inhalte (z.B. keine Erwachsenenbildung) sowie aus formalen Gründen (z.B. keine Doppelerkennung von Modul- und Lehrgangsbestätigung) abgelehnt. Zudem ist die festgestellte häufige Teilanerkennung von Nachweisen in

Erinnerung zu rufen: diese kann einerseits auf die Berücksichtigung möglichst vieler Nachweise zurückzuführen sein. Gleichzeitig ist nicht auszuschließen, dass eine nur teilweise Anerkennung aufgrund nicht ausreichender Informationen am Nachweis begründet sein kann.

Bildungsträger sind in mehreren Rollen im wba-Verfahren involviert: Sie stellen entsprechende Kursbestätigungen aus, stellen Praxisnachweise und Kompetenzbestätigungen der TrainerInnen aus sowie beschäftigen wba-AbsolventInnen, d.h. Personen die eben mit derartigen Nachweisen ihr wba-Zertifikat oder wba-Diplom erlangten. Es erfolgte daher eine Betrachtung der Erstellung der Zertifikate/Bestätigungen mittels einer explorativen Befragung mit Arbeitgebern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Am 13.11.2017 erfolgte ein workshop mit fünf ExpertInnen der Erwachsenenbildung (Teilnahmeliste siehe Anhang). Die TeilnehmerInnen dieser explorativen Befragung wurden aus Mitgliedseinrichtungen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) sowie von jenen 40 Bildungsträgern außerhalb der KEBÖ angefragt, die lt. Statistik der wba in den letzten Jahren mehrere Personen (zwischen zwei und zwanzig Personen, Median sechs) zu einer wba-Zertifizierung entsandt haben. In einer Vorauswahl wurden regionale Aspekte sowie inhaltliche Schwerpunkte der Bildungsträger berücksichtigt. Die langjährige Kenntnis der TeilnehmerInnen über die Erwachsenenbildungslandschaft sowie deren leitenden Funktionen ermöglichte eine zielgerichtete und intensive Auseinandersetzung zur angewandten Nachweisform der „Kompetenzbestätigung“. Die darin intendierte Beschreibung und Anerkennung professioneller Handlungsfähigkeit wird im Zuge der „Außensicht“ reflektiert und stellt somit neben der Implementationsanalyse, der Portfolioanalyse und der Innenansicht (Lautes Denken) den vierten Blickwinkel auf die Gütekriterien des Anerkennungsverfahrens der wba dar.



Quelle: „wba innovativ“, unveröffentlicht

Nach einer Kursdarstellung des Projekts und Darlegung der konkreten (Nicht-)Ziele des workshops standen zwei Forschungsfragen im Vordergrund: Die Identifikation von fördernden und hemmenden Rahmenbedingungen/Trends/Perspektiven bei der Erstellung von informellen Nachweisen sowie die Frage, wo mehr „Verlässlichkeit“ der Nachweise („Hebung der Nachweisgüte“) leicht bzw. nur mit unverhältnismäßig hohem Aufwand möglich ist. Explizit nicht Gegenstand des Workshops waren Diskussionen über Instrumente der Lernergebnisfeststellung oder über die wba selbst.

Einige geforderte Kompetenzen können vom durch Dienst- bzw. AuftraggeberInnen mittels Formblatt („Kompetenzbestätigung“) bestätigt werden. Voraussetzung ist eine „mehrjährige auf die Kompetenz bezogene Praxis“ und eine Tätigkeitsbeschreibung seitens der wba-KandidatInnen. Ein Dienstzeugnis alleine wird explizit nicht als Kompetenzbestätigung anerkannt, sondern kann als Nachweis für die geforderte Praxis eingereicht werden (vgl. <https://wba.or.at/kandidatinnen/nachweise.php> abgerufen 14.11.2017).

Im workshop wurde die „Kompetenzbestätigung Beratung“ (Version 14.3.2017, siehe Anhang) näher betrachtet. Nicht im workshop thematisiert wurden die analog dazu aufgebaute „Tätigkeitsbeschreibung Beratung“. Diese werden nur auf Anfrage bzw. auf Empfehlung des Akkreditierungsrates an Personen verschickt, die aus verschiedensten Gründen keine Kompetenzbestätigung abgeben können.

Das Formular „Kompetenzbestätigung Beratung“ besteht aus 4 Seiten, wobei die letzten beiden Seiten Informationen zum Formular enthalten. Das Formular „Tätigkeitsbeschreibung“ umfasst zwei Seiten, jedoch keine Erläuterungen bzw. Informationen.

Die erste Seite der „Kompetenzbestätigung Beratung“ ist „vom Dienst- oder Auftraggeber auszufüllen“. Es sind (neben dem Namen der wba-Kandidatin) die ausstellende Institution sowie die Kontaktperson für eventuelle Fragen zu nennen. Rund eine halbe Textseite umfassen sieben „Beschreibungen der notwendigen Beratungskompetenz“, die mittels drei Antwortmöglichkeiten behandelt werden kann: bestätigt, nicht bestätigt, nicht verlangt. Darunter bestehen ein Textfeld für Anmerkungen sowie ein Satz bzgl. dem Stundenausmaß pro Woche sowie dem Beschäftigungszeitraum im konkreten Bereich. Die Unterschrift der „ausstellenden Person“ bildet mit der Unterschrift der wba-KandidatIn den unteren Teil des Formblattes.

Die erste Seite der „Tätigkeitsbeschreibung“ weist eine optisch idente Tabelle von „Kompetenzindikatoren“ auf, die jedoch zusätzlich mit einer vierstufigen Skala (trifft voll/überwiegend zu, trifft überwiegend nicht/nicht) zu bewerten sind, und zwar zu den selben Kategorien wie bei der Kompetenzbestätigung (bestätigt, nicht bestätigt, nicht verlangt). Es enthält diese Seite keine Angaben zum Ausmaß der Tätigkeit, die die Grundlage für die Selbsteinschätzung der wba-KandidatInnen darstellt, auch sind keine Unterschriften oder Anmerkungen vorgesehen. Im direkten Vergleich fällt auf, dass es deutliche Unterschiede in den Beschreibungen der „Beratungskompetenz“ bzw. den „Kompetenzindikatoren“ gibt. Erste umfasst tiefer gehende und konkretere Beschreibungen (z.B. „Kann professionellen Kontakt und eine vertrauensvolle Beziehung zu Ratsuchenden aufbauen und halten“), während die Kompetenzindikatoren wesentlich allgemeiner gehalten sind (z.B. „Ich kann Merkmale professioneller Beratung angeben.“) und zusätzlich abgestuft werden müssen.

Die zweite Seite ist bei beiden Formularen als „Tätigkeitsbeschreibung“ titulierte und von den wba-KandidatInnen selbst auszufüllen. Erneut sind unterschiedliche Vorgaben bzgl. Inhalt und Umfang zu erkennen. So soll im Regelfall auf einer halben bis einer Seite chronologisch beschrieben werden, „wann, wo, in welchem Bereich und Umfang Sie als Berater/in tätig sind/waren. Gehen Sie auch auf Ihre Funktion und Ihre Aufgabenbereiche ein. Ihre Angaben sollten sich mit Ihrem Lebenslauf decken.“ Im Falle der Tätigkeitsbeschreibung ist hingegen auf einer Seite chronologisch zu beschreiben, „ in

welchen beruflichen Zusammenhängen Sie Beratungserfahrung gesammelt haben. Gehen Sie ausführlich auf Ausmaß, Tätigkeiten, Institution(en), Zielgruppen, Methoden und sonstige Besonderheiten ein.“

Um die Verlässlichkeit von Nachweisen über informelle Kompetenzen zu heben, ist ein grundlegender Qualitätsaspekt aus Sicht der befragten ExpertInnen, wer derartige Bestätigungen ausfüllt. Es herrscht Konsens darüber, dass diese Person möglichst „nahe“ an der wba-KandidatIn positioniert sein soll. Beispiele für diese unmittelbare Führungskraft können je nach Unternehmensstruktur die BildungsmanagerInnen, PersonalentwicklerInnen oder auch die Geschäftsführung (bei einer flachen Hierarchie) sein. Gleichzeitig wird angemerkt, dass eine „Kontrollinstanz“, z.B. eine Unterschrift durch die Personalentwicklung sinnvoll ist. Damit wird bei der Umsetzung bzw. Einhaltung der Objektivität auf ein Spannungsfeld hingewiesen: Wie kann sichergestellt werden, dass zu wohlwollende Einschätzungen („den TrainerInnen einen Gefallen tun“) vermieden werden? Auch wird vor „larifari“-Bestätigungen gewarnt. Als möglicher Lösungsansatz könnten Zusatzinfos (z.B. Feedbackbögen von KundInnen) beim Ausfüllen derartiger Bestätigungen beigezogen werden. Zudem kommt eine weitere Besonderheit hinzu: gerade im Beratungswesen wird von einer Beratung als „blackbox“ berichtet, d.h. die Beratung erfolgt meist nur mit KlientInnen ohne weitere ZuhörerInnen. Es stelle sich die Frage, wie hier überhaupt die Beratungskompetenz vom Arbeitgeber in der erforderlichen Detailtiefe bestätigt werden kann? Oft können nur indirekte Rückschlüsse (z.B. aufgrund von Beschwerden) erfolgen. Generell werden mehr Standards bezüglich des Ankreuzens bei den Kompetenzen erwartet, sonst „kann ja jeder alles behaupten“, und es sei nicht nachvollziehbar, was tatsächlich gemacht wurde. Problematisch wird auch eine Ausstellung einer Kompetenzbestätigung für primär externe Lehrbeauftragte wahrgenommen, die nur punktuell im Einsatz beim Bildungsträger sind. Begründet wird dies mit einer meist weniger intensiven Dokumentation und Zusammenarbeit wie bei angestellten TrainerInnen.

Begleitung beim Erkennen der informellen Kompetenzen der MitarbeiterInnen wird als begrüßenswert und förderlich genannt, gleichzeitig wird dafür ein Bezugsrahmen eingefordert, um eine Vergleichbarkeit sicherzustellen. Das Vorliegen von Stellenbeschreibung wird als sinnvoll gesehen, da es einen ersten Orientierungsrahmen über die wichtigsten Tätigkeiten bieten kann. Auch wird an einem konkreten Beispiel diskutiert, ob beispielsweise die Zeiterfassung entlang vorher definierter Tätigkeiten

ausreicht, um die dabei erwarteten informell vorhandenen Kompetenzen zu dokumentieren. So wurde es als fraglich eingestuft, ob quantitative Zählung der Arbeitsstunden mit Qualität und informellen Wissen gleichzusetzen wäre. Oder auch die Bestätigung über eine absolvierte Ausbildung. Hier wird eine Vermischung von informellen und nonformalen Tätigkeitsnachweisen wahrgenommen. Entsprechend wird argumentiert, dass ein Bezug zu einem übergeordneten Tätigkeitsprofil/Berufsbild sinnvoll ist, um daraus für eine gewisse Funktion/Tätigkeit konkrete Erwartungen zu zeigen, die durch die Ausübung der Funktion eben angenommen werden können und durch die Umsetzung vor Ort gezeigt werden. Stellt die exemplarisch genannte Erfassung von definierten Tätigkeiten einen Bezugspunkt zum Tätigkeitsprofil/Berufsbild, so wäre es eine denkbare Lösung, wie die (intendierten) informellen Kompetenzen dargestellt werden könnten. Auch wird von Anerkennungsverfahren im Vorfeld der Lehrabschlussprüfung berichtet, wo Berufsbilder in Kompetenzbereiche und –felder zerlegt werden und im Zuge einer biografieorientierten Selbsteinstufung den individuelle Status Quo darlegen. Bei Vorliegen aller Aspekte kann zur Lehrabschlussprüfung angetreten werden.

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

Ein möglicher hinderlicher Aspekt betrifft einen formalen Aspekt: Es stellt sich die Frage, ob derartige Nachweise von informellen Kompetenzen rechtlich gleichrangig zu einer Arbeitsbestätigung oder einem Dienstzeugnis (inkl. derer gesetzlicher Eckpunkte) zu sehen sind. Verschärft wird dieser Umstand mit der ab Mai 2018 in Kraft tretenden neuen Datenschutzrichtlinie. Das Dienstzeugnis mit seinen gesetzlichen Regeln bei der Formulierung wird generell als wichtige und objektive Textsorte betont. Gleichzeitig darf dort keine Wertung erfolgen, entsprechend sind informelle Botschaften von fachkundigen Personen in der Textmenge des Dienstzeugnisses herauszulesen. Gleichzeitig wird erwähnt, dass durchaus auch selbstgeschriebene Texte in der Personalabteilung vorgelegt werden oder Mustersätze im Baukastensystem in Großunternehmen angewandt werden.

Inwieweit diese Feinheiten im wba-Prozess berücksichtigt werden (können) ist nicht bekannt.

Als ein zusätzliches Hindernis wird der Umstand einer zu geringen Kenntnis über die Möglichkeit derartiger Nachweise von informellen Kompetenzen genannt. So wird über „reflexartige“ Besuche von Seminaren berichtet und fehlende Kreativität/Sensibilität über alternative Nachweisooptionen eigenen Tätigkeiten postuliert. Der Glaube ans Papier ist eben „fest verankert“.

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

Nachstehende Rückmeldungen zum Formular der Kompetenzbestätigung wurden von den ExpertInnen genannt. Die Grundidee, das Formular als Rastervorlage mit Beispielsätzen leicht ausfüllbar zu machen, wird begrüßt. Die erste Seite der Kompetenzbestätigung könnten aus Sicht der workshop-Teilnehmenden optisch und inhaltlich mit geringer Überarbeitung adaptiert werden, um die Verlässlichkeit des Dokumentes zu steigern. Auch wenn auf die Selbstverantwortung bei der Unterschrift der ArbeitgeberInnen gebaut wird, so erscheint zusätzliche Transparenz der ausfüllenden Personen angebracht. So sollte laut workshop-TeilnehmerInnen mehr Augenmerk auf die Funktion der beteiligten Personen gelegt werden. Es könnte im grauen Balken der Satz „Diese Seite ist vom Dienst- oder Arbeitgeber auszufüllen“ mit dem Zusatz „von der direkten Führungskraft“ ergänzt werden, da diese Person die wba-KandidatIn am besten einschätzen können müsste. Auch bei der zu nennenden Kontaktperson soll die Funktion im Unternehmen ergänzt werden, da diese Person nicht immer Ident mit der ausfüllenden Person ident sein muss. Gleiches gilt die unterzeichnende Person. Es können hier interne Richtlinien schlagend werden in der offiziellen Kommunikation des Unternehmens nach außen. Es könnte somit der Fall eintreten, dass die direkte vorgesetzte Person die Beschreibung der Kompetenz vornimmt, die Personalverantwortliche Person als Kontaktperson genannt wird sowie die Geschäftsführung unterschreibt. Aktuell ist all dies nicht ersichtlich, da nur eine (mitunter

nicht lesbare) Unterschrift sowie eine namentliche Nennung der Kontaktperson des Betriebes vorliegen.

Es wurde die vorliegende „Beschreibung der notwendigen Beratungskompetenz“ in mehrfacher Hinsicht hinterfragt. Werden die zu bestätigenden „Beratungskompetenzen“ als Mindestanforderungen bzw. „No-Na-Fragen“ gesehen? Laut Jobprofil wären in der Regel die Erfüllung der Kriterien zu erwarten („wenn nicht alle Punkte bestätigt werden wäre es kritisch für weitere Beschäftigung“), gleichzeitig wird gefragt wie die wba die Plausibilität einschätzt, wenn überall eine Bestätigung angekreuzt wird.

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

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

Es wird ein „Grundsatzproblem“ in den Beschreibungssätzen angesprochen: wenn das Wort „kann“ im Text steht, ist dies gleichbedeutend mit ja/nein-Fragen. Eine derartige Dichotomie ist aber nicht tauglich für derartige soft-facts. Aktuell ist die Absicht der wba dahinter ist nicht erkennbar, reicht für die Erlangung der wba-Credits die grobe „ja/nein-Sicht“? Es wird angeregt, eine neutrale Formulierung mit Skalierung zu überdenken. Im workshop nicht behandelt wurde die Existenz der vierstufigen Skala in der Tätigkeitsbeschreibung, es ist dazu anzumerken dass auch die dortige Anwendung der Skala auf die „kann“-Formulierungen abzielt.

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

der Beschreibungsmatrix. Angeregt wurde im workshop, nicht nur die Stunden anzuführen, sondern auch mit Details zu verfeinern (z.B. wie oft macht Person die angegebenen Tätigkeiten pro Jahr, Zahl der Personenkontakte). Es wurde sogar ein „runterbrechen der Kompetenzfelder in konkrete Tätigkeitsfelder“ als einer Zertifizierung angemessen angesehen. Auch die Einschätzung dieser durch ein Fremd-/und Selbstbild wird als zielführend und qualitätssteigernd gesehen, mitunter kann hier zudem auf bestehende Anforderungsprofile/Stellenprofile oder Elemente aus MitarbeiterInnengespräche zurückgegriffen werden.

Aufgrund der personenbezogenen Daten und der massiven Bewertung der Kompetenzen wird auf die neue Datenschutzverordnung per Mai 2018 hingewiesen. Es stellt sich die Frage, ob die dann geltenden rechtlichen Aspekte mit diesem Formblatt vereinbar sind. Dies wird mit jeder weiteren Verfeinerung der Informationen immer „heikler“.

Eine gleichrangige Ergänzung/Darlegung durch die wba-KandidatInnen im Sinne einer Prozessbeschreibung der Erstellung der Kompetenzbestätigung wurde im workshop nicht thematisiert.

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

Weiterführende Überlegungen zur Gestaltung aussagekräftiger non-formaler Nachweise

Nachdem der Nachweis von informell erworbenen Kompetenzen (in der Fallanalyse festgestellten) einen quantitativ sehr geringen Anteil an den Nachweisen im Zuge von wba-Zertifizierungen aufweist, stellt sich hinsichtlich der Gütekriterien des wba-Verfahrens eine andere Frage in den Vordergrund, nämlich die der Bewertung von non-formalen Nachweisen. Nach Edelmann (2009, p. 310) weisen im deutschsprachigen Raum Zertifikate im Bereich der Weiterbildung deutlich „dynamischere, komplexere und unübersichtlichere Strukturen“ auf als im formalen Ausbildungsbereich. Die Autorin nennt

zahlreiche Beispiele und Forschungsbeiträge bezüglich der Heterogenität (z.B. Form, Bezeichnung, Themenfelder, Inhalte und Dauer von Bildungsmaßnahmen, Geltungsbereiche, sowie die Instanzen, die Zertifizierungen ausstellen), und führt gleichzeitig an, dass Zertifikate „die am weitesten verbreitete Form von Abschlusszeugnissen“, die in der Weiterbildung eingesetzt werden, sind. Auch Baumbast (2012, p. 39) moniert dazu: „Die bekannten Teilnahmebestätigungen unterscheiden erkennbar hinsichtlich des Detaillierungsgrades der Angaben zu den Inhalten der Veranstaltungen. Mal wird nur der Titel der Veranstaltung genannt, mal werden Inhalte stichwortartig, aber entpersonalisiert aufgeführt. Mal findet man eine kurze Beschreibung des Trägers, meist nur das Logo samt Namenszug. Mal werden die Bestätigungen personalisiert aufgestellt, mal handelt es sich um formale Teilnahmebestätigungen. Eher selten sind Angaben bzw. Hinweise über anvisierte Lern- und Bildungsziele.“

Eine Begründung dieser Heterogenität kann die Herangehensweise von Annen (2012, p. 115ff) liefern. Sie erweitert eine Typisierung von Anerkennungsverfahren (Schneeberger et al., 2009, p. 113) und sieht beispielsweise als Gemeinsamkeit, dass Zertifikate der non-formalen Bildung in der Regel keine Entsprechung im formalen Bildungssystem haben. Bei diesen Verfahren werde daher im Grunde eine autonome (im Sinne von unabhängige) Zertifizierung vorgenommen. Diese bringt frei gestaltbarere, und auch meist weniger funktions- und bereichsübergreifende, dafür aber domänenspezifische und trennschärfere Zertifikate der Erwachsenenbildung hervor (falls z.B. die Methoden und Kriterien zur Erfassung der Kompetenzen transparent gehalten sind). Nun ist aber genau dieser Umstand im vorliegenden Projekt von Bedeutung. In den untersuchten Fallanalysen stellen derartige Teilnahmebestätigungen einen wesentlichen quantitativen Teil der Nachweise dar. Entsprechend dieser Bezeichnung können Aussagen über die bloße Anwesenheit der wba-KandidatInnen getroffen werden, jedoch keine Aussagen über das Erreichen eines Lernziels bzw. über die Lernergebnisse getätigt werden da kein Beurteilungsverfahren eingesetzt (bzw. auf der Teilnahmebestätigung notiert) ist. Bei der Frage der Anerkennung durch die wba sind hier keine Differenzierungen zwischen Anwesenheitsbestätigungen und Zertifikaten mit einer entsprechenden Feststellung der Lernergebnisse erkennbar. Das wba-Dokument „0_Vorgaben zur Anerkennungsarbeit.docx“ (Stand 6.6.2016) listet unter den erforderlichen Inhalten der „Bestätigungen über absolvierte Bildungsveranstaltungen“ nur auf, dass „Inhalte und/oder Lernergebnisse der besuchten Bildungsveranstaltung, ggf. Angaben zur Art des Leistungsnachweises“ enthalten sein müssen. Ein Leistungsnachweis aufgrund eines Beurteilungsverfahrens (z.B. Prüfung, Kommission, Praxisnachweis,

Abschlussarbeit, Arbeitsprobe, Selbsteinstufung, Assessment) wird somit nicht vorausgesetzt. Dies stellt somit einen möglichen Diskussionsansatz bzgl. der Gütekriterien der wba dar, da regelmäßige Anwesenheit Lernender per se kein Nachweis über das Erreichen der Lernergebnisse bedeutet, sondern den Lernerfolg implizit unterstellt. Dies sollte unter dem Gesichtspunkt des nationalen Qualifikationsrahmens zudem künftig mehr an Bedeutung erlangen.

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

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

In weiterer Folge werden nun mögliche Elemente von Nachweisen aufgelistet, die in Summe beitragen können, die Aussagekraft von Nachweisen deutlich zu heben, mitunter bereits durch kleine Ergänzungen am Zertifikat. Im Idealfall ist bei der Nachweiserstellung beim Bildungsträger diesbezüglich eine entsprechende Sensibilität vorhanden. Dies könnte sich mitunter in trägerintern definierten Vorgehensweisen und routinisierten Abläufen widerspiegeln, um (im Sinne einer besseren Verwertbarkeit der Nachweise seitens der KundInnen) möglichst aussagekräftige und transparente Nachweise anzubieten. Die nachstehende Auflistung wird naturgemäß mit Art und Umfang des Bildungsangebotes variieren.

Der erste Bereich beinhaltet möglichst detaillierte Angaben zum Bildungsträger. Auch wenn diese Informationen oftmals in der Fußzeile von Briefpapieren vorhanden sind, so zeigt die Portfolioanalyse deutlich, dass auf Nachweisen die Informationen oftmals fehlen.

- Name des Bildungsträgers lt. Firmenbuch/Vereinsregister
- Logo
- Adresse
- Kontaktmöglichkeit (Telefon, Mail, Website,...)
- Bankverbindung
- Hinweise zu eventuellen Qualitätsmanagement-Zertifizierungen

Der nächste Informationsblock betrifft Informationen zur Person, welche den Nachweis ausgestellt bekommt. Dabei sind datenschutzrechtliche Aspekte zu beachten, insbesondere die Nennung der Sozialversicherungsnummer erscheint überschießend.

- Vollständiger Name
- Geburtsdatum

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

- genauer Titel
- Bildungsträgerinterne Identifikationsnummer
- Tagesgenauer Zeitraum von-bis
- Name der durchführenden TrainerInnen
- Anzahl der gesamten UE
- Anzahl der tatsächlich besuchten UE
- Dauer einer UE
- Bezeichnung der Qualifikation bzw. Curriculum/Inputauflistung mit jeweiligem Umfang am Gesamtumfang als Plausibilitätsprüfung/Gewichtungsfaktor
- Bezug zu NQR/bedarfsgerecht formulierte Niveaustufen
- ECTS-Punkte
- Hinweis auf ev. Online-Elemente/blended learning
- Hinweis auf ev. Anteile von Praxis/Selbsterfahrung/Selbstfindung

Informationen bezüglich der Verortung der einzelnen Weiterbildungsangebote sind leicht zu erstellen, und steigern dabei gleichzeitig deutlich die Aussagekraft.

- Kennzeichnung falls diese Maßnahme akkreditiert ist (z.B. wba-akkreditiertes Bildungsangebot)

- Bei Modulen Bezug zu Gesamtcurriculum/Gesamtlehrgang bzw. Kennzeichnung als Teil eines Lehrgangs
- Anschlussfähigkeit für weitere Ausbildungen („anrechenbar für“, „berechtigt für Besuch von xy“) bzw. „zur Vorlage bei“
- Gültigkeit/Rezertifizierung bis...
- Hinweis auf ev. Kooperation
- Hinweise auf eventuelle diploma/certificate supplements, Europass Zeugniserläuterungen, englische (Teil-)Übersetzung
- Kennzeichnung als interne Weiterbildung

Hinweise auf das eventuell eingesetzte Feststellungsverfahren sind für die Bewertung von Nachweisen besonders wichtig.

- differenzierte Benennung des Nachweises (Zeugnis, Zertifikat, Diplom, Anwesenheits-/Teilnahmebestätigung,...)
- differenzierte Benennung des Erfolges (teilgenommen, bestanden,...)
- Hinweis auf Art der Leistungsfeststellung („geregeltes Feststellungsverfahren“)

Weiters ist hohe Transparenz bezüglich der Unterschriften und der Vertrauenswürdigkeit möglich.

- Ist am Zertifikat ersichtlich, welche Funktionsträger unterschreiben? (z.B. TrainerIn/GF/Sekretariat/Lehrgangsleitung)
- Unterschriften (Original/digitale Unterschrift/automatisch generiert ohne Unterschrift)
- Vier-Augenprinzip
- Laufende Nummer zwecks nachvollziehbarer Dokumentation
- Auch technischen Aspekte zur Erstellung des Nachweises können die Transparenz beeinflussen.
- Datum der Ausstellung. Bei Duplikatserstellung entsprechend aktuelles Datum mit Kennzeichnung als Duplikat
- Original Stempel des Bildungsträgers
- Erstellung des Zeugnisses (individuell vs. Textbausteine, Firmenpapier vs. ausschließlich digital,...)
- Lesbarkeit gegeben (z.B. Schriftgröße, Schriftart, Ausdruck bei schwarz-weiß-Druck oder Scan lesbar, überladene Rahmenverzierungen)

Verfahrensrückmeldungen aus der 10-Jahres-AbsolventInnen-Evaluierung der wba

Eine als Vollerhebung aller AbsolventInnen konzipierte und direkt von der wba durchgeführte Erhebung zum zehnjährigen Bestehen der wba (wba, 2017) basiert auf der Datengrundlage von 468 verwertbaren Datensätzen, und betrifft mehrheitlich Personen mit wba-Zertifikat. Von Interesse der Sekundäranalyse ist nun eine konkrete Analyse unter dem Gesichtspunkt der wba-Verfahrensgüte, somit erfolgte eine andere Zielsetzung als im Bericht der wba.

In der offen gestellten Frage „Was möchten Sie uns [der wba] noch mitteilen?“ wurden überwiegend Anmerkungen über die positiv erlebte Betreuung durch die wba-Geschäftsstelle, Vorteile des wba-Grundgedanken (Modularität und zeitliche Flexibilität des berufsbegleitenden Angebots, Anerkennung informeller Erfahrungen etc.) genannt, gleichzeitig auch eine nur gering erlebte Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt wahrgenommen. Von Interesse für das aktuelle Projekt sind hingegen nun einzelne Rückmeldungen das Verfahren der wba betreffend. Dabei können vier thematische Bereiche identifiziert werden: Umgang mit dem Datenschutz aufgrund der persönlichen Nachweise, Verfahrensdauer, die Zertifizierungswerkstatt sowie die veranlassten Seminarbesuche. Die ersten beiden Aspekte lassen keine direkte Auswirkungen auf die Qualität des wba-Verfahrens erkennen: So wird die Verfahrensdauer mitunter als eher lange wahrgenommen, mitverursacht durch die vorgegebenen Intervalle der Sitzungen der Akkreditierungsrates. Auch wird auf den Umgang mit den sensiblen personenbezogenen Daten hingewiesen. Punktuelle Rückmeldungen zum wba-Verfahren wurden zu der Ergänzung von fehlenden Nachweisen im wba-Portfolio geäußert, musste doch die überwiegende Mehrheit der KandidatInnen ein oder mehrere Seminare ergänzend besuchen (v.a. im Bereich Pädagogik/Andragogik sowie Bibliothekswesen). Die absolvierten Seminare wurden gemäß der vereinzelt Rückmeldungen in der untersuchten Frage mitunter als „Weiterbildungszwang“ oder „Seminarzwang ohne inhaltlichen Mehrwert“ erlebt. Zudem wurde die Qualität der akkreditierten Kursangebote nicht immer positiv wahrgenommen, so wurde beispielsweise gebeten, künftig mehr auf die Qualität der akkreditierten Angebote zu achten. Kritische Einzelstimmen berichten über eine „Abzocke“ sowie „den Eindruck, dass Seminare besucht werden müssen, deren Weiterbildungsfaktor gering ist, an denen aber private Bildungsinstitutionen gut

verdienen“, und dass sich ein neuer Markt rund um das Label "Anerkennung durch wba" bildet.

Für die Verfahrensgüte der wba ist daher zu hinterfragen, wie der Ablauf einer Akkreditierung von Ausbildungen (Stand 03/2018) vorgesehen ist, da „nach Vorlage der Teilnahmebestätigung die Anerkennung der akkreditierten Bildungsangebote im ausgewiesenen ECTS-Ausmaß im Voraus sichergestellt“ ist. Der Qualitätssicherungsvertrag zwischen der wba und Bildungseinrichtungen legt die Bedingungen fest, die eine Bildungseinrichtung erfüllen muss, damit sie bei der wba ihre Bildungsveranstaltungen zur Akkreditierung einreichen kann. So können nur Bildungsveranstaltungen behandelt werden, die Übereinstimmungen mit dem Qualifikationsprofil der wba aufweisen. Weiters muss die Einrichtung Ö-Cert vorweisen, wodurch dem Bildungsträger per se ein Mindeststandard an Qualität unterstellt wird. Durch den Abschluss eines Qualitätssicherungsvertrages mit der wba verpflichtet sich die Bildungseinrichtung, dass bei den zur Akkreditierung eingereichten Bildungsveranstaltungen

1. nur Personen zum Einsatz gelangen, deren fachliche und pädagogische Qualität gesichert ist (durch einschlägige Qualifikation bzw. Weiterbildung). Dies ist in der betreffenden Bildungseinrichtung dokumentiert und jederzeit nachvollziehbar.
2. erwachsenenbildungsgerechte und den Erfordernissen der Bildungsveranstaltung entsprechende Räume, Ausstattung und Unterrichtsmittel zum Einsatz kommen.
3. gegebenenfalls adäquate Lernzielkontrollen bzw. Reflexionen des Lerngeschehens durchgeführt werden.
4. eine Evaluation der Bildungsveranstaltung stattfindet.
5. auf Gleichberechtigung in Bezug auf Zugangsbedingungen, Lernumfeld und Sprachgebrauch bezüglich der betreffenden Bildungsveranstaltung Bedacht genommen wird.
6. konkrete Angaben (Zeitpunkt, Dauer, Ort, Inhalte, Zugangsvoraussetzungen etc.) öffentlich zugänglich gemacht werden (z. B. über die Website).

Außerhalb des Forschungsgegenstandes, jedoch der Vollständigkeit halber erwähnt, sind die Anmerkungen zur Zertifizierungswerkstatt als Performanzprüfung (vgl. Kapitel 4.1 Vorgehensweisen im Anerkennungsprozess). Einschränkend ist zu beachten, dass mehrere

Jahre seit der Absolvierung vergangen sein können, d.h. nicht unbedingt die aktuelle Situation reflektiert wird. So gibt es positive Erfahrungen („Ort des intensiven Austausches“, „bereichernd“) genauso wie einzelne hinterfragende Rückmeldungen (z.B. Behandlung von TeilnehmerInnen „wie Kinder“, die mitunter als unpassend empfundene Methode von „multiple choice Tests“, veraltete Literaturlisten, „irrelevante Wissensinhalte bei schriftlichen Tests“ sowie hoher Zeit- und Kostenaufwand im Vergleich zu geringem Nutzen (abseits der Erfolgsbestätigung) für erfahrene Personen der Erwachsenenbildung).

Gleichstellung

Datenmaterial über die wba-AbsolventInnen liegt mittels Evaluierungen (Brünner and Gruber, 2014; Steiner et al., 2015) oder der aktuellen AbsolventInnenbefragung zum zehnjährigen Bestehen der wba (wba, 2017) vor. Es erfolgt an dieser Stelle kein Gleichstellungsmonitoring (Leitner and Wroblewski, 2011) sowie keine thematische Evaluierung der wba.

Die Evaluierung der wba (Steiner et al., 2015) erfasste mittels Online-Befragung 377 wba-AbsolventInnen bzw. KandidatInnen und weist soziodemographische Kenngrößen dieser Personengruppe aus. Dabei liegt das mittlere Alter der Befragten bei 45 Jahren. Weiters dominiert der Anteil an Frauen (74%). Knapp mehr als die Hälfte der Befragten ist zum Zeitpunkt der Befragung im Bereich der Erwachsenenbildung unbefristet angestellt, rund 29% der Befragten gelten lt. der Definition der Evaluation als prekär Beschäftigte (2015, S. 56). 65% der Befragten haben eine tertiäre Bildung abgeschlossen, 21% haben Matura, 13% haben eine Berufsausbildung auf mittlerem Niveau abgeschlossen und nur knapp 1% kann keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss vorzeigen. (2015, S. 15). Im Zuge der Evaluation wird ergänzend angemerkt, dass dies nicht bedeutet muss, dass die zwei Drittel der wba-KandidatInnen bereits über eine pädagogische Ausbildung auf tertiärem Niveau verfügen (2015, S. 59). Zudem wäre denkbar, dass ein im Ausland erworbener Abschluss in Österreich nicht anerkannt wird. Diesbezüglich wurden durch das IHS keine Daten zu Migrationserfahrungen erhoben, doch sprechen 5,2% der Befragten nicht Deutsch als Erstsprache. (2015, S. 16)

Die AbsolventInnenbefragung zum zehnjährigen Bestehen der wba (wba, 2017) basiert auf der Datengrundlage von 455 verwertbaren Datensätzen, und betrifft mehrheitlich Personen mit wba-Zertifikat, rund 31% der TeilnehmerInnen verfügen zusätzlich über ein wba-

Diplom. Es wurden die formale Bildung oder Hinweise zum Migrationshintergrund nicht erfasst.

Der Großteil der Befragten war zwischen 40 und 60 Jahren alt. Das Durchschnittsalter lag bei 47,3 Jahren. (wba, 2017, S. 5) Jede/r Sechste war zum Zeitpunkt seines bzw. ihres wba-Abschlusses unbefristet beschäftigt, knapp 20% waren selbständig, 10% hatten einen freien Dienstvertrag, 8% arbeiteten in einer befristeten Beschäftigung. Weitere 5% arbeiteten in erster Linie ehrenamtlich, waren vor allem außerhalb der Erwachsenenbildung tätig oder andersweitig beschäftigt. (wba, 2017, S. 9) Die meisten Befragten (43,7%) waren bereits länger als 15 Jahre in der EB tätig, 24,4% 11-15-Jahre und 23,8% 6-10 Jahre. Über eine kürzere erwachsenenbildungsspezifische Praxis verfügten 7,6%. 0,4 % davon waren erst seit ein bis knapp 2 Jahren in der EB tätig. Nimmt man die Befragten mit wba-Diplom heraus und blickt auf Befragte, die nur das wba-Zertifikat absolvierten, sinkt die Berufserfahrung. Zwar steigt der Anteil der Befragten, die 2 bis 10 Jahre in der EB tätig sind, der Anteil der Befragten, die länger als 10 Jahre in der Erwachsenenbildung tätig sind, geht dafür zurück. (wba, 2017, S. 12) Tendenziell mussten Männer mehr ergänzende Seminare für das wba-Zertifikat besuchen als Frauen. So gaben 18,3% der Frauen, aber nur 13,1% der Männer an, dass sie kein ergänzendes Seminar besuchen mussten. Zwar mussten nur 42,8% der Männer, aber 51,5% der Frauen ein bis zwei ergänzende Seminare besuchen. In der Kategorie „drei bis fünf Seminare“ war jedoch wieder der Anteil der Männer mit 35,9% höher als der der Frauen (22,5%). Etwa gleich war das Verhältnis in der Kategorie „mehr als fünf Seminare“: das traf auf 6,1% der Frauen und 6,9% der Männer zu. (wba, 2017, S. 21)

Qualitätssicherungsvertrag

Der Qualitätssicherungsvertrag zwischen der wba und Bildungseinrichtungen (Stand 3/2018) legt die Bedingungen fest, die eine Ö-Cert-zertifizierte Bildungseinrichtung erfüllen muss, damit sie bei der wba ihre Bildungsveranstaltungen zur Akkreditierung einreichen kann. Dabei findet sich unter anderem folgende Vereinbarung: „Durch den Abschluss eines Qualitätssicherungsvertrages mit der wba verpflichtet sich die Bildungseinrichtung, dass bei den zur Akkreditierung eingereichten Bildungsveranstaltungen auf Gleichberechtigung in Bezug auf Zugangsbedingungen, Lernumfeld und Sprachgebrauch bezüglich der betreffenden Bildungsveranstaltung Bedacht genommen wird.“

Diversity-Konzept

Es liegt ein Diversity-Konzept der wba (wba, 2015) vor, das im selben Jahr entstanden ist wie obige Evaluierung. Es werden darin Grundgedanken und Ziele hinsichtlich Diversity- und Inklusion sowie neun Maßnahmen dargelegt. Dabei werden explizit die Ebene der wba-KandidatInnen als auch die der wba-MitarbeiterInnen der wba-Geschäftsstelle angesprochen, zudem sind Hinweise auf Ansatzpunkte einer Gleichstellungsorientierung in der Verfahrensstruktur ableitbar:

- Eine „Reflexion im Team und Förderung von Diversitätsensibilität in Beratung und Begleitung von wba-KandidatInnen“ werde beispielsweise durch Teambesprechungen bzw. Reflexionen mit der Diversitybeauftragten ermöglicht, sowie durch den Besuch einschlägiger Bildungsveranstaltungen.
- Die „Verklammerung“ der Diversitystrategie mit Qualitätssicherungsprozessen im Rahmen der ISO 9001-Zertifizierung der wba kann der Prozessqualität zugeordnet werden.
- Es besteht seit Ende 2014 die Position einer Diversity- und Inklusionsbeauftragten, deren genannte Aufgaben (neben der „Ansprechperson nach innen und außen“) die Bedarfserhebung zu Diversity sowie „das Sammeln von einschlägigen Weiterbildungsmaßnahmen und Literatur“ umfasst.
- Die „großzügigere Gestaltung der Eintrittsvoraussetzungen“ zielt auf die formalen Zugangsvoraussetzungen ab und berücksichtigt den Umstand, dass die wba-AbsolventInnen bzw. wba-KandidatInnen bislang einen sehr hohen formalen Bildungsstand aufweisen, obwohl für die Anmeldung bei der wba eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein über das Pflichtschulniveau hinausgehender Schulabschluss vorausgesetzt wird. Entsprechend heißt es im Diversity-Konzept der wba: „Die wba anerkennt gegebenenfalls sogenannte Äquivalente aus non-formalen Bildungszusammenhängen (z.B. Lehrgangsabschlüsse), die von wba-Kandidat/innen gelegentlich anstelle eines formalen Bildungsabschlusses dem Akkreditierungsrat vorgelegt werden. Dieser prüft die Lehrgangsinhalte sowie die Lehrgangsdauer. Einige der Ausbildungen aus dem non-formalen Bereich (z.B. umfassende Ausbildung zur Trainer/in, Berater/in, Lehrgänge mit bildungspolitischen Inhalten) werden inzwischen standardmäßig als Äquivalent anerkannt. Ziel ist es, weitere Lehrgänge in die Liste der anerkannten Äquivalente aufzunehmen. Die Liste

dient dem Akkreditierungsrat als Arbeitsinstrument, in welchem so genannte Generalbeschlüsse gesammelt und dokumentiert werden.“

- Um Personen mit Migrationsbiographie stärker zu erreichen, erfolgt auch eine „Vernetzung mit Facheinrichtungen, die auf Migration und Inklusion spezialisiert sind“, indem MultiplikatorInnen über die Angebote der wba informiert werden.
- Weiters erfolgt eine bewusste „Förderung von ErwachsenenbildnerInnen mit Migrationsbiographie“ dahingehend, dass in Beratungsgesprächen explizit auf die Gleichwertigkeitsprüfungen von Enic-Naric Austria hingewiesen werde. Strukturell wird zudem betont, dass die wba „auch außerhalb Österreichs erworbene Bildungsabschlüsse aus dem non-formalen Bereich sowie nicht abgeschlossene Universitätsstudien anerkennt, sofern entsprechende Nachweise vorgelegt werden und die Inhalte den wba-Qualifikationsprofilen entsprechen.“
- Die Förderung von ErwachsenenbildnerInnen „mit Inklusionsbedarf aufgrund von Beeinträchtigung“ wird mit der örtlichen Ungebundenheit und virtuellen Struktur des wba-Verfahrens argumentiert.
- Beiträge der Öffentlichkeitsarbeit zur Förderung von Diversity und Inklusion werden ebenfalls im Diversity-Konzept der wba hervorgehoben, beispielsweise „die Verbreitung akkreditierter Bildungsangebote, die Migration, spezifische Fachkompetenzen im Umgang mit Diversität, Inklusionsbedarf zum Thema haben sowie die Interviews mit wba-Absolvent/innen mit Migrationsbiographie als Role-Models.“
- Der wba ist es im übrigen ein explizit genanntes Anliegen, Frauen zu fördern. „Im Speziellen möchte die wba ganz gezielt Frauen ansprechen bzw. sie ermutigen, bereits vorhandene berufliche Erfahrungen und Qualifikationsnachweise aus dem Bildungsmanagement zu einem wba-Diplom mit Schwerpunkt Bildungsmanagement zu bündeln. Frauen sollen dadurch ermutigt werden, sich verstärkt als Bildungsmanager/innen im Bereich Erwachsenenbildung einzubringen bzw. auf Führungspositionen in der Erwachsenenbildung zu bewerben.“

Metaebene

Neben den zusätzlich grundlegenden Förderrichtlinien der ESF-Mittel bzgl. Diversity können vor allem die oben genannten Ziele, Strategien und Daten als Hinweis gesehen

werden, dass die wba im Rahmen der Organisationsentwicklung eine Strategie zur Chancengleichheit und Gleichstellung verfolgt bzw. eine entsprechende Sensibilität erkennen lässt. Diese Aspekte werden nun auf eine Metaebene transferiert. Um einen elaborierten Bezugsrahmen zu berücksichtigen, wird auf Elemente des Verfahrens der externen Qualitätssicherung für anbieterneutrale Bildungsberatung in Österreich (IBOBB) zurückgegriffen. Dies beinhaltet unter anderem drei Kriterien, ob Ansätze zu Gleichstellungsorientierung bzw. Diversity & Gender bei der Zielgruppenansprache, bei der organisationsinternen Planung sowie im Beratungsgeschehen berücksichtigt werden und Bestandteil einer reflexiven Organisationskultur sind.

- Eine Gleichstellungsorientierung als „integraler Bestandteil der Zielgruppenorientierung“ ist mehrfach erkennbar. Die wba soll ein für möglichst viele ErwachsenenbildnerInnen offenes und leistbares Verfahren zur Anerkennung ihrer Kompetenzen sein. Der wba-Abschluss - "Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in" - richtet sich entsprechend an Personen, die in der Erwachsenenbildung lehrend, beratend, pädagogisch verantwortlich, organisierend, leitend oder in Bibliotheken tätig sind (vgl. wba.or.at). Ein blog einer Mitarbeiterin der wba-Geschäftsstelle (Wagner, 2017) behandelt indirekt diese Gleichstellungsorientierung und weist auf eine bewusst breite Zielgruppe hin: „Alle Erwachsenenbildner/innen, ob sie nun im Training, in der Beratung oder im Bildungsmanagement tätig sind, werden angesprochen und sollen sich auch bewusst als Community verstehen.“ Hervorgehoben wird in dem blog zudem die Beachtung non-formal und informell erworbene Kompetenzen als erweiterter Zugangschance: „Das wba-Zertifikat ist ein (...) für die Berufspraxis entwickeltes Anerkennungsverfahren, das praxis- und berufsbegleitend bereits anderweitig erworbene Kompetenzen und Qualifikationen anerkennt – und zwar nicht nur aus formalen Bildungszusammenhängen, sondern auch non-formal und informell erworbene Kompetenzen. Es ist modular aufgebaut und zeitlich flexibel gestaltbar.“ Es existieren keine zeitlichen Vorgaben und es sind keine kontinuierlichen Gebühren zu bezahlen, sondern nur leistungsbezogene (z.B. für die Zertifizierungswerkstatt oder für das wba-Zertifikat). Im Rahmen der Diversity- und Inklusionsstrategie der wba (wba, 2015) verfolgt die wba zum Beispiel das Ziel, besonders ErwachsenenbildnerInnen mit Migrations- und Inklusionserfahrung sowie Frauen zu erreichen, aber auch externes Wissen und

Netzwerke für das Thema Chancengleichheit/Nichtdiskriminierung einzubeziehen.

- Das zweite IBOBB-Kriterium für eine Gleichstellungsorientierung behandelt die Frage, ob bereitgestellte Informationen zu Beratungsangeboten inhaltlich, sprachlich und gestalterisch der Vielfalt und den vielfältigen Bedürfnissen der angesprochenen Zielgruppe(n) angepasst sind und dem Prinzip der Gleichstellungsorientierung folgen. Dazu ist nicht nur auf die wissenschaftlich begleitete Entstehung der wba hinzuweisen (Schlögl and Gutknecht-Gmeiner, 2006), sondern auch die fachliche Passung des wba-Ausbildungsprofil und Begleitung durch die wba Lenkungsgruppe.
- Das dritte IBOBB-Kriterium für eine Gleichstellungsorientierung behandelt die Frage, inwieweit eine systematisch Berücksichtigung bei der Personalauswahl und der laufenden Weiterbildung erfolgt. In der wba-Geschäftsstelle sind ausschließlich Frauen tätig (im wba- Akkreditierungsrat sind zwei Männer und drei Frauen tätig), die damaligen Stellenausschreibungen wurden im aktuellen Projekt nicht analysiert. Nachdem alle Mitarbeiterinnen ein wba-Diplom aufweisen, wurde hier aufgrund des wba-Qualifikationsprofil das Thema Gleichstellung, Gender Mainstreaming und Diversity nachgewiesen. Eine entsprechende zusätzliche Absichtserklärung zur Weiterbildung und Sensibilisierung wird im Diversity-Konzept der wba (wba, 2015) thematisiert. Ein illustrativer Hinweis auf die Berücksichtigung von Gleichstellungsorientierung wird in einem Interview von einem Mitglied des Akkreditierungsrates der wba (Nuissl, 2017, p. 1) exemplarisch hervorgehoben, und zwar die „Beratungsleistungen der wba-Mitarbeiterinnen, die mit großer Sorgfalt und Empathie mit jedem einzelnen Antragsteller den bestmöglichen Weg zu finden versuchen, das begehrte Zertifikat zu erhalten.“

Literatur

- Annen, S., 2012. Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Baumbast, S., Hofmann-van de Poll, F., Lüders, C., 2012. Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise.

- Brüner, A., Gruber, E., 2014. Ergebnisse der quantitativen Erhebung 2013 mit Student/inn/en der Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Endbericht. Evaluation des „Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung“. Klagenfurt.
- Edelmann, D., 2009. Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus (inter-)nationaler Perspektive, in: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, pp. 309–326.
- Europäische Kommission, 2015. ECTS Leitfaden 2015. Luxemburg.
- Leitner, A., Wroblewski, A., 2011. Messung von Gleichstellung Stand der Diskussion zu geschlechtersegregierten Daten, Gleichstellungsindikatoren und Gleichstellungsmonitoring. IHS, Wien.
- Löffler, R., Lachmayr, N., 2014. Die Validierung nichtformal und informeller Lernergebnisse in Österreich. Stand der Diskussion und Beispiele guter Praxis. BWP Berufsbild. Wiss. Prax. 20–23.
- Nuissl, E., 2017. Validierung, Professionalisierung und weitere bedeutende Trends im (Erwachsenen-)Bildungsgeschehen.
- Schlögl, P., Gutknecht-Gmeiner, M., 2006. Machbarkeitsstudie zu einem modularen Qualifizierungs- und Akkreditierungssystem „Weiterbildungsakademie“ für lehrende und pädagogisch-planende Personen in der Erwachsenenbildung, BildungsberaterInnen und BibliothekarInnen. öibf, Wien.
- Schneeberger, A., Schlögl, P., Neubauer, B., 2009. Zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen, in: Markowitsch, J., Markowitsch, J., Pellert, A. (Eds.), Nationaler Qualifikationsrahmen Für Österreich. Beiträge Zur Entwicklung, Studies in Lifelong Learning. Lit-Verlag, Wien, pp. 111–134.
- Steiner, M., Wagner, E., Pessl, G., 2015. ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013. Bereich Erwachsenenbildung. Endbericht 2014. IHS, Wien.
- Wagner, G., 2017. Im Zertifizierungsdschungel. Was unterscheidet eine wba-Zertifizierung von anderen Zertifizierungsangeboten im Erwachsenenbildungsbereich? Wba-Blog Blog Weiterbildungsakademie Österr.
- wba, 2017. Evaluationsbericht: Auswertung der Onlinebefragung anlässlich „10 Jahre wba“ (unveröffentlicht). wba, Wien.
- wba, 2016. Qualifikationsprofil. wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in.
- wba, 2015. Diversity-Konzept der wba (unveröffentlicht).

5. Ergebnisse und Empfehlungen

Die Konzeption und Verfahrensumsetzung der Weiterbildungsakademie zeichnet sich durch Innovation und Professionalität zugleich aus. Das hohe und nachhaltige Qualitätsbewusstsein der Geschäftsstelle sowie der Entscheidungsgremien zeigt sich anhand der Verfahrensregeln und -praxis, den wiederkehrenden Evaluierungen und anhaltenden Verfahrensanpassungen und Systematisierungen von Einzelentscheidungen. Insofern haben die im Folgenden genannten Wahrnehmungen und Ergebnisse des wissenschaftlichen Begleitprojektes vielmehr den Charakter von Hinweisen und Entwicklungsimpulsen für die vorgefundene stete Qualitätsentwicklung.

Auffallend war im Zuge des Forschungsvorhabens, dass eine theorieorientierte Verortung des Konzeptes sowie der etablierten Praxis und eine Transzendierung in den Beschreibungen erforderlich war, die das Forschungsteam durchaus gefordert hat. Dies insbesondere auch, da die Sprachfähigkeit mit den Praktikerinnen aufrecht bleiben sollte und keine reine Metabeschreibung angedacht war und ist. Als zentrales Ergebnis lässt sich daraus folgend festhalten, dass die WBA als Kompetenzvalidierung in Gestalt eines professionellen, expertisegestützten Aushandlungsprozesses angesehen werden kann, die im Spannungsfeld von prüfender und pädagogischer Haltung umgesetzt wird. Damit hebt er sich von bürokratischen, regelgebundenen oder messtheoretischen Zugängen ab und erhebt den Anspruch auf Validität für die domänenspezifische Komplexität des Kompetenzprofils „ErwachsenenbildnerIn“. Im Rahmen des Forschungsprozesses wurden ohne das Konstrukt der Qualifikation „ErwachsenenbilderIn“ in der gegebenen, generischen Form zu problematisieren, die beiden zentralen Qualitätselemente „Prozess“ und „Nachweise“ zum Gegenstand gemacht. Damit wurde auf Reliabilität und Objektivität als Gütekriterien geachtet. Fragen der Praktikabilität und Fairness wurden parallel dazu wiederkehrend thematisiert.

Weitere mögliche Ebenen von Empfehlungen, die auf die **bildungspolitische Ebene** abstellen, wie etwa die Rolle von Validierung und deren Verhältnis zum formalen Bildungswesen oder den Fragen von Zuständigkeiten mit entsprechenden Finanzierungsverantwortungen, wurden hier nicht in den Blick genommen. Zumal diese Ausverhandlungen aktuell im Zuge eines nationalen Strategieprozesses bearbeitet werden (vgl. BMB/BMBWF 2017). Und auch die **berufspolitische Ebene** (als

Rahmenbedingungen für Fachkräfte für die Verfahrens- und Nachweisebene) bleibt an dieser Stelle unberücksichtigt, wenngleich im Bericht durchaus Hinweise für Kompetenzprofile solcher künftigen Fachkräfte erfolgen. Im Vordergrund steht hier die **operative Ebene** (die Prozessabläufe und Handlungsvollzüge). Das wba-Verfahren integriert unterschiedliche Validierungsdimensionen indem verschiedenste Verfahrenselemente und -schritte, strukturelle Differenzierungen von Fallbearbeitung und Entscheidung erfolgen und in Verbindung mit einer grundsätzlich anerkennenden Haltung und wertschätzenden Kommunikation gegenüber den KandidatInnen stehen. Die folgenden Hinweise und Entwicklungsoptionen sind grundsätzlich mit bedacht aufzugreifen, da ein so feingliedriges ausbalanciertes Modell wie die WBA und die dazu etablierte Praxis jeweils in seiner Gesamtheit betrachtet werden muss. Es sollen daher eher Felder einer weiterführenden Reflexion benannt werden. Beispielhaft kann dies am weiter unten angeführten Aspekt der „Kleinteiligkeit“ der Nachweisformen dargestellt werden. Einerseits ist eine gewisse Dominanz von Nachweisen zu non-formalen Lernprozessen abzulesen, die sich selbst wieder durch starke Heterogenität bezüglich Inhalte, Zeitpunkt der Ausstellung, Dauer, AusstellerInnen, Kompetenzniveau/ Voraussetzungen, Lernergebnisbeschreibung, Feststellungsverfahren etc. auszeichnen. Zugleich wird in den einzelnen personenzentrierten Verfahren eine hohe Anzahl an Nachweisen berücksichtigt und gewürdigt. Dies mag sich im Prozess als Kleinteiligkeit darstellen, ist aber andererseits auch als Risikostreuung hinsichtlich allfällig diagnostisch nicht völlig belastbarer Zertifikate für die Anerkennung anzusehen. Außerdem trägt diese Vorgehensweise der Würdigung der vielfältigen Bildungsanstrengungen der KandidatInnen Rechnung und bringt diese auch zum Ausdruck. Insofern sollte nicht allein aus eindimensionaler Effizienzbetrachtung eine Modifikation vorgenommen werden, ohne die Konsequenzen für andere Teilaspekte des Verfahrens zu antizipieren und auszuloten. In diesem Sinne sind die kommenden Hinweise zu verstehen:

Der Analyseraster zur wba-Verfahrensstruktur künftig ist bei wba-Qualitätsentwicklungen als Grundlage heranzuziehen.

- Berücksichtigung der Komplexität und Wechselwirkungen der wba-Prozesse.
- Änderungen im wba-Qualifikationsprofil (=Inhaltsvalidität) als Reaktion auf Veränderungen der erwachsenenbildnerischen Kompetenzen (=Konstruktvalidität) erfordern Reflexion auf mögliche Einflüsse der wba-Verfahrensvalidität.

- Gleiches gilt für größere Veränderungen in der Zusammensetzung der Nachweise in den Portfolios (formal/non-formal/informell).

Erhöhung der Vielfalt von Nachweisformen

- Stärkung der Rolle der Nachweise von informellen Lern- und Bildungsprozessen im wba-Verfahren, z.B. „Kompetenzbestätigungen“ bislang nur im Ausnahmefall im Einsatz.

Erhöhung des Informationsgehalts non-formaler Nachweisformen

- Einsatz von Formvorgaben (z.B. über wba-Empfehlungen an Anbieter akkreditierter Kurse und darüber hinaus).
- Sensibilisierung bei Bildungsträgern bzgl. transparenzsteigernder Elemente auf Nachweisen (z.B. Infos bzgl. Bildungsträger, TeilnehmerIn, Maßnahme, curricularer Grundlage, administrativer Umsetzung).

Standardisierte klassifizierende Dokumentation von allen in der STOB eingereichten Nachweisen

- Bewertung aller Nachweise unter Berücksichtigung der Mehrstufigkeit (aktuell Zertifikat & Diplom), direkt auf Nachweis vermerkt (z.B.: abgelehnt weil...; teilanerkannt im Umfang von..., komplett anerkannt im Umfang von..., aufgehoben für Diplom..., nicht mehr berücksichtigt weil...).

Umgang mit Kleinteiligkeit der Anerkennung reflektieren und möglicherweise überdenken

- Mindestumfang pro anerkannter Einheit andenken (Empfehlung in Kernbereichen: mind. 1 wba-ects, in randständigen Bereichen/Wahlbereichen: kumulativer Umgang – lernergebnisorientiert),
- Alternativen zur Kleinteiligkeit als „Würdigung der Gesamtheit aller Nachweise“ andenken.

Visualisierung eines persönlichen Kompetenzprofils reflektieren und möglicherweise eine praxistaugliche Lösung entwickeln

- Darstellung aller bewerteter Nachweise unter Berücksichtigung der Mehrstufigkeit (aktuell Zertifikat & Diplom) – auch als Grundlage der „Anerkennung der Kleinteiligkeit“.

- Recherche möglicher Visualisierungsformate, wie das wba-Qualifikationsprofil und der Stand der wba-KandidatIn aufscheinen können (z.B. modulares Ausbildungsprogramm „Kompetenz mit System“ (KMS) mit Einbezug der NQR-Logik oder GRETA-Kompetenzmodell des DIE).

Option einer Teilqualifikation des wba-Zertifikates reflektieren

- Reflexion, inwieweit dadurch für potentielle neue Zielgruppen (z.B. ProgrammplanungsassistentInnen) Anreize zur Absolvierung der WBA entstehen.
- Teilkompetenz-Bestätigung (mind. nach STOB) bedeutet keine „Drop-outs“.
- Möglichkeit für Einbezug der NQR-Logik prüfen.

Stärkung der informellen „Kompetenzbestätigungen“ als berufs-biografische Wertschätzung & systematische Darstellung von Erfahrungswissen

- Erhöhung der Bekanntheit im Feld.
- Steigerung des Verständnisses für deren Aussagekraft.

ArbeitgeberInnen-Bestätigung stärker als „Tätigkeitsbeschreibung“ sehen statt als „Kompetenzbestätigung“

- wba-Mitarbeiterinnen leiten aus klaren Tätigkeitsbeschreibungen die Kompetenzen hinsichtlich des wba-Qualifikationsprofils ab.
- Einfachere und eindeutige Handhabung durch die ausstellenden Personen aus der Praxis.

Erhöhung der Aussagekraft von „wba-Kompetenzbestätigungen“

- durch optische Adaptierungen am wba-Formular,
- durch inhaltliche/fachliche Konkretisierungen bzw. Prüfung auf Vollständigkeit inhaltlicher Aspekte des Beratungsprozesses am wba-Formular (z.B. Diversity, Zeitmanagement, Dokumentation),
- durch Angabe von Funktionen der Unterzeichnenden (direkte Vorgesetzte), 4-Augen-Prinzip bei Unterschriften.

Beförderung der Selbstreflexion durch eigenständige Kompetenznachweis-Zuordnung in die STOB durch die KandidatInnen

- Kompetenzanerkennung als Bildungsprozesse zur Förderung der Selbstreflexion.

Begleitung bei STOB durch Peers reflektieren

- Würdigung mit wba-ECTS für wba-KandidatInnen als TutorIn/MentorIn?

Ausdifferenzierung der Aufgabenprofile der wba-Mitarbeiterinnen

- Implizite Handlungen der wba-Mitarbeiterinnen besser systematisieren und sichtbar machen – auch als Beitrag der Sichtbarmachung und letztendlich Anerkennung deren professioneller Tätigkeit zum einen sowie der Validität des Verfahrens zum anderen.

Stärkere Hervorhebung des pädagogischen Zugangs der wba-Mitarbeiterinnen im Verfahrensablauf

- Fordernd-fördernde, wertschätzende, befähigende, nicht selektierende („erwachsenenpädagogische“) Haltung ist elementarer Bestandteil des Verfahrens.

Literatur

BMB/BMWF (2017): Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft Forschung und Wirtschaft. Wien.