

Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich Sozialwissenschaften, Medien und Sport
Institut für Erziehungswissenschaft

Diplomarbeit in Erziehungswissenschaft
Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung

Markus Stier

Kompetenzvalidierungsverfahren in der Erwachsenenbildung

Erstgutachterin: Prof. Dr. Regina Egetenmeyer

Abgabetermin: 15. November 2010

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Entwicklung der Fragestellung und aktueller Bezug.....	1
1.2. Gliederung der Arbeit.....	2
2. Struktur der in der Erwachsenenbildung Tätigen	4
2.1. Pädagogische Aus- und Weiterbildung	4
2.2. Beschäftigungssituation.....	6
2.3. Weiterbildungsbedarfe und Kompetenzbereiche.....	8
2.4. Fazit	9
3. Begriffsklärungen.....	11
3.1. Qualifikation.....	14
3.2. Fertigkeiten.....	15
3.3. Fähigkeiten.....	16
3.4. Bestandteile von Kompetenzen	17
3.5. Dispositionelle Komponenten	18
4. Grundlagen und Ziele der Kompetenzvalidierung	21
4.1. Validierung - Eine definitorische Annäherung	22
4.2. Elemente und Phasen von Validierung	23
4.3. Nutzen und Grenzen.....	27
4.4. Bedeutung von Validierung auf europäischer Ebene	29
4.5. Fazit	30
5. Methodisches Vorgehen.....	32
6. Kompetenzvalidierung der Weiterbildungsakademie in Österreich	35
6.1. Exkurs: „Erwachsenenbildung in Österreich“	35
6.2. Kompetenzvalidierung im Kontext der Weiterbildungsakademie Österreich..	38
6.2.1. Kompetenzverständnis.....	39
6.2.2. Institutionelle Organisation.....	39
6.2.3. Struktur des Verfahrens	41
6.3. Fazit	49
7. Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz.....	52

7.1. Exkurs: Erwachsenenbildung in der Schweiz.....	52
7.2. Kompetenzvalidierungsverfahren im Baukasten-system „Ausbildung der Auszubildenden“	55
7.2.1. Kompetenzverständnis.....	56
7.2.2. Institutionelle Organisation.....	57
7.2.3. Struktur des Validierungsverfahrens	59
7.3. Fazit	70
8. Analyse der EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“	74
8.1. Ziel und Forschungsmethode	74
8.2. Ergebnisse	75
8.2.1. Übergeordnete Kompetenzen (A1 - A7)	77
8.2.2. Spezifische Kompetenzen.....	79
8.3. Fazit	82
9. Vergleich der beiden Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Studie „Key competences for adult learning professionals“	85
9.1. Kompetenzbegriff	85
9.2. Organisation der Verfahren.....	86
9.3. Verlauf der Kompetenzvalidierung	90
9.4. Beratungsaufwand.....	90
9.5. Verbreitung.....	91
9.6. Kosten	92
9.7. Nachzuweisende Kompetenzen.....	93
9.8. Fazit	95
10. Abschluss.....	97
10.1. Zusammenfassung.....	97
10.2. Kritische Reflexion und Ausblick	98

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 2.1: Entwicklung der Zahl der unbefristet lehrenden und der befristet lehrenden hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen in Deutschland.....	7
Abb. 3.1: Kompetenzklassen nach Erpenbeck/von Rosenstiel.....	13
Abb. 3.2: Entwicklungskomponenten von Handlungskompetenzen.....	14
Abb. 3.3: Kompetenzkomponenten.....	18
Abb. 3.4: Entwicklung von Handlungskompetenzen.....	19
Abb. 3.5: Kompetenz als das Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die menschliches Verhalten beeinflussen.....	20
Abb. 4.1: Validierungsphasen.....	24
Abb. 4.2: Prinzipien der Validierungsverfahren.....	25
Abb. 6.1: Organisatorische Gliederung der wba.....	41
Abb. 6.2: Ablauf der wba (Teil I).....	43
Abb. 6.3: Ablauf der wba (Teil II).....	46
Abb. 6.4: Ablauf der wba (Teil III).....	48
Abb. 7.1: Organigramm der „Ausbildung der Ausbildenden“.....	59
Abb. 7.2: Wegleitung zur Gleichwertigkeitsbeurteilung.....	62
Abb. 7.3: Verfahrensablauf der Gleichwertigkeitsbeurteilung und Wiedererwägung ..	63
Abb. 8.1: Schlüsselkompetenzen von Erwachsenenbildner.....	76
Abb. 8.2: Zuordnung des Kompetenzsets in Kompetenzklassen nach Erpenbeck.....	83

1. Einleitung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Kompetenzanerkennung von Erwachsenenbildnern¹, die sich ihre Kompetenzen sowohl über formale, nicht-formale als auch informelle Wege angeeignet haben. Dazu werden in der vorliegenden Darstellung zwei Kompetenzvalidierungsverfahren miteinander verglichen. Dies sind zum einen die „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz und zum anderen die „Weiterbildungsakademie“ in Österreich.

Zentral geht die Arbeit der Frage nach, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die beiden ausgewählten Kompetenzvalidierungsverfahren aufweisen. Eng damit verbunden werden die beiden Konzepte vor dem Hintergrund der EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“ betrachtet und in Verbindung gesetzt.

An dieser Stelle möchte ich Frau Eckhardt als Geschäftsführerin des AdA-Baukastens, sowie Frau Reisinger, Frau Stieglmayer und Frau Steiner als Vertreterinnen der wba für Ihre Bereitschaft und entgegengebrachte Unterstützung herzlich danken.

1.1. Entwicklung der Fragestellung und aktueller Bezug

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit entwickelte sich auf unterschiedlichen Ebenen, die an dieser Stelle kurz dargestellt werden sollen. Während des Studiums begleitete den Verfasser die Frage, was macht einen Erwachsenenbildner professionell, welche Kompetenzen und Ressourcen sollte er vorweisen können. Wurde dies während des Studiums häufig aus theoretischer Sicht betrachtet und diskutiert, entwickelte sich bald ein Praxisbezug. Der Verfasser ist seit drei Jahren in die Organisation und Durchführungen eines Kontaktstudiums an der Universität Mainz eingebunden. Es handelt sich dabei um eine Kooperation des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) und des Landesverbandes der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz. Zielgruppe sind in der Erwachsenenbildung Tätige, die Bildungsangebote für Erwachsene entwickeln und durchführen. Diese verfügen dabei über umfassende fachliche und erwachsenenpädagogische

¹ Aus Gründen der Übersichtlichkeit und zum leichteren Lesen der Diplomarbeit, aber keinesfalls aus Gründen der Diskriminierung, wird auf die Unterscheidung der männlichen und weiblichen Form verzichtet. Es wird nur die männliche Form verwendet, es sei denn, aufgrund inhaltlicher Unterschiede bedarf es der Unterscheidung.

Kompetenzen, welche bis dahin jedoch in der Regel eher autodidaktisch oder durch kurzzeitige Weiterbildungsangebote erworben wurden. Somit bietet das Kontaktstudium die Möglichkeit einer erwachsenenpädagogischen Grundqualifizierung, die mit einem offiziell anerkannten Zertifikat abgeschlossen werden kann.² Da diese Weiterbildung zwar zu einem zusätzlichen inhaltlichen Ausbau des Wissens und schließlich der Kompetenzen führt, indem bereits bestehende Wissensbestände und Kompetenzen in der Gruppe aufgegriffen werden - zum Beispiel durch kollegialen Austausch-, aber deren direkte Anerkennung nicht vorgesehen ist, entwickelte sich die grundlegende Frage, inwieweit in der Weiterbildung für in der Erwachsenenbildung Tätige eine Validierung von bereits vorhandenen Kompetenzen erfolgen kann.

Diesen Weg gehen die beiden ausgewählten Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz. Für den Verfasser ist dabei von besonderem Interesse, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die jeweiligen Verfahren aufweisen. Dass dies ein hochaktuelles Thema im Feld ist, zeigt sich auch dadurch, dass hierzu auf EU-Ebene gleich in mehreren Projekten geforscht wird. An dieser Stelle sei stellvertretend auf die Studie „Key competences for adult learning professionals“ hingewiesen, die im Verlauf dieser Arbeit dargestellt, erläutert und in Bezug zu den beiden Verfahren gesetzt wird. Darüber hinaus gibt es weitere Ansätze, wie die Entwicklung eines Toolkits zur Erfassung aller, auch informell erworbener, Kompetenzen von Erwachsenenbildnern in Europa, das im September 2010 im Rahmen des Projektes Flexi-Path vorgestellt wurde und daher nicht mehr in diese Arbeit einfließen konnte.

1.2. Gliederung der Arbeit

Die Arbeit soll einen breiten Einblick in die Kompetenzvalidierungsverfahren „Ausbildung der Auszubildenden“ und der „Weiterbildungsakademie“ geben, damit entsprechende Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden können. Daher wird in einem ersten Schritt die Gruppe der in der Erwachsenenbildung Tätigen in ihrer Heterogenität dargestellt (Kapitel 2). Anschließend sind die für diese Arbeit zentralen Begriffe zu klären und gegeneinander abzugrenzen (Kapitel 3). Darauf folgend wird ein Überblick über die Grundlagen der Kompetenzvalidierung gegeben (Kapitel 4), bevor das methodische Vorgehen dieser Arbeit kurz erläutert wird (Kapitel 5). Dann werden die beiden Kompetenzvalidierungsverfahren dargestellt und durch die Exkurse zur Situation der Erwachsenenbildung im entsprechenden Land in die

² Das Kontaktstudium erfüllt die Voraussetzungen des gemeinsamen Rahmenkonzepts „Erwachsenenpädagogische Grundqualifikation für Kursleitende der Fortbildungsbeauftragten der vhs-Landesverbände im DVV und des DIE“

jeweiligen Rahmenbedingungen eingeordnet. Kapitel 6 behandelt die „Weiterbildungsakademie“ in Österreich, Kapitel 7 die „Ausbildung der Ausbildenden“ in der Schweiz. Anschließend wird die EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“ vorgestellt und die für die Ausgangsfrage notwendigen Inhalte erläutert (Kapitel 8). Der Vergleich der beiden Kompetenzvalidierungsverfahren vor dem Hintergrund der EU-Studie erfolgt in Kapitel 9, das Schlusswort mit einer kritischen Reflexion und einem Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven in Kapitel 10.

2. Struktur der in der Erwachsenenbildung Tätigen

Kompetenzvalidierungsverfahren für Erwachsenenbildner bieten die Möglichkeit, formale, nicht formale und informelle Lernergebnisse anzuerkennen. Diese Zielgruppe und ihre berufliche Rahmenbedingungen werden in diesem Kapitel vorgestellt und näher betrachtet. Dazu werden die Beschäftigungssituation, die Weiterbildungsbedarfe und -interessen sowie die Bedeutung einzelner Kompetenzbereiche aus Sicht der aktuellen Datenlage betrachtet. Da an dieser Stelle eine möglichst breite Darstellung erfolgen soll, werden, soweit vorhanden, Informationen aus Österreich, der Schweiz, Deutschland und von europäischer Ebene einbezogen. Es liegen zurzeit nur wenige repräsentative Daten zur Situation der Erwachsenenbildner vor. Hier sind noch bedeutende Forschungslücken zu schließen. Einige Ergebnisse, die einen Überblick über das Feld geben können, werden nun vorgestellt.

2.1. Pädagogische Aus- und Weiterbildung

Die Situation der Beschäftigten im Erwachsenenbildungssektor ist in hohem Maße durch eine Heterogenität der Zugänge geprägt. Eine Vielzahl von Erwachsenenbildnern, insbesondere von Lehrenden, finden den Zugang zum Arbeitsfeld erst im Laufe des Berufslebens, sei es durch einen großen Fundus an Erfahrungen und Wissen, der weitergegeben werden soll, zum Beispiel im Rahmen einer nebenberuflichen Lehrtätigkeit an einer Volkshochschule, oder der innerbetrieblichen Weiterbildung.

Hierzu liefert die deutsche WSF-Studie „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“ von 2005 ein differenziertes Bild. Die repräsentative Studie wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durch die „WSF Wirtschafts- und Sozialforschung“ für berufliche, politische und allgemeine Weiterbildung erhoben. 66 % der Befragten können eine pädagogische (Zusatz-)Ausbildung bzw. Fortbildung nachweisen. Diese erfolgte über einen pädagogischen Studienabschluss oder ein Lehramtsstudium (38 %), über trügereigene Fortbildungen (21 %) oder irgendeine andere pädagogische Ausbildung (28 %) erfolgt. Allerdings können damit auch 34 % der in der Lehre Tätigen keine pädagogische Qualifikation nachweisen (vgl. WSF 2005, S. 49).

Darüber hinaus wird in den Ergebnissen der Erhebung deutlich, dass bei hauptberuflich Lehrenden (ob in einem festen Beschäftigungsverhältnisses oder bei

Honorarkräften) ein signifikant größerer Anteil an pädagogischen Ausbildungen, aber auch trügereigener Fortbildungen nachweisbar ist. Dies lässt darauf schließen, dass hauptberuflich Weiterbildende „häufiger auf (zusätzliches) pädagogisches Wissen angewiesen sind und eher zu einer Vertiefung dieser Qualifikationen gezwungen sind als ihre nebenberuflich tätigen Kollegen.“ (ebd., S. 49) Allgemein lässt sich aus den Daten der Studie erschließen, dass 73 % der Lehrenden eine akademische Ausbildung genossen haben. Es sei noch darauf verwiesen, dass das formale Qualifikationsniveau von Lehrenden in den neuen Bundesländern über dem der in den alten Bundesländern Lehrenden liegt (vgl. ebd., S. 50).

In Österreich wurden im Rahmen einer Befragung des Verbands Österreichischer Volkshochschulen 151 Erwachsenen- und Weiterbildner auf ihre pädagogische Ausbildung befragt. Dabei gaben knapp 54 % an, ein Universitätsstudium absolviert bzw. teilweise abgeschlossen zu haben. Nur etwa 20 % konnten pädagogische Erfahrungen oder eine entsprechende Ausbildung nachweisen (vgl. erwachsenenbildung.at o.J.a.). Um eine Verbesserung dieser Anteile pädagogischer Kompetenzen zu erreichen, wurden an Universitäten erwachsenenpädagogische Studiengänge implementiert (z. B. Klagenfurt und Graz). Ein weiterer Schritt war die Entwicklung und Implementierung eines Kompetenzvalidierungsverfahrens, das es sowohl dem Erwachsenenbildner selbst ermöglicht eine Anerkennung seiner erwachsenenpädagogischen Kompetenzen vorzuweisen als auch für die Leitungen der Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitutionen eine Erleichterung bei der Auswahl geeigneten Personals bietet. Diesen Gedanken greift auch die vom niederländischen Institut Research voor Beleid durchgeführte Studie „Adult Learning Professions in Europe (ALPINE)“ auf und stellt die Notwendigkeit einer erwachsenengerechten Aus- und Weiterbildung von Beschäftigten im Erwachsenenbildungsbereich dar.

„Die Beschäftigten steigen später in das Berufsleben ein, die Leute kommen und gehen und sie haben kurzfristige Verträge oder üben die Tätigkeit als Nebenjob aus. Diese Faktoren schaffen Bedarf für ein gleichmäßig flexibles System der Lehrerausbildung, das es den Menschen ermöglicht, ein- und auszusteigen und Inhalte, Bereitstellungsarten und Pläne auszuwählen.“ (Research voor Beleid 2008, S. 31)

Es ist ein strukturelles Problem der deutschen Erwachsenenbildung, welches in unterschiedlichen Ausprägungen auch im europäischen Vergleich zu finden ist, ist, dass nur wenige Rahmen- und Zugangsbedingungen die Mindestanforderungen und Qualitätsstandards für Erwachsenenbildner regeln.

Beispielhaft hat die Schweiz ein eigenes Qualifizierungsverfahren für Erwachsenenbildende entwickelt, das landesweit implementiert und auch international anerkannt ist. Das dreistufige Modell ist Teil der höheren Berufsbildung. Eine intensive Darstellung und Auseinandersetzung der ersten drei Stufen erfolgt in Kapitel 7. Die

vierte Stufe ist nicht modular konzipiert und zielt auf einen Masterabschluss. Eine Validierung von Kompetenzen ist auf dieser Stufe nicht möglich. Eine landesweite Weiterbildungsstatistik in der auch die Qualifikationsstruktur der in der Erwachsenenbildung Tätigen evaluiert wird, liegt nicht vor. Aufgrund der „Statistik der Weiterbildungsanbieter 2009“ des SVEB wurde die Zahl von 21.539 Kursleiter ermittelt. Diese sind mehrheitlich max. 6 Wochenstunden in der Lehre tätig. Die Weiterbildungsanbieter machten bezüglich der pädagogischen Abschlüsse ihrer Lehrenden nur bei 10.148 entsprechende Angaben. Von diesen erfassten Lehrenden können knapp 31 % keinen pädagogischen Abschluss nachweisen. Für weitere 26 % der Lehrenden können die Anbieter keine Angabe zu den Abschlüssen machen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es sich um pädagogische Abschlüsse und nicht um kurzfristige Weiterbildungsteilnahmen handelt (SVEB 2010a, S. 17f.). Nähere Angaben für die Schweiz können, aufgrund der mangelhaften Datenlage, nicht angeführt werden.

2.2. Beschäftigungssituation

Die Beschäftigungssituation von Erwachsenenbildnern ist häufig durch Honorar- oder befristete Arbeitsverträge gekennzeichnet. Gerade in den letzten Jahren wurde auch im Weiterbildungssektor die Entwicklung zu flexiblen Beschäftigungsverhältnissen voran getrieben. Weiterbildungsanbieter können dadurch schneller auf Marktentwicklungen reagieren und ihr Programm und ihre Organisation neuen Gegebenheiten anpassen. Dies hat jedoch entscheidende Bedeutung für die Angestellten dieses Feldes.

„Der Hauptaspekt in Bezug auf den Arbeitsmarkt und die Arbeitsbedingungen ist, dass Jobs im NVAL-Bereich [Non-Vocational Adult Learning, M.S.] für einige sehr prekär sein können (fehlendes Einkommen und fehlende Sicherheit des Arbeitsplatzes während der Beschäftigungsphase und Fehlen einer angemessenen Rente in der Nachbeschäftigungsphase).“ (Research voor Beleid 2008, S. 31)

Unterschiede lassen sich hier bei Beschäftigten der Bildungsanbieter formaler Art, wie Universitäten, und non-formaler Art, wie Volkshochschulen, finden. Im ersten Fall befinden sich die meisten Beschäftigten in Vollzeitbeschäftigung und/oder einer unbefristeten Anstellung. „Non-formal NVAL providers have a higher percentage of freelancers, people employed on temporary contracts, and people working part-time.“ (ebd., S. 104)

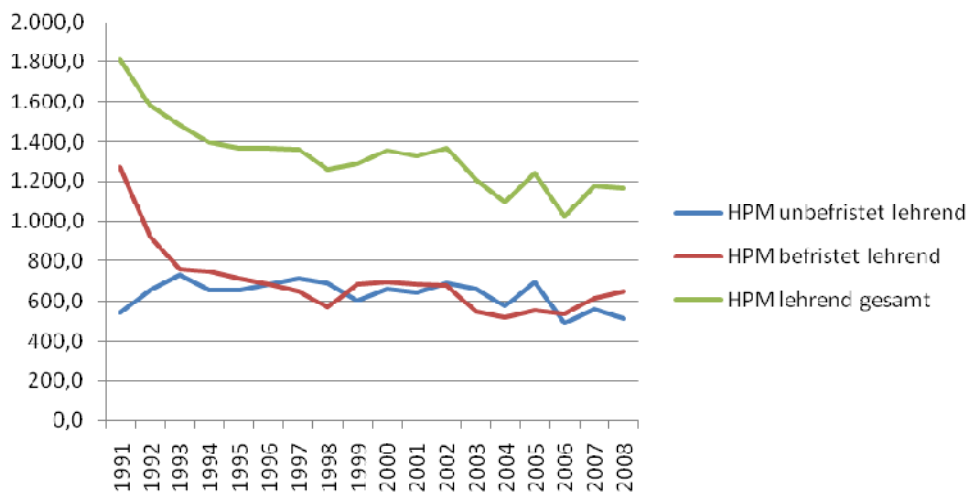
Besonders die Art der beruflichen Aufgaben beeinflusst die Form des Beschäftigungsverhältnisses. Ein Blick auf die aktuelle deutsche Volkshochschul-Statistik zum Arbeitsjahr 2008 zeigt, dass im Bereich der Verwaltung leichte Zuwächse

auf 91,1 % unbefristeten Stellen zu verzeichnen sind. Der Anteil der befristeten Stellen im Jahr 2008 lag damit bei 8,9 %. Zentral ist, dass der Anteil von befristeten Anstellungsverhältnissen bei Verwaltungsmitarbeitern viel niedriger liegt, als bei den pädagogischen Mitarbeitern.

So erhöhte sich die Zahl der hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiter (HPM) - also jene, die in einer Einrichtung fest angestellt sind und vorwiegend disponierend und planerisch tätig sind - um 0,9 %, der Anteil der befristeten Anstellungsverhältnisse innerhalb dieser Gruppe liegt jedoch bei 28,6 %. Die Mehrheit (67 %) der befristet angestellten HPM sind in der Lehre tätig. Die im Vergleich unbefristet beschäftigten HPM lehren mit einem Anteil von 21 % (vgl. Reichart/Huntemann 2009, S. 9 und S. 20f.).

Diese Tendenzen werden durch die Ergebnisse der DIE-Trendanalyse 2010 bestätigt.

Abb. 2.1: Entwicklung der Zahl der unbefristet lehrenden und der befristet lehrenden hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen in Deutschland



(Quelle: Ambos u.a. 2010, S. 6)

Zwar stammen die oben genannten Zahlen aus Deutschland, stehen aber stellvertretend für europäische Tendenzen. Auch die ALPINE-Studie kommt auf europäischer Ebene zu dem Schluss: „In general, permanent positions can be found within managerial and administrative staff. In contrast, teaching staff often work on a freelance basis, have a contract for a short period or work on a single project and are paid by the hour.“ (Research voor Beleid 2008, S. 105)

2.3. Weiterbildungsbedarfe und Kompetenzbereiche

Unter Berücksichtigung dieser häufig unsicheren Beschäftigungssituation von Erwachsenenbildnern sowie der Heterogenität der vorhandenen pädagogischen Qualifikationsprofile wird deutlich, wie wichtig eine hohe Weiterbildungsbereitschaft, nicht nur im jeweiligen Fachbereich der Lehrenden, sondern auch für die allgemeine Wettbewerbsfähigkeit steigernden Kompetenzen ist. Doch wo liegen die Weiterbildungsinteressen der Zielgruppe und ihre Bedarfe? Welche Kompetenzbereiche werden als bedeutsam erachtet? Hierzu wird im Folgenden durch die veröffentlichten Ergebnisse des Projektes KomWeit eine Annäherung erreicht.

Wichtig ist es, die Anforderungsprofile für Lehrende und hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter zu trennen, auch wenn die Angestellten in der Realität häufig beide Rollen erfüllen. Doch unterscheiden sich die Aufgaben und damit auch die notwendigen Kompetenzen, je nach Tätigkeit im Feld der Erwachsenenbildung.

Den Lehrenden kommt in der Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle zu. Sie bilden das Bindeglied zwischen dem Weiterbildungsanbieter und den Teilnehmern. Teilnehmer gaben in der KomWeit-Studie, geleitet von Aiga von Hippel und Rudolf Tippelt, auf „die Frage, wie wichtig ihnen verschiedene didaktische Handlungsfelder seien (...) an, dass ihnen Kompetenzen des Kursleiters sehr wichtig sind. Diese stehen damit noch vor dem Preis-Leistungsverhältnis und auch vor dem Aspekt der Räumlichkeiten“ (Tippelt/von Hippel/Fuchs 2009, S. 16). Dies unterstreicht die Bedeutung des Lehrpersonals und die Anforderungen, die an es gestellt werden.

Methodisch wurden im Rahmen der Studie Befragungen auf drei Ebenen durchgeführt. Zum einen wurden auf der Mikroebene die Kursleiter, auf der Mesoebene pädagogische Mitarbeiter und Bildungsplaner sowie auf der Makroebene Experten befragt, wie Leiter von Erwachsenenbildungseinrichtungen und Erziehungswissenschaftler. Aus Sicht von Experten und Bildungsplanern, wie auch von den Lehrenden selbst, sind drei Kompetenzbereiche zentral für die Tätigkeit als Lehrender. Dazu zählen

„Fachkompetenz, soziale/kommunikative Kompetenz und pädagogisch-methodische Kompetenz. Zusätzlich werden Beratungskompetenz - bei Kursleitern in Hinblick auf Lernberatung bzw. diagnostische Kompetenzen - sowie Medienkompetenz genannt.“ (Kollmannsberger/Fuchs 2009, S. 51, vgl. auch ebd. S. 53f.)

Darüber hinaus werden persönliche Eigenschaften wie Begeisterung, Motivation, selbstbewusstes Auftreten, Offenheit und Wertschätzung angeführt (vgl. ebd., S. 51ff.). Dies zeigt, welche hohen Anforderungen in Bezug auf eine Lehrtätigkeit erfüllt werden müssen.

Für die hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter (HPM) und Bildungsplaner werden andere Kompetenzen in den Fokus gerückt. Hier sind die Bereiche „Soziale und Kommunikative Kompetenz, Betriebswirtschaft und Projektmanagement sowie Personale Kompetenz“ (ebd., S. 57) von zentraler Bedeutung. Diese Einschätzung wird auch durch den wbmonitor 2008 bestätigt, der Auswahlkriterien bei der Einstellung von Leitungspersonal evaluierte. Dabei rangieren personale Kompetenzen und Managementfähigkeiten an der Spitze. (vgl. Ambos/Eggenmeyer 2008, S. 2)

Aus Sicht der HPM/Bildungsplaner selbst, ist die methodisch-didaktische Kompetenz als weniger wichtig zu bewerten. Anders sehen es die befragten Erziehungswissenschaftler. Sie fordern von der untersuchten Zielgruppe zwar ebenfalls Managementkompetenz und personale Kompetenz als wichtige Voraussetzungen, aber darüber hinaus auch Fachkompetenz „sowie Kompetenzen aus dem Bereich der Pädagogik und Methodik“ (Kollmannsberger/Fuchs 2009, S. 56). Der HPM/Bildungsplaner soll somit eine Doppelqualifikation vorweisen.

Dem entsprechend gestalten sich auch die Weiterbildungsbedarfe. Lehrende sehen bei sich selbst den größten Bedarf in den Bereichen Konfliktmanagement, Finanzierung, Beratung und fachliche Fortbildung. Die HPM/Bildungsplaner und Experten sehen den Weiterbildungsbedarf bei den Lehrenden viel mehr in den Themen Didaktik/Methodik, Motivation, Teilnehmerorientierung, fachliche Fortbildung und soziale Kompetenz (vgl. Fuchs u.a. 2009, S. 192).

Die Weiterbildungsbedarfe der HPM/Bildungsplaner, werden von ihnen selbst in den Bereichen des Beschwerdemanagements, des Finanzwesens und Controllings sowie der sozialen Kompetenz gesetzt. Aus Sicht der Experten gibt es darüber hinaus im Bereich des Projektmanagements Bedarfe zur Weiterbildung (vgl. Fuchs u.a. 2009, S. 195).

2.4. Fazit

Die Heterogenität der in der Erwachsenenbildung Tätigen, seien es Lehrende oder pädagogische Mitarbeiter, ob in leitender Funktion in der Organisation oder als Kursleiter, ob in befristeten oder unbefristeten, Voll-, Teilzeitanstellungen oder als selbstständige Honorarkraft, bietet dem Feld einerseits ein großes Potenzial an Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, darüber hinaus auch in Form unterschiedlicher Perspektiven auf Inhalte und Lehr-Lern-Prozesse. Andererseits birgt es die Gefahr, dass die Erwachsenenbildung als profillos erscheint. Dies unterstreicht ein Ergebnis der ALPINE-Studie: „Außerdem ist offensichtlich geworden, dass es dem Beruf an

Beachtung fehlt und er daher von Studierenden nicht als Karriereoption angesehen wird.“ (Research voor Beleid 2008, S. 33)

Einen möglichen Lösungsansatz bietet die Beschreibung der notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen für den Bereich der Erwachsenenbildung und, aufgrund der Heterogenität der Zugänge zum Bildungsbereich, ein anerkannter Abschluss, für den durch ein Validierungsverfahren bereits vorhandene Kompetenzen angerechnet werden können. Denn mit „einem allgemein anerkannten System der Qualifizierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann diese Lücke geschlossen werden. Gleichzeitig findet damit auch eine Aufwertung erwachsenenpädagogischer Arbeit statt.“ (Kraft 2006, S. 1)

Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung von Kompetenzvalidierungsverfahren deutlich, die hier an den Beispielen der „Weiterbildungsakademie (wba)“ in Österreich und der Gleichwertigkeitsbeurteilung im Rahmen des Baukastens der „Ausbildung der Auszubildenden“ in Ihrer Umsetzung und in Bezug auf die geforderten Kompetenzen verglichen und überprüft werden.

3. Begriffsklärungen

Für die Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage dieser Diplomarbeit ist es nötig, grundlegende Begriffe zu definieren. Wie notwendig dies ist, zeigt ein Blick auf den zentralen Begriff der „Kompetenz“. Etwas überzeichnet, jedoch treffend beschreiben es Drescher und Miller (1995). Sie stellen fest: „überall kompetenzelt es verdächtig“. (ebd., S. 195) Kaum ein Begriff ist selbst unter Experten und in der Fachliteratur so unterschiedlich bewertet und mit verschiedenen Bedeutungen belegt, wie der der Kompetenz.

Kompetenzen werden auch in dieser Diplomarbeit sowohl direkt als auch indirekt, durch die Kompetenzvalidierungsverfahren behandelt. Damit ein einheitliches Verständnis gesichert ist, wird in diesem Kapitel der hier verwendete Kompetenzbegriff definiert und erläutert. Eng damit verbunden ist auch die Abgrenzung gegenüber häufig, nicht nur im Alltagsgebrauch, synonym verwendeten Begrifflichkeiten wie beispielsweise „Qualifikationen“, „Fähigkeiten“ und „Fertigkeiten“.

Schon an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sich bei einer solchen Begriffsklärung

„nicht um eine endgültige Definition handeln kann. Wir haben es vielmehr mit psychologisch-sozialwissenschaftlichen Konstrukten zu tun, die nur bestimmte Merkmale der Realität hervorheben und funktionell zugänglich machen wollen.“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 156)

Der Begriff Kompetenz geht nach Erpenbeck und Rosenstiel (2003, S. X) auf das lateinische Wort „competentia“ zurück. Es lässt sich mit „zusammentreffen“ oder „zustehen“ übersetzen. Über die adjektivische Form entstanden Begriffe wie „Zuständigkeit“ und „Befugnis“. Noch heute bedeutet „Kompetenz im Staatsrecht die *Zuständigkeit, Befugnis oder Rechtmäßigkeit* oberster Staatsorgane und nachgeordneter Behörden“.

Der Kompetenzbegriff, der im angelsächsischen aber auch französischen Sprachraum bereits eine längere Tradition besitzt und die Bildungspolitik sowie die Weiterbildungslandschaft beeinflusst, findet erst seit Beginn der 1990er Jahre Einzug in die grundlegenden Überlegungen und Entscheidungen im deutschen Sprachraum.

Als besonders schwierig stellte sich die Entwicklung eines einheitlichen Kompetenzverständnisses heraus, was dazu führte und weiterhin führt, dass sehr unterschiedliche, teils konträre Auffassungen und Definitionen von Kompetenzen neben einander bestehen. So vertritt Weinberg (1996) eine recht weite Fassung des Begriffs. Für ihn setzen sich Kompetenzen aus allen Fähigkeiten, Wissensbeständen und Denkmethode zusammen, die sich ein Mensch im Leben aneignet (vgl. ebd., S.

3). Ähnlich allgemein ist die Kompetenzdefinition der Kommission der Europäischen Union. Für sie ist die Kompetenz eine Kombination aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die einer bestimmten Situation angemessen sind (vgl. Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2006, S. L 394/13).

Noch umfassender als der weite Begriff von Weinberg, aber auch entsprechend unübersichtlicher, werden Kompetenzen im Kontext der Empfehlung zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen definiert:

„‘Kompetenz‘ [ist] die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“ (vgl. Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2008, S. C 111/4)

Kompetenzen werden also als eine Kombination aus Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten definiert, die unter Eigenverantwortung zur Entwicklung im entsprechenden Kontext genutzt wird. Aus psychischer Perspektive wird das Kompetenzverständnis von Baitsch ausführlicher dargelegt. Er sieht Kompetenzen als „das System der innerpsychischen Voraussetzungen (...), das sich in der Qualität der sichtbaren Handlungen niederschlägt und diese reguliert.“ (Baitsch 1996, S. 6) Hierdurch wird die Performanz in die Thematik aufgenommen, die das sichtbare und somit messbare Ergebnis der innerpsychischen Vorgänge darstellt. Die Performanz ist der von außen wahrnehmbare Ausdruck von innerpsychischen Voraussetzungen, der Dispositionen.

Einigen Kompetenzdefinitionen ist ein Begriff eigen, der bisher noch nicht eingeführt wurde; die Selbstorganisationsdisposition. Bereits White definiert Kompetenz als „eine Voraussetzung von Performanz, die das Individuum auf Grund von selbst motivierter Interaktion mit seiner Umwelt herausbildet.“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. X) Die Selbstorganisationsdisposition beschreibt die Anlage von Bereitschaft und Fähigkeit, selbst organisiert und auf die neue und unbekanntere Situation bezogen angemessen kreativ zu handeln. Erpenbeck sieht in der Selbstorganisationsdisposition eine bedeutende Eigenschaft von Kompetenzen:

„Da Kompetenzen im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeit, Fähigkeit, Qualifikation usw. die Selbstorganisationsdisposition des konkreten Individuums auf den Begriff bringen, bedeutet Kompetenzentwicklung eine Neu- und Weiterentwicklung solcher Dispositionen und ihres Bezugs zu Wissen, Willen und Werten.“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 155)

Welche Bedeutung der Selbstorganisation in Bezug auf Kompetenzen zukommt, wird deutlich, wenn der Kompetenzbegriff Chomskys betrachtet wird. Er definiert Kompetenz als

„die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele neue, noch nie gehörte Sätze selbstorganisiert bilden und verstehen zu können sowie einer potentiell unendlichen Menge von Ausdruckselementen eine ebenso potenziell unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen.“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XVIII)

Die Selbstorganisationsdisposition beeinflusst damit geistiges, instrumentelles, kommunikatives und reflexives Handeln sowie ganze Handlungsspektren. Erpenbeck (1999) weist darauf hin, dass diese Handlungsarten in der Regel miteinander korrespondieren und, in unterschiedlichen Gewichtungen, parallel ablaufen.

Aufgrund dieser Handlungsspektren lassen sich vier Kompetenzkategorien entwickeln. Hierzu zählen die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, personale Kompetenzen sowie Handlungskompetenzen, die alle anderen Kompetenzen ins eigentliche Handeln integrieren (vgl. ebd., S. 157). Als Beispiel hierfür bietet sich die interkulturelle Kompetenz an.

Etwas verändert bezeichnen Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) die wichtigsten Kompetenzklassen wie folgt, inhaltlich wird dabei die Methodenkompetenz in die Fachkompetenz aufgenommen bzw. ist, durch die breite des Methodenbegriffs, auch in den anderen Klassen wiederzufinden (z. B. Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz):

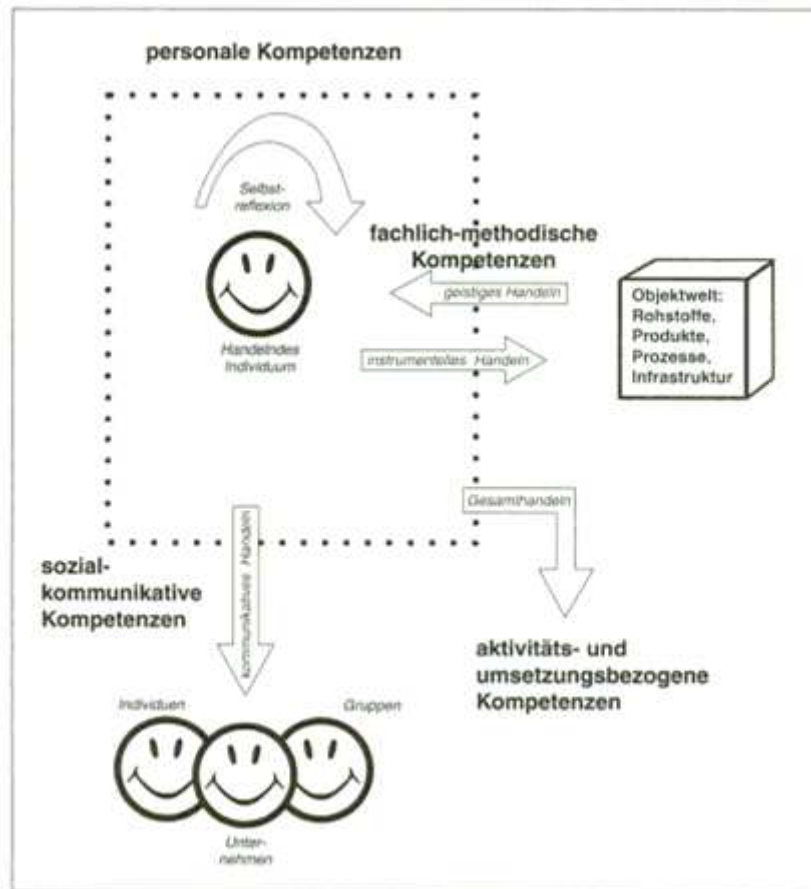
Abb. 3.1: Kompetenzklassen nach Erpenbeck/von Rosenstiel

Personale Kompetenz: Die Disposition einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln.
Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz: Die Disposition einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten.
Fachlich-methodische Kompetenz: Die Disposition einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln.
Sozial-kommunikative Kompetenz: Die Disposition, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln.

(Quelle: Eigene Darstellung, nach ebd., S. XVf.)

Die Wirkung und Zielrichtung der einzelnen Kompetenzklassen stellt folgende Grafik übersichtlich dar:

Abb. 3.2: Entwicklungskomponenten von Handlungskompetenzen



(Quelle: Erpenbeck/Heyse 1999, S. 158)

Allen diesen Kompetenzklassen lassen sich, je nach Aufgabe und Interesse unterschiedliche Teilkompetenzen zuordnen, wie es im Rahmen der Kompetenzvalidierung und der EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“ deutlich werden wird.

3.1. Qualifikation

Es wurde deutlich, dass die Selbstorganisationsdisposition eine zentrale Voraussetzung für Kompetenzen ist. Damit unterscheidet sie sich von Qualifikationen, denn Qualifikation braucht keine Selbstorganisationsdisposition.

Zwar wird im alltäglichen Sprachgebrauch, sogar im fachlichen Diskurs, für den Begriff der Kompetenz auch die Qualifikation als Synonym verwendet, fachlich hat dieser jedoch eine andere Qualität.

Qualifikationen sind „Wissensbestände und Fähigkeiten, die in organisierten Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozessen vermittelt werden“ (Gnahn 2007, S. 22). Dieser Erwerb kann zum Einen auf bereits vorhandenen Kenntnissen aufbauen und

diese erweitern oder ein völlig neues Gebiet erschließen. Entscheidend ist jedoch, dass nach der Vermittlung der Erfolg in der Regel durch Evaluationen, Tests oder Prüfungen validiert wird. Kirzhöfer definiert Qualifikation als „ein für eine bestimmte arbeitsteilige Verrichtung notwendiges Wissen und Können, das als subjektives Handlungspotential dem Subjekt zur Problembewältigung zur Verfügung steht.“ (Kirzhöfer 2004, S. 66)

Im Vergleich zur Kompetenzdefinition wird eine andere Güte des Könnens deutlich. Die Selbstorganisationsdisposition ist bei Qualifikationen nicht von Bedeutung, da die Anforderungen stets fremd organisiert und auf einen vorgegebenen Zweck gerichtet sind. Die Erfüllung der Anforderungen ist somit objektbezogen und auf mit der Aufgabenstellung unmittelbar tätigkeitsbezogenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränkt, sie ist „sachverhaltszentriert“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. XI).

Kompetenzen hingegen vertreten einen ganzheitlichen Anspruch und umfassen somit eine unbegrenzte Vielfalt individueller Handlungsdispositionen. „Kompetenzen als entsprechende Dispositionsbestimmungen sind in erster Linie subjektzentriert“ (ebd.). Dies stellt häufig eine Herausforderung für die Validierung von Kompetenzen dar. Bei Qualifikationen ergibt sich dieses Problem nicht, da die vorgegebenen, fremd organisierten Ergebnisse leichter zu zertifizieren sind. Unterdessen wird jedoch eine ganzheitliche Entwicklung des Menschen für eine auf Verwertbarkeit reduzierte Förderung zurückgestellt.

3.2. Fertigkeiten

Ein weiterer Begriff, der im Rahmen der Definition des Kompetenzbegriffs erläutert werden muss, ist der der Fertigkeit. Fertigkeiten lassen sich dem Wissen unterordnen, das dem handelnden Subjekt zur Verfügung steht. Sie werden durch Lernen und wiederholte Anwendung angeeignet. Hierbei ist, nach der Herausbildung des Handlungsmusters, weder eine individuelle Evaluation der Aufgabe oder Situation erforderlich, noch eine nachträgliche Reflexion. Eine Fertigkeit ist immer aufgabenspezifisch erlernt und abrufbar.

Kirzhöfer definiert den Begriff wie folgt:

„Unter Fertigkeiten soll eine durch Übung und Gebrauch ausgebildete und verfügbare weitgehend automatisierte und stabilisierte manuelle, technische oder geistige Handlungsform verstanden werden.“

(Kirzhöfer 2004, S. 61; vgl. auch Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XXXV)

An dieser Stelle sei auf die Verbindung von Fertigkeiten und Kompetenzen hingewiesen. Fertigkeiten sind nach Erpenbeck, neben Regeln, Normen, Werten etc.

Bestandteile von Kompetenzen. Aus dieser Perspektive kann es zwar Fertigkeiten und Kenntnisse ohne Kompetenzen geben, jedoch ist der Umkehrschluss nicht zulässig. (vgl. Erpenbeck 2006, S. 8)

3.3. Fähigkeiten

Im Alltag wird der Begriff der Fähigkeiten häufig in Kombination mit dem Begriff „Fertigkeiten“ gebraucht, weshalb er aus Zwecken der Abgrenzung, auch gegenüber der Kompetenz, zu definieren ist. Je nach wissenschaftlicher Disziplin und Perspektive finden sich fast schon gegensätzliche Definitionen. Im Alltagswissen werden Fähigkeiten ganz allgemein als „Vermögen etwas zu tun“ beschrieben. Darüber hinaus findet eine Abgrenzung gegenüber Fertigkeiten statt, indem Fähigkeiten angeboren oder durch äußere Umstände determiniert sind und nicht nachträglich erlernt werden müssen, Fertigkeiten hingegen schon.

Aus psychologischer Sicht betrachtet, werden Fähigkeiten nicht aufgrund ihrer Performanz und des Handlungsergebnisses beschrieben, sondern umgekehrt, als Grundlagen und Wurzeln der ausgeführten Tätigkeiten.

„Unter Fähigkeiten werden im Sprachgebrauch der Psychologie alle angeborenen und erworbenen psychischen Bedingungen verstanden, die zur Erlangung einer Leistung notwendig sind. Danach sind Fähigkeiten relativ verfestigte und mehr oder weniger generalisierte spezifische Besonderheiten des Verlaufs der psychischen Tätigkeit, die das Individuum für eine bestimmte Art menschlicher Tätigkeit besonders geeignet machen.“ (Kirchhöfer 2004, S. 61)

Den Leistungscharakter stellt hingegen die wirtschaftswissenschaftliche Perspektive in den Vordergrund. Dabei werden sowohl die kognitiven als auch die Ausführungsdimension eingeschlossen. Die Fähigkeit ist eine

„geistige, praktische Anlage, die zu etwas befähigt. Voraussetzung, die neben der Motivation zur Leistungserbringung erforderlich ist (Leistung = Motivation · Fähigkeit). Fähigkeiten können sowohl angeboren (Begabungen) als auch erworben (Fähigkeiten) sein und variieren nach dem Grad ihrer Ausprägung von Person zu Person.“ (Maier/Bartscher 2010, o.S)

Viel allgemeiner werden Fähigkeiten im Rahmen des ProfilPASS aufgefasst. Nach dem ihm zugrunde liegenden Verständnis, setzen Fähigkeiten „Sach- und Anwendungswissen voraus, durch das ein Mensch in die Lage versetzt wird, eine Teil-/Aufgabe zu lösen.“ (ProfilPASS o.J., o.S.)

Diese Definition liegt auch dieser Arbeit zugrunde. Fähigkeit bezeichnet in diesem Kontext die Bewältigung und Lösung einer Aufgabe anhand notwendigem Sach- und Handlungswissen. Es muss nicht auf andere Situationen und Aufgaben transferiert werden, kann dies aber. Wird die entwickelte Lösungsstrategie auf eine neue Aufgabe übertragen, handelt es sich um eine Kompetenz. Fähigkeiten sind unter der

Voraussetzung der Transformation Kompetenzen. Aber nicht alle Fähigkeiten entsprechen diesem Kriterium.

3.4. Bestandteile von Kompetenzen

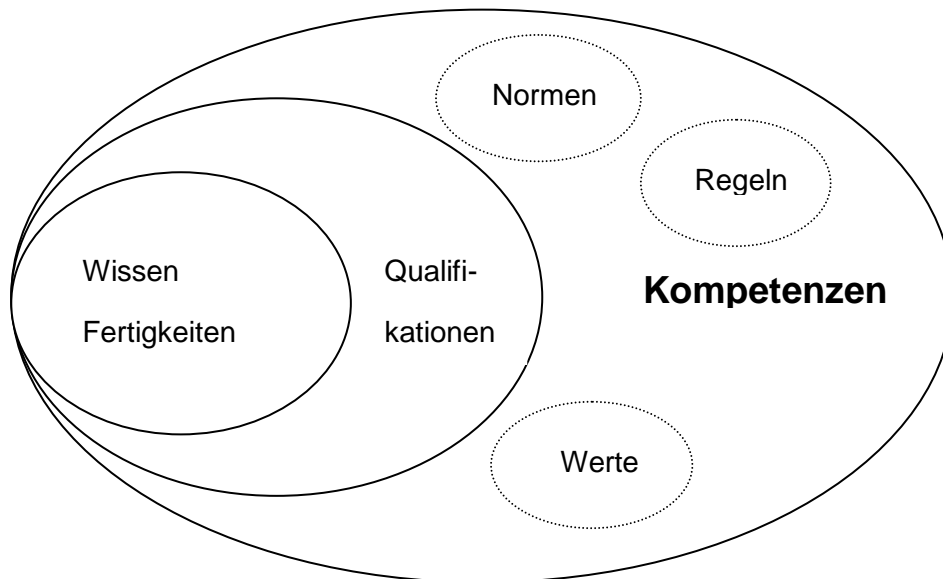
Nachdem nun Kompetenzen Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen und Wissen differenziert wurden, wird nun der Kompetenzbegriff genauer analysiert. Welche Elemente sind für die gezielte kompetenzgeleitete Handlung nötig?

Zum einen ist das Wissen von Bedeutung. Es stellt dem handelnden Individuum ein Kontinuum von Fakten und Regeln zur Verfügung, das im Bedarfsfall abrufbar ist und eine kognitive Grundlage bietet. Darüber hinaus werden die passenden Fertigkeiten benötigt, um die kognitiven Fähigkeiten auch als Handlung auszuführen. Es sind somit Aspekte die in der Regel eingeübt und perfektioniert werden. Auch Dispositionen, also relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften eines Individuums, sind Bestandteile und Voraussetzungen von Kompetenzen. Diese Merkmale umfassen z. B. emotionale Stabilität, Zugänglichkeit gegenüber anderen Individuen und Neugier. Ebenso spielen Werte, verstanden als Einstellungen und Haltungen eines Individuums gegenüber Personen und Gegenständen, eine wichtige Rolle und werden durch verschiedene Kontexte, wie z. B. Religion und Kultur, beeinflusst. Eine weitere wichtige Komponente von Kompetenzen ist die Motivation. Diese emotionale Antriebskraft regt das individuelle Handeln an, löst die Handlung selbst aus und bestimmt die Intensität. Dabei werden Aufwand und Ertrag einander gegenüber gestellt und bilanziert.

Keine dieser Komponenten darf letztlich bei der Ausführung von Kompetenzen vernachlässigt werden, sie sind ihr also immanent. Die Gewichtung variiert jedoch.

Da nun alle entscheidenden Begriffe definiert wurden, die für diesen Kontext notwendig sind, lassen sie sich grafisch wie folgt zusammenfassen:

Abb. 3.3: Kompetenzkomponenten



(Quelle: nach Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XII)

Durch die Grafik wird deutlich, dass Kompetenzen sowohl Fertigkeiten, als auch Wissen und Qualifikationen einschließen, sich aber nicht nur darauf reduzieren lassen. „Bei Kompetenzen kommt einfach etwas hinzu, das die Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren, komplexen Situationen erst ermöglicht, beispielsweise selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen als »Ordner« des selbstorganisierten Handelns.“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XII)

3.5. Dispositionelle Komponenten

Zusammenfassend soll den Komponenten, also dispositionellen Voraussetzungen von Kompetenzen Raum gegeben werden. Werte wirken auf zwei Arten auf die Entwicklung von Kompetenzen ein. Zum einen können dies individuelle Werte sein, wie persönliche Bedürfnisse, Einstellungen, Motivationen und Emotionen. Zum anderen allgemeine Werte auf der sozialen Ebene. Hierzu zählen beispielsweise gesellschaftliche Normen und Werte. Sie sind durchaus auch auf die individuelle Ebene übertragbar, indem das Individuum sie internalisiert. Neben den Werten beeinflusst ebenso das individuelle Wissen die Kompetenzentwicklung. Das Wissen umfasst Informationen und Fertigkeiten, die nur im geringen Umfang durch Werte geprägt sind. (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 161)

Ergaben sich aus dem (Fach-)Wissen und den Werten in der Vergangenheit Handlungen, die erprobt und reflektiert wurden, so spricht Erpenbeck von „Erfahrungen“. Auf diese kann in zukünftigen Lösungszusammenhängen

zurückgegriffen werden. Wird eine neue Handlung durch Integration von Erfahrung, also unter Berücksichtigung der sich weiterentwickelten Werte und des Wissens, umgesetzt, so wird von Fähigkeiten im Sinne von Kompetenzen gesprochen.

Ein letzter Aspekt der dispositionellen Voraussetzungen, den Erpenbeck aufgreift, ist der des individuellen Willens. Der Wille steuert die Umsetzungsbereitschaft, also die Motivation, die vorhandenen Dispositionen zu einem Handeln zu führen (ebd).

Folgende Grafik verdeutlicht die Entwicklung von Handlungskompetenzen unter Berücksichtigung der einzelnen Ressourcen und Komponenten auf hierarchischer Ebene.

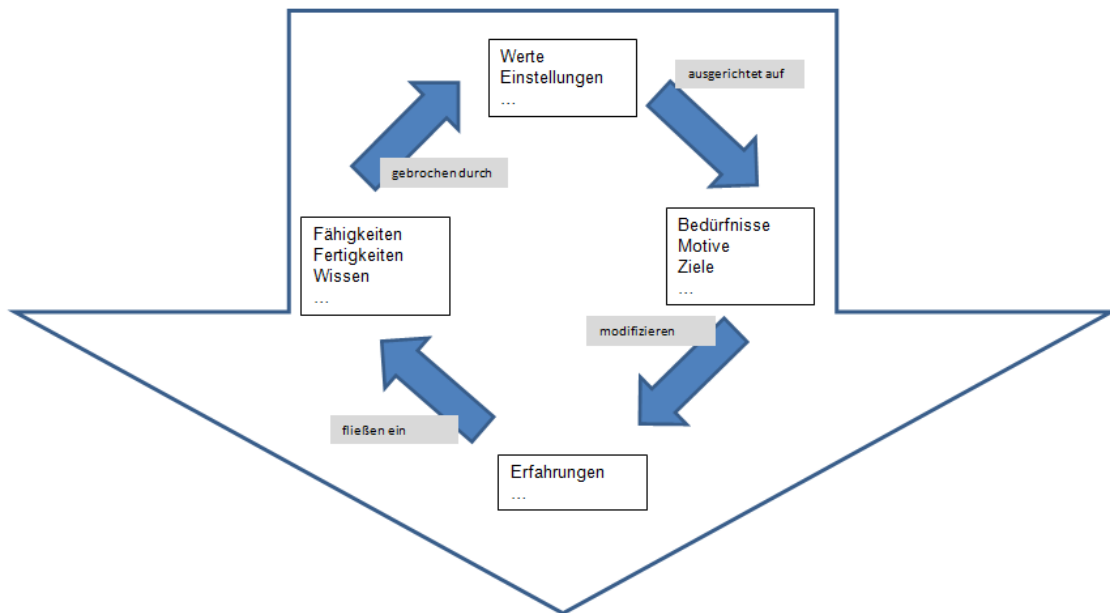
Abb. 3.4: Entwicklung von Handlungskompetenzen



(Quelle: eigene Darstellung)

Den gestaffelten Prozess der Kompetenzentwicklung wird durch Frei/Duell/Baitsch aufgebrochen und als Zyklus dargestellt. Die einzelnen Komponenten bleiben dabei vorhanden, doch werden sie in einer unendlichen Entwicklungsschleife verstanden.

Abb. 3.5: Kompetenz als das Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die menschliches Verhalten beeinflussen



(Quelle: Frei/Duell/Baitsch 1984, S. 31)

Für die weitere Analyse wird die Definition von Erpenbeck zugrunde gelegt, also die Summe bzw. Einheit von Wissensbeständen und deren Anwendungsfähigkeit unter Berücksichtigung der Selbstorganisationsdisposition, also dem angemessenen Handeln in neuen, offenen Problem- und Entscheidungssituationen.

4. Grundlagen und Ziele der Kompetenzvalidierung

Nachdem die für diese Darstellung notwendigen Begrifflichkeiten definiert und in einen Zusammenhang gebracht wurden, wird nun das Verfahren der Validierung näher betrachtet. Der Begriff „Validierung“ wird definiert. Anschließend werden die Elemente und Phasen von Validierungsverfahren dargestellt. Zudem werden Nutzen und Grenzen von Kompetenzvalidierung erläutert und die Bedeutung auf europäischer Ebene betrachtet. Damit bietet dieses Kapitel den Einstieg in die Analyse der zwei Verfahren, die diese Arbeit vergleichend behandelt.

Vorab sei noch erwähnt, wie formales, nicht-formales und informelles Lernen in der Betrachtung der Validierungsverfahren verwendet wird. Dies ist notwendig, da Validierung auf dieser Unterscheidung basiert.

Formales Lernen findet im institutionellen Rahmen statt. Es wird vom Lerner bewusst ein Zeitraum gewählt, in dem er, unterstützt durch professionell ausgebildetes Personal, lernt. Dabei wirken die Lehrpersonen organisierend, steuernd, bewertend und zertifizierend auf den Lernprozess ein. Am Ziel dieses Ablaufs steht ein anerkannter Abschluss, der eine Grundlage für weitere Lernvorhaben bildet (vgl. Gnahs 2007, S. 35).

Das nicht-formale (oder auch non-formale) Lernen beschränkt sich nicht auf ausgewiesene Bildungsinstitutionen, wie z. B. Schulen, Universitäten etc., sondern findet darüber hinaus auch in Vereinen, Betrieben, Kirchen und anderen Institutionen seinen Raum. Das Lehrpersonal ist auch hier entsprechend ausgebildet, wobei es diesbezüglich keine allgemein verbindlichen Standards gibt, die allen Institutionen gemein wären. Die Weiterbildung und die außerschulische Jugendbildung sind zwei Bereiche, in denen nicht-formales Lernen sehr verbreitet ist. Auch hier können Abschlüsse, z. B. in Form von Zertifikaten oder Lizenzen erworben werden. (vgl. Gnahs, S. 38)

Der Bereich des informellen Lernens hingegen ist durch ein hohes Maß an Selbstorganisation geprägt. Nach Erpenbeck erfolgt informelles Lernen

„in der Regel nicht in einem speziellen für Lernzwecke reservierten Rahmen und wird nicht durch professionelles Lehrpersonal angeleitet oder begleitet. (...) Es ist in hohem Maße selbstgesteuert und zielt nicht vorrangig auf das Erreichen von Abschlüssen oder Zertifikaten.“ (vgl. Gnahs 2007, S. 38)

Beispielsweise zählt autodidaktisches Lernen zum Bereich des informellen Lernens.

4.1. Validierung - Eine definitorische Annäherung

Eine erste Einordnung, wie sich Validierung definitorisch fassen lässt, wird durch das Verständnis von Lattke möglich. Sie beschreibt Validierung wie folgt:

„Allgemein gesprochen lässt sich Validierung als ein Verfahren bezeichnen, bei dem etwas (ein Prozess, ein Produkt, eine These etc.) daraufhin überprüft wird, ob es zuvor festgelegten, Kriterien, Regeln oder Standards genügt“. (Lattke 2006, o.S.)

Im Zentrum dieser Definition steht, dass Validierung ein verfahrenstechnischer Vorgang ist, bei dem Soll- und Ist-Werte miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt werden. Entspricht das Ist dem vorgegebenen Soll oder geht es darüber hinaus, so kann die Überprüfung positiv abgeschlossen werden.

Wird diese allgemeine Definition in Bezug zum lebenslangen Lernen oder dem Lernen im Allgemeinen gesetzt, lässt sich die Validierung der Lernergebnisse beschreiben als „Vorgang der Bestätigung, dass bestimmte bewertete Lernergebnisse, die ein Lernender erzielt hat, spezifischen, für eine Einheit oder eine Qualifikation erforderlichen Ergebnissen entsprechen“ (Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2009, S. C 155/14).

In diesem Verständnis wird besonders deutlich, dass der Validierung eine Ausrichtung auf Outputfaktoren immanent ist, wie es im Sinne des Kompetenzverständnisses gefordert wird. Validierung erkennt also nicht den Input des Lernprozesses an, sondern legt den Fokus auf die Resultate, den Output. Ebenso bewertet der Validierungsprozess nicht den Bildungsweg. Das Ergebnis sowie die entwickelten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen stehen, je nach Schwerpunktsetzung, im Fokus der Überprüfung und nicht das Verfahren, indem sie angeeignet wurden. „Es geht um die Validierung von Kompetenzen oder Lernergebnissen, die im Rahmen von sog. non-formalen (wahlweise: nicht formalen) oder informellen Lernprozessen erworben wurden.“ (Lattke 2006, o.S.)

Ähnlich erläutert auch Erpenbeck die Validierung:

„[Sie] zielt darauf ab, die Kenntnisse und Fähigkeiten einer Einzelperson in ihrer gesamten Bandbreite erkennbar zu machen und einzuschätzen, unabhängig davon, wo oder auf welchem Wege sie erworben wurden.“ (Erpenbeck 2006b, S. 26)

Der Anerkennung von vorhandenen Kompetenzen im Lernkontext wird, gerade im Rahmen der Erwachsenenbildung, auf europäischer und mittlerweile auch auf bundesdeutscher Ebene eine zentrale Rolle eingeräumt. „Die Anerkennung und Validierung des nichtformalen und informellen Lernens ist einer der Eckpfeiler der Strategie für lebenslanges Lernen.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2007, S. 10)

Diese Entwicklung geschieht aus mehreren Gründen, die im Verlauf dieses Abschnitts noch genauer erläutert werden. An dieser Stelle sei aber bereits darauf hingewiesen, dass durch die Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen oder Lernergebnissen im Allgemeinen, zeitliche und finanzielle Einsparungen möglich sind. Gerade diesem Argument dürfte es wohl zu verdanken sein, dass die (Kompetenz-)Validierung in den letzten Jahren eine deutlich fortschreitende Entwicklung vollzogen hat. Doch stellt sich die Frage, welchen allgemein geltenden Regeln sind die Validierungsverfahren unterworfen sind.

Der europäische Aktionsplan Erwachsenenbildung entwickelte die Forderung:

„Es muss einen flexiblen Zugang zu Bewertung, Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen geben, der Zertifizierung und formale Qualifikation ermöglicht. Unterstützend müsste eine entsprechende Beratung hinzukommen.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2007, S. 7)

Damit wird die Forderung nach einer Zertifizierung, also einer auf Output basierenden und an fachlichen Kompetenzen orientierten, externen Prüfung bekräftigt, die, entsprechend der formalen Qualifikation, eine allgemein anerkannte Verkehrsgeltung besitzt (vgl. Gnahs 2007, S. 51f.).

Im Rahmen dieser Definition wird aber darüber hinaus deutlich, dass die Validierung selbst Teil eines Prozesses ist, der auch im fachlichen Austausch kurz als „Validierung“ bezeichnet wird. Welche Phasen der Validierungsprozess im europäischen Verständnis umfasst, verdeutlicht Erpenbeck. „Der Ausdruck Validierung umfasst für die Mitgliedstaaten der EU allgemein die Ermittlung sowie die Bewertung und Anerkennung von nicht formellen und informellen Lernprozessen.“ (Erpenbeck 2006b, S. 26)

4.2. Elemente und Phasen von Validierung

Grundsätzlich lassen sich Validierungsverfahren in mehrere aufeinander folgende Stufen gliedern. Die Ermittlung, Bewertung, Dokumentation und formalrechtliche Anerkennung.

Grundlage jeder Anerkennung bzw. Validierung ist die Ermittlung der gegenwärtigen Lernergebnisse. Dies kann durch unterschiedliche Verfahren erzielt werden, sowohl im Rahmen von Selbst-, als auch Fremdermittlung. Typische Instrumente der Kompetenzmessung sind dabei die Selbst-/Fremdbeobachtung, Tests zur quantitativen Messung oder eine observative Erfassung im Rahmen einer Arbeitsprobe, um nur

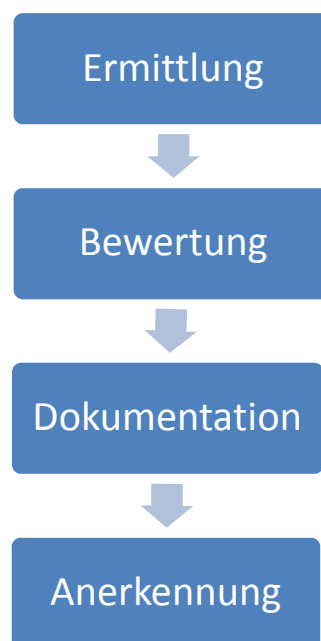
wenige zu nennen. Die Auswahl des entsprechenden Instruments wird durch den zu untersuchenden Gegenstand eingeschränkt. Dabei kann u. a. zwischen qualitativen und quantitativen Methoden sowie subjektiven und objektiven Verfahren unterschieden werden. (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XXVIff.) Meist wird eine Kombination verschiedener Methoden entwickelt, um die Qualität des Ergebnisses zu stützen.

Die Darstellung von entsprechenden Lernergebnissen kann durch eine Selbstbeurteilung des Lernalters erfolgen. Hierzu ermittelt dieser seine Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen rein explorativ und hält diese schriftlich fest. Um dem Prozess einen Rahmen zu geben, der dem Lernenden auch Orientierung gibt, wird häufig eine Zusammenstellung notwendiger Outputs entwickelt, die als Grundlage der Ermittlung dient. An diesen Leistungsstandards kann sich der Lerner prüfen und die Ergebnisse seines Lernprozesses entsprechend aufbereiten. Dies ist in den meisten Verfahren die zeitlich aufwendigste Stufe. Um sie zu erfüllen, wird eine Grundbereitschaft und -fähigkeit zur Reflexion gefordert.

Die nächste Stufe umfasst die Bewertung der ermittelten Outputs. Hierzu müssen sich die Ergebnisse an den Leistungsstandards und Vorgaben des jeweiligen Validierungsverfahrens messen lassen. Diese entstammen in der Regel (z. B. beim AdA-Baukasten) dem formalen Bildungsweg und stellen damit die Grundlage für eine Beurteilung von Gleichwertigkeit des informell oder non-formal

angeeigneten Outputs dar. Die Bewertung erfolgt in der Regel durch einen Experten des Validierungsverfahrens, der entsprechend geschult wurde. Dadurch wird die subjektive Ermittlung der bereits vorhandenen Outputs durch Selbstreflexion entsprechend objektiviert. Je weniger Vorgaben, z. B. durch ein Raster von Leistungsstandards, als Vergleichsgrundlage verfügbar sind, desto bedeutender ist die Rolle des Bewertenden. Darüber hinaus wird das Ergebnis durch die subjektive Einschätzung des Experten bestimmt.

Abb. 4.1: Validierungsphasen



(Quelle: eigene Darstellung)

Sowohl die Ermittlung von Kompetenzen als auch die anschließende Bewertung werden schriftlich dokumentiert und sind für Dritte nachvollziehbar zu belegen. Damit wird die Forderung nach ausreichender Transparenz der Validierung erfüllt. Sie dient überdies als Grundlage für ein sich unter Umständen anschließendes Qualitätsmanagementsystem, bei dem bspw. Stichproben der Dokumentationen erhoben werden und deren Vergleichbarkeit mit anderen Validierungsdurchgängen überprüft wird. Außerdem bietet die Dokumentation die Möglichkeit einer Analysebasis, im Falle späterer Reklamationen oder Rekursansprüchen.

Die vierte und letzte Stufe eines Validierungsverfahrens ist die formale Anerkennung der nachgewiesenen Kompetenzen, Fertigkeiten etc.

„Wurde im Zuge der Bewertung die Gleichwertigkeit der ermittelten Kompetenzen in bezug auf externe Leistungsstandards festgestellt, kann auf dieser Grundlage – eine entsprechende gesetzliche Regelung vorausgesetzt – durch die validierende Instanz eine formalrechtliche Anerkennung dieser Kompetenzen erfolgen.“ (Lattke 2006 o.S.)

Somit erhält der nicht formal oder informell Lernende über den Validierungsprozess die gleiche Anerkennung, wie sie ein anderer Kandidat durch einen formalen Lernprozess erreicht.

Der beschriebene vierstufige Ablauf der Validierung lässt sich in den meisten der Verfahren ausmachen. Die oben genannten Prinzipien der Validierungsverfahren werden durch folgende Grafik, in Anlehnung an Erpenbeck, zusammenfassend verdeutlicht und erweitert.

Abb. 4.2: Prinzipien der Validierungsverfahren

Prinzipien in Bezug auf	
Ziele der Validierung	<ul style="list-style-type: none"> • Gesamtspektrum von Qualifikationen und Kompetenzen erfassen • unabhängig davon wie erworben • Sicherung der Vergleichbarkeit
Rechte des Einzelnen	<ul style="list-style-type: none"> • Datenschutz (Transparenz, Wahrung der Privatsphäre) • Freiwilligkeit und sozialer Dialog • Eigentum an Validierungsergebnissen, Recht auf Widerspruch (Rekurs)
Pflichten der Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse auf europäischer Ebene validierbar machen • Orientierung an gemeinsamen europäischen Instrumenten • flankierende Informations- und Beratungsangebote
Verfahren in	Vertrauen und Verlässlichkeit

Grundlagen und Ziele der Kompetenzvalidierung

Validierungsprozessen	<ul style="list-style-type: none">• Transparenz der Verfahren• Transparenz der Kriterien• Verfügbarkeit relevanter Informationen
	Unparteilichkeit <ul style="list-style-type: none">• als Verhaltenskodex der Bewerber, deshalb Validierungskompetenz der Bewerber überprüfen
	Glaubwürdigkeit und Legitimierung <ul style="list-style-type: none">• Einbeziehung der relevanten Interessengruppen (z.B. Sozialpartner)• Vertrauen, Verlässlichkeit, Unparteilichkeit für die Interessengruppen

(Quelle: nach Erpenbeck 2006b, S. 27)

Es sei an dieser Stelle noch einmal auf die besondere Bedeutung des Bewertenden hingewiesen. Er ist letztendlich die Schnittstelle, wenn auch gegebenenfalls unterstützt von Kriterienkatalogen oder ähnlichen Hilfsmitteln, zwischen dem auf informeller oder non-formaler Ebene erworbenen Output und den über den formalen Weg erzielten Ergebnissen. Dass ihm gerade in Bezug auf die Validierung von Kompetenzen eine besondere Rolle zukommt, soll an einem Beispiel verdeutlicht werden.

Im Rahmen von Validierungsprozessen für in der Erwachsenenbildung Tätige gibt es meist die Möglichkeit, durch eine Art Lehr- oder Aktivitätsprobe im Rahmen der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit, Kompetenzen nachzuweisen, die nicht durch Teilnahmebescheinigungen oder Zertifikate belegt werden können. Hier entscheidet der Bewertende anhand des professionellen Handelns des Kandidaten über das Vorhandensein oder Fehlen notwendiger Kompetenzen. Unter Berücksichtigung, dass wir „dem physisch und geistig selbstorganisiert Handelnden auf Grund bestimmter, beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte Dispositionen als Kompetenzen“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. XI) zuschreiben, wird deutlich, welche Verantwortung dem Bewertenden obliegt und dass, im Sinne eines Qualitätsmanagements, seine Validierungskompetenz überprüft werden muss.

Da die Phasen und Elemente des Validierungsprozesses auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht immer eindeutig bestimmt sind keinem allgemeinen Konsens unterliegen, soll abschließend noch einmal das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis des Prozesses eines Validierungsverfahrens auf den Punkt gebracht werden:

Die Kompetenzbilanzierung ist Grundlage jeder Validierung und umfasst die Ermittlung der eigenen Kompetenzen, sei es durch Selbst- und/oder Fremdrelexion. Darüber hinaus beinhaltet sie die Einordnung der vorhandenen Kompetenzen in die

erwachsenenbildnerische Praxis. An die Bilanzierung schließt sich die externe Bewertung eines Experten an. Dieser Prozess ist schließlich der inhaltliche Anerkennungs- also Validierungsprozess. Sowohl die Bilanzierung, als auch die Fremdbewertung werden dokumentiert. Im Anschluss daran erfolgt die formalrechtliche Anerkennung der Kompetenzen.

4.3. Nutzen und Grenzen

Nachdem nun der Ablauf von Validierungsverfahren erläutert ist, stellt sich die Frage: Welchen Nutzen haben die Kandidaten und andere Dritte, wie z. B. Arbeit-/Auftraggeber?

Da im Rahmen der Kompetenzvalidierungsverfahren bereits der Lernprozess abgeschlossen ist und die Anerkennung von Kompetenzen ex post erfolgt, werden die Antragssteller einer Kompetenzvalidierung im weiteren Verlauf als „Kandidaten“ bezeichnet und nicht als „Lernende“. Zwar kann man, in Anlehnung an Paul Watzlawick, nicht nicht lernen und ein Abschluss des Lernens ist nicht möglich, doch kann eine Anerkennung von Kompetenzen immer nur rückbezüglich, also bilanzierend erfolgen. Dazu muss also der Status quo als Grundlage der Validierung dienen.

Der Nutzen für den Kandidaten ist dabei vielschichtig. Er kann erworbene Kompetenzen, die er sich auf nicht formale und informelle Art angeeignet hat, anerkennen und bewerten lassen.

„Sie verfügen über ‚unsichtbare‘ Fertigkeiten. Es ist für alle Beteiligten (Arbeitgeber, Regierungen, Betroffene usw.) wichtig, dass diese anerkannt werden; es gibt Anzeichen dafür, dass die Anerkennung von Fertigkeiten, die auf nichtformalem oder informellem Weg erworben wurden, zu erheblichen Einsparungen an Zeit und Geld führen kann.“
(Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2007, S. 10)

Damit ist indirekt ein weiterer Vorteil für den Kandidaten erwähnt. Er kann die Redundanzen im Rahmen seiner Aus- und Weiterbildung minimieren und vorhandene Ressourcen und Kompetenzen nutzen. Dies bietet sowohl zeitliche, finanzielle zudem aber auch motivationale Vorteile.

Ein dritter möglicher Vorteil liegt in der künftigen leistungs- bzw. kompetenzgerechten Entlohnung nach offizieller Anerkennung und Zertifizierung der Kompetenzen. Darüber hinaus wird durch die Reflexion im Rahmen des Validierungsverfahrens - vor allem in der Phase der Ermittlung und Selbstbewertung - die eigene Selbstreflexionsfähigkeit gestärkt und ausgebaut.

Die damit verbundene Analyse von Stärken und Schwächen ermöglicht es dem Kandidaten, sein Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein in Bezug auf seine

Berufspraxis zu steigern und sich, wo dies nötig ist, entsprechend seiner individuellen Weiterbildungsbedarfe fortzubilden.

Darüber hinaus können sich dem Kandidaten neue Perspektiven beruflichen Handelns oder gar neue Handlungsfelder eröffnen, in denen er bereits Ressourcen, wie Fähigkeiten, Fertigkeiten etc. oder Kompetenzen vorweisen kann.

Vor allem dürfte die Bedeutung der Kompetenzvalidierungsverfahren in den letzten Jahren dadurch so rasant gestiegen sein, dass über sie ein Erwerb von formalen Zugangsberechtigungen zu Bildungsgängen oder beruflichen Tätigkeiten möglich ist.

Der Nutzen von Validierungsverfahren für in der Erwachsenenbildung Tätige beschränkt sich dabei nicht nur auf die Kandidatenperspektive, sondern eröffnet auch (potenziellen) Arbeitgebern Erträge. Seien sie nun Auftraggeber für freiberufliche Lehrende oder im Bereich der festen Anstellungen. Bereits vorhandene Kompetenzen werden durch das Verfahren offen gelegt und lassen so auch neue, bisher unbekannte Ressourcen sichtbar werden. Diese können für die Institutionen entsprechend gewinnbringend eingesetzt werden. Ähnlich wie es für den Kandidaten selbst eine Darstellung von Stärken und Schwächen sein kann, ist es für den Arbeitgeber möglich, Weiterbildungsbedarfe seiner Angestellten oder Honorarkräfte zu erkennen. Hierzu können dann z. B. innerbetriebliche oder verbandsinterne Weiterbildungsangebote generiert werden.

Nicht weniger sind validierte Kompetenzen ein entscheidendes Kriterium zur Einstellung neuen Personals. Dieser Aspekt lässt sich am Beispiel des im weiteren Verlauf dieser Darlegung beschriebenen schweizerischen Baukastensystems „Ausbildung der Auszubildenden“ belegen.

Selbstverständlich sollte auch kritisch angemerkt werden, dass es mit der Zeit zu einer Validierungsinflation kommen kann, wie dies bereits im Rahmen von Zertifikaten deutlich wird. Damit jedoch die Aussagekraft und die entsprechende Anerkennung darüber hinaus bestehen bleibt, sind entsprechende Qualitätssicherungsmaßnahmen unverzichtbar.

Die besondere Tragweite des Nutzens von Kompetenzvalidierungsverfahren beschreibt der „Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen“ wie folgt:

„Die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen trägt den individuellen Bedürfnissen der Lernenden Rechnung. Sie begünstigt die soziale Integration, die Beschäftigungsfähigkeit sowie den Aufbau und die Nutzung des Humankapitals im sozialen und im wirtschaftlichen Kontext sowie im Kontext der Bürgergesellschaft. Sie

begegnet auch den besonderen Bedürfnissen derjenigen Einzelpersonen, die sich in das allgemeine und berufliche Bildungswesen, den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft eingliedern oder wieder eingliedern möchten.“ (Rat der Europäischen Union 2004, S. 4)

Neben allen Vorteilen und Nutzen für die Kandidaten, wie auch für potenzielle Auftrag- und Arbeitgeber, haben (Kompetenz-)Validierungsverfahren auch Grenzen.

Dem Kandidaten wird bei der Realisierung der meisten Verfahren die Beherrschung einer gewissen Selbstreflexionsfähigkeit und -bereitschaft zugeschrieben. Kann er dies real aber nicht leisten, führt es dazu, dass nicht alle Kompetenzen und Ressourcen benannt und validiert werden.

Darüber hinaus setzt der Validierungsprozess eine engagierte Beteiligung und Zielorientierung des Kandidaten voraus. Auch der zeitliche Aufwand, der je nach Verfahren stark variiert, ist zu beachten. Fehlt die nötige Motivation von Seiten des Kandidaten, ist der Erfolg des Verfahrens stark eingeschränkt.

Wie bereits oben erwähnt, trägt der Beratende bzw. Bewertende auch großen Anteil an dem Gelingen und dem Ausgang des Validierungsprozesses. Die Ausbildung des „Begleiters“ und Prüfers ist daher ein entscheidender Faktor für den Erfolg.

4.4. Bedeutung von Validierung auf europäischer Ebene

Die Bedeutung von Kompetenzvalidierung wird, gerade in den letzten Jahren, von der Europäischen Union aufgewertet und die Implementierung entsprechender Instrumente gefördert. Besonders im Kontext des Lebenslangen Lernens kommt der Validierung eine führende Rolle zu. So wurde im Kontext des CEDEFOP-Projektes ein Aktionsrahmen entwickelt, der die permanente Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen unterstützen soll. In diesem ist die Möglichkeit der Kompetenzvalidierung integriert worden. Die Kernpunkte des Aktionsrahmens umfassen:

- Identifikation und Antizipation von Kompetenzen und Qualifikationen;
- Anerkennung und Validierung von Kompetenzen und Qualifikationen;
- Information, Unterstützung und Beratung;
- Ressourcen

(nach: Winterton/Delamre-Le Deist/Stringfellow 2005, S. 2)

Die Bemühungen auf europäischer Ebene beschränken sich nicht nur auf die Forderung nach Entwicklung entsprechender Validierungsverfahren, sondern es

werden darüber hinaus unterstützende Leitlinien entwickelt, die eine Kompatibilität innerhalb des europäischen Raumes erleichtern sollen.

So wurde z. B. im Rahmen des Projektes VINEPAC durch den DIE ein „Draft of a validation instrument (WP 5)“ entwickelt, der im Oktober 2010 vorgestellt werden konnte. In ihm wird das Vorgehen zur Anerkennung von formalen, non-formalen und informell erworbenen Lernergebnissen von Erwachsenenbildnern wie folgt definiert:

- a. assess important adult educators competences
- b. give space for the documentation of experiences
- c. build a base for certification upon the validation results
- d. be wide enough to be established on European level
- e. document a minimum standard of competences of adult educators
- f. put adult educators in the position to get across the frontier within Europe
- g. be applicable for different contexts“

(Quelle: Strauch 2008, S. 1)

Das weiter oben dargestellte Stufenmodell zur Validierung wird im Rahmen dieses Entwurfs aufgegriffen. Um Kompetenzen validieren zu können, müssen gewünschte Leistungsmaßstäbe als Vergleichsgrundlage entwickelt werden. Diese sollten induktiv aus der umfassenden Analyse der Weiterbildungslandschaft abgeleitet werden. Nach der Ermittlung, Bewertung und Dokumentation ist die Verknüpfung mit auf formalem Wege zu erzielenden Zertifikaten und Abschlüssen zu erreichen. Darüber hinaus soll ein Kompetenzvalidierungsverfahren von Erwachsenenbildnern auch im europäischen Kontext Bestand haben und ein grenzüberschreitendes Arbeitsfeld eröffnen.

4.5. Fazit

Es kann zusammengefasst werden, dass ein Validierungsprozess in der Regel mindestens vier Stufen umfasst, die Ermittlung, Bewertung, Dokumentation und formalrechtliche Anerkennung. Diese können systemabhängig in unterschiedliche Formen transformiert werden. Eine Validierung besitzt sowohl für den Kandidaten als auch für Dritte zahlreiche Nutzenaspekte, aber auch gewisse Grenzen. Die Bedeutung von Kompetenzvalidierungsverfahren wird gerade durch die Förderung der Europäischen Union auf europäischer Ebene in den letzten zehn Jahren forciert. Diese Wertschätzung ergibt sich auch aus dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF), in dem gefordert wird,

„bei der Beschreibung und Definition von Qualifikationen einen Ansatz zu verwenden, der auf Lernergebnissen beruht, und die Validierung nicht formalen und informellen Lernens

Grundlagen und Ziele der Kompetenzvalidierung

gemäß den gemeinsamen europäischen Grundsätzen, die in den Schlussfolgerungen des Rates vom 28. Mai 2004 vereinbart wurden, zu fördern“. (Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2008, S. 3)

5. Methodisches Vorgehen

Kompetenzvalidierung in der Erwachsenenbildung ist ein recht junges Verfahren und Forschungsgebiet, das vor allem in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat. Entwicklungen im Kontext des lebenslangen Lernens haben diese Tendenzen maßgeblich unterstützt. Die in dieser Arbeit vorgestellten und untersuchten Validierungsverfahren dienen der Anerkennung von bereits erworbenen Kompetenzen in Bezug auf das professionelle, erwachsenenbildnerische Handeln. Die beiden Verfahren selbst sind komplex und in eine formale Qualifizierung integriert. Sie sind als alternativer Weg zu einem anerkannten formalen Abschluss in der Erwachsenenbildung des entsprechenden Landes zu verstehen.

Zur Analyse und Darstellung der Verfahren wurden öffentlich zugängliche, aber auch teils interne Dokumente der Verfahrensträger ausgewertet. Die Dokumente umfassen u.a. Curricula, Beschreibungen und Erläuterungen zum Verfahren, die Teilnehmern und Interessenten zur Verfügung stehen, in wissenschaftlichen Publikationen veröffentlichte Aufsätze sowie Studien, in deren Kontext die Verfahren Beachtung fanden.

Nach der Explorationsphase und der Dokumentenanalyse sollten die Validierungseinrichtungen selbst befragt werden. Dies diente dazu, bereits erlangte Informationen zu prüfen und auszubauen, aber auch entstandene Fragen über die Kompetenzvalidierungsverfahren zu erörtern.

Aufgrund dieser Ziele wurde die Methode des halbstandardisierten Interviews gewählt. Die Interviewpartnerinnen sind Expertinnen der jeweiligen Einrichtungen, die das Validierungsverfahren anbieten und durchführen. Durch die Nutzung eines Interviewleitfadens war es möglich, die für diese Arbeit interessanten Themenbereiche standardisiert zu bearbeiten. Andererseits konnten die Interviewpartnerinnen ihre Antworten frei gestalten. Der Leitfaden bot dem Interviewer darüber hinaus die Möglichkeit, auf den Verlauf des Interviews einzuwirken und gewährte die nötige Flexibilität, das Gespräch dynamisch zu gestalten (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 41f.).

Der Interviewleitfaden umfasst sechs Themenbereiche in Bezug auf das Validierungsverfahren. Diese sind:

1. Die Ausgangssituation für die Gründung/Entwicklung
2. Das dem Validierungsverfahren zugrundeliegende Kompetenzverständnis
3. Die Implementierung des Verfahrens in der Erwachsenenbildungslandschaft
4. Das Angebot der Einrichtung im Kontext der Validierung

5. Informationen zur Zielgruppe

6. Entwicklungstendenzen innerhalb des Verfahrens, aber auch des Umfelds

Die Fragen des Leitfadens wurden offen formuliert. In Verständnisfragen wurden auch dichotome Fragestellungen genutzt, um den zeitlichen Rahmen effektiv nutzen zu können (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 131f.). Der Interviewleitfaden ist als Anhang I dieser Arbeit beigefügt.

Der Kontakt zu den Einrichtungen kam jeweils auf Leitungsebene zustande. Die Vertreterinnen bekamen das Exposé und den Leitfaden vorab zugeschickt, um sich entsprechend vorbereiten zu können. Zur „Ausbildung der Ausbilder“ geschah dies direkt, beim österreichischen Verfahren „Weiterbildungsakademie“ erfolgte die Kontaktaufnahme über eine Vertretung der Geschäftsleitung. Damit die möglichen Interviewpartnerinnen einen Eindruck der Arbeit erhalten konnten, wurde ihnen das entsprechende Exposé zugesendet. Beide Vertreterinnen zeigten umgehend Interesse und stellten sich für ein Experteninterview zur Verfügung.

Zur „Ausbildung der Auszubildenden“ (AdA) wurde das Experteninterview am 24. September 2010 mit der Geschäftsführerin Frau Ruth Eckhardt geführt. Sie ist seit 2007 Geschäftsführerin des AdA-Baukastens und war daher eine kompetente und erfahrene Interviewpartnerin. Das Interview³ fand telefonisch statt, wurde aufgezeichnet und anschließend transkribiert (siehe Anhang III). Im Rahmen der Transkription wurde das Interview, aus Gründen der Lesbarkeit, leicht geglättet.

Das Interview mit der Weiterbildungsakademie in Österreich war, auf Anregung der Geschäftsführerin Frau Karin Reisinger und ihrer Vertreterin Frau Irmgard Stieglmayer, für den 23. September 2010 geplant. Aus Krankheitsgründen musste von Seiten der Weiterbildungsakademie in Österreich das persönliche Interview abgesagt werden. Stattdessen wurde der Leitfaden schriftlich beantwortet⁴ (siehe Anhang IV) und durch ein weiteres Dokument⁵ von Anneliese Heilingner (siehe Anhang V) ergänzt. In die Beantwortung waren Frau Reisinger, Frau Stieglmayer und Frau Steiner involviert. Eine Trennung der jeweiligen Beiträge erfolgte nicht.

Insgesamt war die Kooperationsbereitschaft und entgegengebrachte Unterstützung der befragten Einrichtungen sehr groß. Die Ergebnisse des Interviews und des schriftlich

³ Im Folgenden wird darauf als „Interview AdA“ Bezug genommen

⁴ Im Folgenden wird darauf als „Darstellung wba“ Bezug genommen

⁵ Im Folgenden wird darauf als „Heilingner 2010“ Bezug genommen

beantworteten Fragenkatalogs werden an dieser Stelle nicht explizit dargelegt, sondern fließen in die folgenden Ausführungen an entsprechender Stelle mit ein.

6. Kompetenzvalidierung der Weiterbildungsakademie in Österreich

6.1. Exkurs: „Erwachsenenbildung in Österreich“

Um die heutige Situation in der Erwachsenenbildung Österreichs zu verstehen, ist ein kurzer Blick auf die historische Entwicklung sinnvoll. Die hiesige Darstellung stützt sich vor allem auf das Portrait der österreichischen Weiterbildung von Lenz (Lenz 2005). Die Wurzeln der Erwachsenenbildung in der heutigen Form gehen bis in das 19. Jahrhundert zurück, wo sich die Volksbildung stark verbreitete. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde sie durch den Adel und das Bürgertum mit der Absicht finanziert, aufkommendes sozialistisches Gedankengut des Proletariats einzudämmen. Mit einem neuen Versammlungsrecht 1867 war es möglich, Bildungsvereine zu gründen.

Aus einigen dieser Zusammenschlüsse entwickelten sich im 20. Jahrhundert die Vorläufer der heutigen Volkshochschulen. Sie zeichneten sich durch eine weitgehende Neutralität gegenüber Politik und Weltanschauungen aus (vgl. ebd., S. 16ff.). Nach 1918 wurde die Erwachsenenbildung Österreichs auch durch staatliche Mittel gefördert. Nach den Jahren des Nationalsozialismus, welcher die Erwachsenenbildung für ihre Ideologie missbrauchten, entstanden nach dem Zweiten Weltkrieg neue Verbände und Institutionen.

In den 1960/70er Jahren wird das Ziel der Humankapitalsteigerung auch in der Erwachsenenbildung, besonders in der beruflichen Weiterbildung, bedeutender. Durch Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland, wie z. B. durch den „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates (1970), und wichtiger Gesetzesbeschlüsse in Österreich selbst, z. B. durch das Arbeitsmarktförderungsgesetz (1968) und das Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens (1973), entwickelte sich eine reine Bildungsarbeit. So wurden u.a. spezielle Angebote zum Erlernen von Sprachen und Kommunikationstrainings entwickelt.

Strukturell wirkt diese Historie u.a. durch die Vielzahl an Institutionen, Trägern und Anbietern im Bereich Erwachsenenbildung bis heute nach. Laut einer Studie des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) gab es im Jahr 2004 1755 Einrichtungen bzw. Anbieter für Erwachsenen- und Weiterbildung. Bemerkenswert ist die relativ strikte Trennung von Institutionen der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung. So waren nach der Studie rund 51 % der Anbieter im Bereich der

Kompetenzvalidierung der Weiterbildungsakademie in Österreich

beruflichen, 35 % sowohl in der beruflichen als auch allgemeinen Erwachsenenbildung und 14 % ausschließlich in der allgemeinen und politischen Bildung tätig. Knapp die Hälfte der Einrichtungen sind gemeinnützig, 37 % kommerziell ausgerichtet und 12 % als öffentliche Einrichtungen geführt (vgl. erwachsenenbildung.at o.J.b).

Lange Zeit arbeiteten die einzelnen Erwachsenenbildungsträger autark, vernetzten sich nur selten und ein geschlossenes Auftreten, um Forderungen gegenüber der Politik und Öffentlichkeit auszudrücken, war nicht gegeben. Dieser Zustand wurde durch die Delegation der Verantwortung für Erwachsenenbildung von Bundes- auf Länderebene zusätzlich erschwert, da nun bundesweit agierende Verbände mit mehreren Ländern kooperieren mussten und somit uneinheitliche Bedingungen den Erwachsenenbildungsmarkt bestimmten.

1972 gründeten die 10 wichtigsten Verbände in der Erwachsenenbildung die „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ)“. Die beteiligten Institutionen leisten eine kontinuierliche Bildungsarbeit und sind nicht gewinnorientiert ausgerichtet. Sie führten im Arbeitsjahr 2007/08 217.433 Veranstaltungen mit rund 4,46 Millionen Teilnahmen durch. Zudem arbeiten in den beteiligten Verbänden der KEBÖ 86.046 Mitarbeiter. Dies unterstreicht die Bedeutung der KEBÖ für die Erwachsenenbildungslandschaft Österreichs, zum einen in Bezug auf die Interessenvertretung der Erwachsenenbildung innerhalb des österreichischen Bildungssystem, zum anderen als Förderer von Kooperationen der Erwachsenenbildungsverbände.

Die Beschäftigungsstruktur lässt sich, durch die Vielzahl der Anbieter von Erwachsenenbildung und fehlender einheitlicher Statistiken nur annähernd bestimmen. Hierzu bietet die KEBÖ eine langjährige Statistik, die an dieser Stelle herangezogen wird. In den beteiligten Verbänden waren 2007/08 insgesamt 86.046 Mitarbeiter tätig. Davon waren 6 % hauptberufliche, 65,2 % nebenberufliche und 28,8 % ehrenamtliche Mitarbeiter. Das Verhältnis von hauptberuflich tätigen Pädagogen zu allen anderen Beschäftigten betrug 1: 65 (vgl. Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs 2009, S. 3ff.).

Neben der „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“ entwickelten sich in den letzten Jahren noch zwei weitere bedeutende Gemeinschaftsinitiativen. Das „Ländernetzwerk Weiter.Bildung“ ist ein Zusammenschluss der Erwachsenenbildungseinrichtungen der Bundesländer und den jeweils zuständigen Abteilungen der Landesregierungen und Ämtern. Ziel ist es, trotz der Konkurrenzsituation der beteiligten Erwachsenenbildungseinrichtungen, sich in die Entwicklung von Strategien zur Verbesserung der Weiterbildung einzubringen,

gemeinsame Bildungsschwerpunkte zu setzen und einen Erfahrungs- und Informationsaustausch zu gewährleisten. Auch hier ist die KEBÖ involviert.

Eine weitere Initiative ist das „Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung“. Ziel der Kooperation von den beteiligten Erwachsenenbildungsverbänden als auch des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung ist es, die Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung und von Erwachsenenbildnern selbst voranzutreiben. Zentraler Bestandteil dieser Initiative ist die Weiterbildungsakademie (wba), die später genauer erläutert wird.

Das Feld der Erwachsenenbildung, nicht nur in Österreich, ist immer auch das Ergebnis von individuellen Bildungsbiografien der Zielgruppe. Nach den Daten des nationalen Bildungsberichts 2009 schlossen 2005 etwa 39 % eines Altersjahrgangs mit der Matura ab (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber 2009, S. 79). Um den Zugang zu einem Studium und damit zu höherer Bildung zu erleichtern, wurde seit dem Sommersemester 2009, bei Normalverlauf des Studiums, die vorher erhobene Studiengebühr abgeschafft.

Im Bereich der Grundbildung bestehen jedoch Defizite, die durch passende Angebote in der Erwachsenenbildung verbessert werden könnten. Beispielsweise stellen Analphabeten, deren Zahl auf etwa 300.000 geschätzt wird, eine bedeutende Zielgruppe für erwachsenenbildnerischen Angeboten dar (Lenz 2005, S. 11). Auch die Ergebnisse der PISA-Studie 2006 zeigen, dass 16 % der einbezogenen SchülerInnen zur Risikogruppe gehören und damit eine mangelnde Grundbildung aufweisen (Schreiner 2007, S. 68ff.). Hier wird früher oder später die Erwachsenenbildung die Aufgabe übernehmen müssen, Bildungsdefizite auszugleichen.

Wie in vielen anderen Ländern ist auch in Österreich der Trend festzustellen, dass Personen mit einer guten beruflichen oder allgemeinen Grundbildung eher an Weiterbildungen teilnehmen und somit die Tendenzen zu einer Verfestigung der unterschiedlichen Bildungsniveaus verschärft werden. Nicht unproblematisch ist hier das facettenreiche Angebot, das für den Einzelnen nur schwer zu übersehen ist. Um diese Intransparenz zu verringern, ist der Ausbau von Bildungsberatungsmöglichkeiten von großer Bedeutung.

Ein grundsätzliches Risiko stellt die Ausrichtung der Bildungsprogramme dar. Da die Finanzierung im Erwachsenenbildungssektor Österreichs nicht unproblematisch ist und sich andererseits mit Angeboten zur Leistungssteigerung des Humankapitals recht hohe Erträge erzielen lassen, könnten diese Angebote auf Kosten der grundlegenden pädagogischen Zielsetzungen ausgebaut werden.

Kompetenzvalidierung der Weiterbildungsakademie in Österreich

Laut Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens von 1973 besteht in Österreich keine Verpflichtung des Staates, Erwachsenenbildung zu finanzieren, sondern lediglich eine Bereitschaft, sie zu fördern. Zu den Empfängern der Unterstützungsleistungen zählt u. a. das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, bei dem die wba verortet ist. Seit der Verabschiedung des Arbeitsmarktservicegesetzes ist es auch möglich, Zuschüsse bei Umschulungen, Höher- und Neuqualifizierungen sowie beruflicher Weiterbildung zu erhalten. Genaue Daten zur finanziellen Situation in der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung liegen nicht vor, doch wurden z. B. die Gesamtausgaben für das Jahr 2004 auf mindestens 3 Milliarden Euro geschätzt. Im Vergleich lag die Förderung des deutschen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur im Jahr 2006 bei 9,4 Millionen Euro für die Erwachsenenbildung (erwachsenenbildung.at o.J.c).

Neben den bildungspolitischen und ökonomischen Determinanten stellen die Erwachsenen- und Weiterbildner selbst eine Herausforderung dar. Durch die große Vielfalt der Ausbildungshintergründe, die in der Erwachsenenbildung häufig zu finden ist, sind Vergleichbarkeit und die Schaffung eines gemeinsamen pädagogischen Grundwissens von großer Bedeutung.

6.2. Kompetenzvalidierung im Kontext der Weiterbildungsakademie Österreich

Die Weiterbildungsakademie in Österreich (wba) ist ein zweistufiges, Anerkennungsverfahren für erwachsenenbildnerischen Kompetenzen. In die Konzeption des Ablaufs, die über einen Zeitraum von drei Jahren entwickelt wurde, waren Vertreter aller großen Weiterbildungseinrichtungen Österreichs involviert. Ausgangspunkt war die heterogene und unstandardisierte Situation im erwachsenenbildnerischen Arbeitsfeld. Die Zielgruppe sind alle in der Erwachsenenbildung Tätigen, ob in haupt-, nebenberuflichen oder ehrenamtlichen Arbeitsverhältnissen. Das Validierungsverfahren zertifiziert daher Teilnehmende aller Tätigkeitsfelder, wie Lehren/Gruppenleitung/Training, Beratung, Bildungsmanagement und Informationsmanagement/Bibliothekswesen. Die wba ist das einzige Angebot dieser Art in Österreich. (vgl. Darstellung wba, S. 1)

Im Folgenden wird das Kompetenzvalidierungsverfahren der wba genauer vorgestellt. Dazu ist eingangs das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis zu definieren (6.2.1). Daran schließt die Erläuterung der institutionellen Organisation des Verfahrens (6.2.2). Anschließend folgt die Vorstellung des Verfahrens und der inhaltlichen Kriterien selbst

(6.2.3), unterteilt in das wba-Zertifikat und das wba-Diplom. Die wichtigsten Erkenntnisse werden in einem Fazit (6.3) zusammengeführt.

6.2.1. Kompetenzverständnis

Das Modell der wba ist ein kompetenzorientiertes Anerkennungsverfahren. Das heißt, das nicht der Lerninput, sondern der entsprechende Output von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen bewertet und anerkannt wird. Wie oben in der Begriffsklärung deutlich wurde, ist der Begriff „Kompetenz“ vielfältig konnotiert. Im entsprechenden österreichischen Diskurs wird eine große Übereinstimmung mit Kompetenzmodellen und dem dahinter stehenden Verständnis deutlich, wie sie auch in Deutschland vorzufinden sind. Zentrale Ansätze stammen dabei z. B. von Lutz von Rosenstiel und John Erpenbeck. Da diese bereits in Kapitel 2 hinreichend behandelt wurden, seien an dieser Stelle nur die wesentlichsten Leitgedanken erwähnt. Sie orientieren sich dabei am Curriculum der wba.

Kompetenzen werden als die persönlichen Ressourcen eines Menschen gesehen, die in der Performanz, also der sichtbaren Handlung deutlich werden. Hierzu kombiniert das Individuum z. B. „kognitive, kreative, intuitive, emotionale, kommunikative, interpersonelle, instrumentelle und praktische Dispositionen“ (Heilinger 2010, S. 4) zu einer Handlung. Über die Performanz kann der (geschulte) Betrachter Rückschlüsse auf die Kompetenzen des Individuums ziehen. Sie sind also beobacht- und bewertbar. Fehlen gewisse Kompetenzen, so können diese, nach dem Verständnis der wba, im Kontext der beruflichen Praxis und im gesellschaftlichen Kontext entwickelt und gestärkt werden. Die lern- und entwickelbaren Kompetenzen beruhen auf Begabungen und Erfahrungen, die von Phasen formalen, nicht formalen oder informellen Lernens unterstützt werden. Der Kandidat kann so seine Kompetenzen ausbauen. Hilfreich ist hier eine ausgeprägte Selbstreflexionsfähigkeit, die es ihm erlaubt, intrapersonelle Zusammenhänge aufzuschließen und sich an vorgegebenen Leistungsstandards zu messen.

6.2.2. Institutionelle Organisation

Bevor die Struktur des Kompetenzvalidierungsverfahrens selbst vorgestellt wird, sollen die institutionellen Rahmenbedingungen der wba erläutert werden.

Das „Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln vom 21. März 1973“ mit entsprechenden Erweiterungen benennt 13 Einrichtungen der hiesigen Erwachsenenbildung, als

Kompetenzvalidierung der Weiterbildungsakademie in Österreich

„Gesamtösterreichische Einrichtungen der Erwachsenenbildung“. Dazu zählen folgende Institutionen:

- Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreich
- Berufsförderungsinstitut Österreich
- Ländliche Fortbildungsinstitut
- Ring Österreichischer Bildungswerke
- Büchereiverband Österreichs
- Verband Österreichischer Volkshochschulen
- Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich
- Österreichische Volkswirtschaftliche Gesellschaft
- Verband für Bildungswesen
- Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB)
- Österreichische Föderation der Europahäuser - Europäisches Bildungswerk in Österreich
- Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs - VWGÖ
- Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich“
(vgl. erwachsenenbildung.at o.J.d)

Diese Einrichtungen bilden eine Gemeinschaftsinitiative zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Erwachsenenbildung, das „kooperative System“. Es ist organisatorisch, wie auch die wba, im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang beheimatet. Das kooperative System, der Verband Österreichischer Volkshochschulen sowie weitere Institutionen entwickelten das Modell der wba. Der Entstehungsprozess und die Modellphase der wba dauerten von 2004 an drei Jahre und wurden 2007 endgültig abgeschlossen. Heute übernimmt das kooperative System in Form des Kuratoriums die Verantwortung und Gestaltung der inhaltlichen Ausrichtung. Es wirkt somit direkt auf die wba ein.

Darüber hinaus wurde ein Lenkungsgremium eingerichtet, das, unter anderem in Bezug auf die wba, die Umsetzung der inhaltlichen, organisatorischen, der Personal-, Finanz- und Marketingaufgaben des kooperativen Systems steuert (vgl. wba.or.at o.J.a).

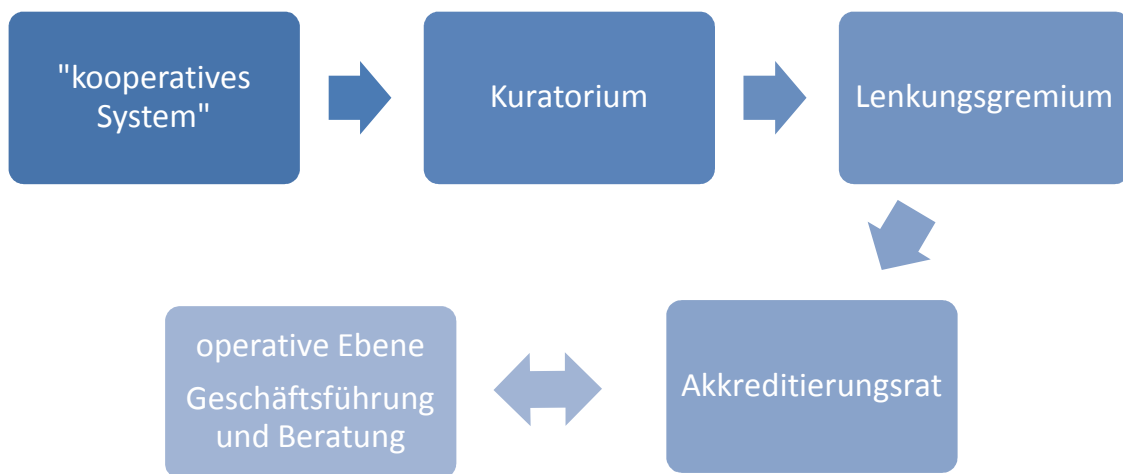
Für den eigentlichen Prozess der Kompetenzvalidierung trägt der Akkreditierungsrat die Verantwortung. Er besteht aus zur Zeit fünf Mitgliedern und vereint Experten aus der Erziehungswissenschaft aber auch aus der Wirtschaft, beide mit langjährigen Praxiserfahrungen im Feld. Dadurch repräsentiert er die Vielfältigkeit des Arbeitsfeldes und sichert die entsprechende Qualität. Der Akkreditierungsrat prüft die

Verfahrensansätze und vollzieht die abschließende Entscheidung über die Anerkennung der eingebrachten Kompetenznachweise. (ebd.)

Im operativen Geschäft sind zurzeit die Geschäftsführung und fünf weitere Mitarbeiter für die Beratung und Betreuung der Interessenten bzw. Kandidaten sowie für die Sichtung und Bewertung der eingereichten Kompetenznachweise tätig. Damit dies entsprechend qualitativ abgesichert geschieht, müssen die wba-Berater ein akademisches Studium im Kontext der Erwachsenenbildung und entsprechende Praxiserfahrungen nachweisen können.

Die folgende Grafik fasst die organisatorische Gliederung der Verantwortungen der wba anschaulich zusammen:

Abb. 6.1: Organisatorische Gliederung der wba



(Quelle: eigene Darstellung)

Die Finanzierung der wba erfolgt sowohl über den Europäischen Sozialfond, der vor allem im Rahmen der Projektentwicklung entsprechende Fördergelder bereitstellt, als auch über das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Letzteres ist auch Träger des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, indem die wba verortet ist.

6.2.3. Struktur des Verfahrens

Das Modell der wba bietet dem Kandidaten zwei aufeinander aufbauende Abschlussmöglichkeiten. Zum einen ist dies das „wba-Zertifikat - Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in“, zum anderen das „wba-Diplom - Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in“. Dadurch ist eine für die heterogene Zielgruppe der in der Erwachsenenbildung Tätigen gerechte Qualifizierung gegeben. Es kann beispielsweise

Kompetenzvalidierung der Weiterbildungsakademie in Österreich

für einen nebenberuflich Tätigen das wba-Zertifikat vollkommen ausreichen, für einen Bildungsplaner in Vollzeit ist unter Umständen das wba-Diplom unumgänglich.

Eingangsvoraussetzung für das Verfahren ist, neben Praxiserfahrung im Erwachsenenbildungsbereich, eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein höherer Schulabschluss. Das Verfahren beginnt mit einer kostenlosen Eingangsberatung und -information durch Fachpersonal der wba. Alternativ können dabei auch die im Internet bereitgestellten Informationen genutzt werden.

Nach der Anmeldung zum Validierungsverfahren, stellt der Kandidat im geschützten Onlinebereich seine Dokumente zum Nachweis der geforderten Kompetenzen zusammen. Da dieser Prozess auch vom Kandidaten ein notwendiges Maß an Reflexionsfähigkeit der eigenen Praxis und Biografie voraussetzt, wird die Standortbestimmung mit einem ECTS-Punkt vergütet. Wenn dieser Vorgang abgeschlossen ist - es können darüber hinaus weitere Dokumente später eingebracht werden -, „übernimmt die persönliche wba-Betreuerin und das pädagogische Team der wba“ (Steiner 2010, S. 14-3) die Erstbegutachtung. Bei dieser sogenannten „Standortbestimmung“ wird die Anerkennungsfähigkeit und -wertigkeit der eingereichten Dokumente überprüft. Auf die Erstbegutachtung durch die operative Ebene der wba folgt die Entscheidung des Akkreditierungsrats, welche Leistungen anerkannt werden und welche den Vorgaben des entsprechenden Curriculums nicht entsprechen. Um eine entsprechende Vergleichsgröße bei den eingereichten Nachweisen zu nutzen, greift man auf das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) zurück und rechnet den Arbeitsaufwand in entsprechende Punktzahlen um. Das wba-Zertifikat umfasst dabei 30 ECTS-Punkte, was einem Lern- und Arbeitsaufwand von 750 Stunden umfasst. Für das wba-Diplom sind zusätzliche 750 Lern- und Arbeitsstunden, also 30 ECTS-Punkte, nachzuweisen.

Die Ergebnisse des Anerkennungsverfahrens werden im Rahmen eines Gesprächs mit dem Berater besprochen. Dabei wird ein individueller Bildungsplan entwickelt, durch den die fehlenden Kompetenznachweise erbracht oder die Kompetenzen selbst erlernt und entwickelt werden können. Entsprechende Angebote von Weiterbildungsanbietern werden, auf Antrag des entsprechenden Anbieters, durch die wba überprüft und akkreditiert. Eigene Weiterbildungsangebote betreibt die wba nicht. Sie versteht sich nicht als bildungsanbietende Organisation, sondern ausschließlich als Zertifizierungseinrichtung.

Die folgende Grafik verdeutlicht noch einmal den Prozess und bildet den Übergang zu den abschlusspezifischen Voraussetzungen.

Abb. 6.2: Ablauf der wba (Teil I)



(Quelle: wba.or.at o.J.b, modifiziert)

Das Modell der wba ist, wie bereits erwähnt, zweistufig aufgebaut. Aus diesem Grund wird im Folgenden zuerst das wba-Zertifikat und daran anschließend das wba-Diplom erläutert. Dies ist notwendig, da sich die Inhalte in ihrer Gewichtung und ihrem Umfang unterscheiden.

wba-Zertifikat

Das wba-Zertifikat richtet sich an alle Personen, „die beratend, lehrend, im Bildungsmanagement und/oder in Bibliotheken tätig sind.“ (Darstellung wba, S. 5) Dies umfasst sowohl Haupt- als auch Nebenberufliche und ehrenamtlich Tätige. Die Kandidaten müssen, neben einer abgeschlossenen Ausbildung bzw. einem entsprechend höheren Schulabschluss, eine erwachsenenbildnerische Arbeitspraxis von mindestens 300 Stunden vorweisen können. Dieser Nachweis kann auch während des Qualifizierungsprozesses erfolgen und nachgereicht werden. Im Rahmen der Standortbestimmung wird, gemeinsam mit dem persönlichen Berater, ein Bildungsplan entwickelt. Dieser orientiert sich an den noch nicht anerkannten Kompetenzen, die über entsprechende Weiterbildungsangebote erlernt und ausgebaut werden sollen. Dies sind in der Regel durch die wba akkreditierte Angebote, können theoretisch jedoch auch Weiterbildungen sein, die erst nach Einreichen des Abschlussnachweises im Rahmen des Onlineportfolios individuell anerkannt werden.

Für den zertifizierten Abschluss der wba müssen unterschiedlichste Kompetenzen nachgewiesen werden. Diese entstammen aus den Bereichen Bildungstheorie, Didaktik, Management, Beratung, Bibliotheksarbeiten und Informationsmanagement. Darüber hinaus sind soziale und personale Kompetenzen von Bedeutung. (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich, 2010a, S. 1f.) Folgend sollen diese kurz betrachtet werden. Dabei gibt es neben den festgelegten Pflichtbereichen, mit denen

Kompetenzvalidierung der Weiterbildungsakademie in Österreich

die entsprechenden Mindestpunktzahlen der ECTS-Punkte nachzuweisen sind, Wahlteile, in denen freiere Inhalte angerechnet werden können.

Die *bildungstheoretische Kompetenz* (mind. 3 ECTS-Punkte) ist in zwei Schwerpunktbereiche gegliedert. Zum einen gehören dazu die Grundlagen der Pädagogik und Erwachsenenbildung, zum anderen die gesellschaftlichen Entwicklungen im Kontext der Erwachsenenbildung. Bei Ersterem soll ein Grundverständnis von bildungstheoretischen Fragestellungen entwickelt werden. Dabei wird auch das eigene Wertesystem und die Lernbiografie reflektiert. Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungstheorien werden ebenso diskutiert, wie die Modernisierungsprozesse in der (Erwachsenen-)Bildung. Die Rahmenbedingungen und Strukturen der österreichischen Erwachsenenbildung werden u. a. im Bereich „Gesellschaft und Bildung“ behandelt. Der hier nötige Nachweis wird über einen Multiple-Choice-Test im Rahmen der Zertifizierungswerkstatt erbracht (s.u.). Die gesellschaftliche Entwicklung in Bezug auf die Erwachsenenbildung wird durch andere Nachweise (z. B. Weiterbildungen, Publikationen etc.) erbracht. Über den verpflichtenden Umfang hinaus, können in diesem Bereich bis zu 3 zusätzliche ECTS-Punkte erworben werden. (vgl. ebd., S. 5ff.)

Ein weiterer Kompetenzbereich widmet sich der *Didaktik*. Die entsprechenden Inhalte sind im Umfang von mindestens 1,5 ECTS-Punkten nachzuweisen, können freiwillig aber bis zu 4 ECTS-Punkte umfassen. Inhalte sind hier beispielsweise didaktische Grundlagen in der Erwachsenenbildung (Planung, Durchführung, Methoden, Evaluation) sowie das Arbeiten mit Gruppen. Im Wahlteil können neue Lehr-/Lernformen, Medienpädagogik, Moderation etc. angerechnet werden.

Besonderere Bedeutung kommt in der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit der sozialen und personalen Kompetenz zu. Deshalb kommt diesen Kompetenzen, neben der bildungstheoretischen Kompetenz mit je 2 - 5 ECTS-Punkten die größte Bedeutung zu. Die *soziale Kompetenz* dient dem angemessenen Umgang in den sich ergebenden Kommunikationssituationen. Daher sind u. a. Kompetenzen im Bereich der Gesprächsführung, Rhetorik, aber auch Kenntnisse der Theorie und Praxis von Kommunikation nachzuweisen. Kern der *personalen Kompetenz* bildet die Selbstreflexionsfähigkeit im erwachsenenpädagogischen Kontext. Im Pflichtbereich zählt hierzu die obligatorische Stärken- und Schwächenanalyse. Im Wahlbereich fließen z. B. auch Zeit- und Selbstmanagement mit ein. (vgl. ebd., S. 13f.)

Über den Nachweis allgemeiner pädagogischer Grundlagen, didaktischer, sozialer und personaler Kompetenzen hinaus werden auch Grundkenntnisse in jedem erwachsenenbildnerischen Tätigkeitsfeld gefordert. Diese umfassen jeweils 1,5 ECTS-Punkte, können wahlweise aber mit bis zu 4 Punkte anerkannt werden.

Kompetenzvalidierung der Weiterbildungsakademie in Österreich

Die *Managementkompetenz* ist der dritte Kompetenzbereich. Dabei sind Grundlagen des Bildungsmanagements, wie Programmplanung, Finanzsteuerung, Qualitätssicherung und Evaluation des Managementprozesses nachzuweisen. Im Wahlbereich werden z. B. auch Bildungsmarketing, Controlling und Rechnungswesen anerkannt.

Aus dem Kompetenzbereich der *Beratung* werden neben der Kenntnis von Rahmenbedingungen und Merkmalen auch die aktive Übung der Beratungskompetenz gefordert. Ziel ist es, „Personen bei Lern-, Entwicklungs- oder Suchprozessen beraten und begleiten zu können“. (vgl. ebd., S. 11)

Im Bereich *Bibliothekswesen und Informationsmanagement* sind Grundlagenwissen im Informationsmanagement nachzuweisen, um Informationen recherchieren, bewerten und aufbereiten zu können. Darüber hinaus sollen Kenntnisse über die Strukturen und gesellschaftliche Bedeutung der öffentlichen Bibliotheken in Österreich vorhanden sein. (vgl. ebd., S. 12)

Neben den erläuterten Kompetenzbereichen können im Rahmen eines Wahlmoduls Kenntnisse einer Fremdsprache oder von Informations- und Kommunikationstechnologien im Umfang von max. 2 ECTS-Punkten eingebracht werden.

Es gibt allerdings kompetenzspezifische Einschränkungen. Die für die entsprechende Kompetenz zugelassenen Nachweisformen sind im Curriculum entsprechend geregelt.

Die Kompetenznachweise dürfen unterschiedlicher Herkunft sein. Es können beispielsweise entsprechende Bestätigungen von Teilnahmen an Kursen, Seminaren, Lehrgängen, Tagungen, Konferenzen und Vorträge eingereicht werden. Auch Teile formaler Ausbildung ab der Sekundarstufe 2 können eingebracht werden. Darüber hinaus ist es möglich, dass eigene Veröffentlichungen oder das Verfassen eines 10 - 15-seitigen Aufsatzes als Kompetenznachweis anerkannt werden.

Abb. 6.3: Ablauf der wba (Teil II)



(Quelle: wba.or.at o.J.b, modifiziert)

Ausführlichere Informationen zu den Kompetenzen und die möglichen Nachweisformen bietet Anhang VI.

Zertifizierungswerkstatt

Sind alle geforderten Kompetenzen nachgewiesen, mit Ausnahme von 1 ECTS-Punkt in den Grundlagen der Erwachsenenbildung und maximal 0,5 ECTS-Punkten in der gesellschaftlichen Bedeutung der öffentlichen Bibliotheken, kann der Kandidat an der „Zertifizierungswerkstatt“ teilnehmen. Dabei handelt es sich um eine dreitägige Präsenzveranstaltung. Sie gliedert sich in einen Multiple-Choice-Test und ein Assessment.

Der Multiple-Choice-Test wird in zwei Fassungen angeboten und umfasst 20 bzw. 24 Fragen. Der einfache Test dient zur Überprüfung der Grundlagen der Erwachsenenbildung und wird mit 1 ECTS-Punkt bewertet (s.o.). Der erweiterte Test weist darüber hinaus 0,5 ECTS-Punkte zur gesellschaftlichen Bedeutung der öffentlichen Bibliotheken nach. Welche Fassung des Tests der Kandidat absolviert obliegt ihm selbst. Mit dem Test können die oben erwähnten 1 bzw. 1,5 ECTS-Punkte nachgewiesen werden.

Im Rahmen des Assessments zeigen die Kandidaten, dass sie die geforderten Kompetenzen in der erwachsenenbildnerischen Praxis nachweisen können. Hierzu sind drei Aufgaben vorzubereiten. Die entsprechenden Aufgabenstellungen werden den Teilnehmenden vorab zugesandt. Darüber hinaus werden während der Zertifizierungswerkstatt weitere Aufträge eingeführt. Nur die Kandidaten, die ihre praxisbezogene lern- und erfahrungsgestützte Vorarbeit auf entsprechend hohem beruflichen Niveau geleistet haben und die damit verbundenen Kompetenzen

nachweisen, bestehen das Assessment (vgl. Heilinger 2010, S. 7). Im Rahmen dieser Einrichtung erhalten die Teilnehmenden von Kollegen, aber auch den Gruppenleitern entsprechendes qualitatives Feedback zu ihren personalen und sozialen Kompetenz sowie zu ihrer Fachkompetenz. Die Zertifizierungswerkstatt wird schließlich mit „bestanden“ oder „nicht bestanden“ abgeschlossen, eine Benotung erfolgt nicht (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich (2008), S. 2).

Sind alle geforderten Kompetenzen und die Praxiserfahrung von 300 Stunden im erwachsenenpädagogisch-institutionellen Bereich nachgewiesen sowie die Zertifizierungswerkstatt erfolgreich abgeschlossen worden, erhält der Teilnehmer das wba-Zertifikat „Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in“.

wba-Diplom

Die zweite Stufe des Modells der Weiterbildungsakademie ist das wba-Diplom. Aufbauend auf das wba-Zertifikat sind weitere Kompetenzen in einem Umfang von 30 ECTS-Punkten nachzuweisen. Der Kandidat wählt hierzu einen der vier Schwerpunktbereiche, der seiner erwachsenenpädagogischen Praxis entspricht. Diese sind „Lehren/Gruppenleitung/Training“, „Bildungsmanagement“, „Beratung“ sowie „Bibliothekswesen und Informationsmanagement“.

Wie bereits auf der ersten Stufe untergliedern sich die geforderten Inhalte in einen Pflicht- und einen Wahlbereich. In dem gewählten Schwerpunkt sind die entsprechenden Kompetenzen nachzuweisen und werden mit 7 - 12 ECTS-Punkten angerechnet. Darüber hinaus können auf freiwilliger Basis bis zu 6 ECTS-Punkte aus anderen Schwerpunktbereichen anerkannt werden. Da die Inhalte hier ähnlich den Themen beim wba-Zertifikat sind, wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung verzichtet. Es sei vielmehr auf die entwickelte Übersicht im Anhang VII verwiesen.

Neben den Kompetenzen im Schwerpunktbereich wird das Fachwissen und die damit verbundene Fachkompetenz der eigenen Praxis mit 2 - 5 ECTS-Punkten berücksichtigt. Die bildungstheoretischen, sozialen und personalen Kompetenzen haben eine geringere Gewichtung. Sie werden mit 1,5 - 4 ECTS-Punkten bewertet. Weitere Nachweise sind in Bezug auf wissenschaftsorientiertes Arbeiten und der Verwendung und Rezension von Fachliteratur zu erbringen.

Über die genannten Inhalte hinaus sind eine Diplomarbeit zu verfassen und ein Abschlusskolloquium zu absolvieren. Die Diplomarbeit dient zur Beschreibung eines Themas (z. B. der eigenen Praxis) unter der Nutzung entsprechender Fachliteratur. Durch die schriftliche Arbeit soll eine Verbindung von der eigenen Tätigkeit in der erwachsenenpädagogischen Praxis mit theoretischen Konzepten der

Kompetenzvalidierung der Weiterbildungsakademie in Österreich

Erwachsenenbildung hergestellt werden. In diesem Kontext sind die eigene Rolle und Arbeitshaltung zu reflektieren. Die Diplomarbeit wird durch einen externen Betreuer begleitet und begutachtet. Die verfasste Arbeit dient im Anschluss als Grundlage für das Kolloquium.

Neben den Kompetenznachweisen ist zudem eine Praxistätigkeit im Umfang von mindestens 700 Stunden nachzuweisen, inkl. des Praxisnachweises für das wba-Zertifikat. Dabei müssen mind. 400 Praxisstunden aus dem gewählten Schwerpunktbereich stammen.

Sind alle diese Nachweise erfolgreich erbracht und das Kolloquium mit Erfolg bestanden worden, erhält der Teilnehmer durch die wba-Geschäftsstelle das wba-Diplom „Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in“.

Abschließend fasst die folgende Grafik das Modell der Weiterbildungsakademie noch einmal kurz zusammen.

Abb. 6.4: Ablauf der wba (Teil III)



(Quelle: wba.or.at o.J.b, modifiziert)

6.3. Fazit

Auf der breiten Basis einer Kooperation aller großen Weiterbildungsverbände, u.a. der in der KEBÖ zusammengeschlossenen Anbieter, unter Leitung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und durch finanzielle Unterstützung des Europäischen Sozialfonds sowie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, wurde das Modell der wba entwickelt (vgl. Darstellung wba, S. 2). Durch diese umfassende Kooperation wurde schließlich die entsprechende Anerkennung des Verfahrens in Fachkreisen und die Implementierung in das Feld der Erwachsenenbildung unterstützt.

Die Weiterbildungsakademie (wba) eröffnet Erwachsenenbildnern die Möglichkeit, vorhandene Kompetenzen im Rahmen einer bundesweit akzeptierten Zertifizierung anerkennen zu lassen. Hierzu wurde ein zweistufiges Verfahren entwickelt, das es den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechend ermöglicht, entweder mit dem wba-Zertifikat oder dem wba-Diplom abzuschließen.

Eine wissenschaftliche Begleitung erfolgt seit Beginn durch eine enge Kooperation mit der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Ein Ergebnis dieser Zusammenarbeit war die Entwicklung der Zertifizierungswerkstatt. Sie stellt den Kern zur Überprüfung und Anerkennung vor allem von personalen und sozialen Kompetenzen dar. Darüber hinaus trägt die Universität Klagenfurt bis heute durch eine stetige Evaluation des Verfahrens dazu bei, dass das Modell der wba weiterentwickelt wird. Diese wissenschaftliche Begleitung ist als kontinuierlicher Qualitätssicherungsprozess zu sehen.

Auch der Akkreditierungsrat, der sich zurzeit aus vier Erziehungswissenschaftlern und einem Vertreter der Wirtschaft zusammensetzt, ist ein solches Qualitätssicherungsinstrument. Neben der Bewertung der durch die Kandidaten eingebrachten, bereits vorhandener Kompetenznachweise, entscheidet er über die Akkreditierung entsprechender Bildungsangebote von Weiterbildungsträgern. Grundlage hierfür sind immer die entsprechenden Curricula (vgl. ebd., S. 2f.).

Für das Verfahren der wba ist die Virtualität von großer Bedeutung. Darunter wird verstanden, dass das Validierungsverfahren an sich ohne einen realen, persönlichen Kontakt auskommt, abgesehen der Zertifizierungswerkstatt. Das Modell ist so konzipiert, dass der Kandidat alle erforderlichen Informationen über das Onlineangebot www.wba.or.at oder eine telefonische Beratung erhält. Damit kommt der Zertifizierungswerkstatt eine bedeutende Rolle zu. Sie ist die einzige verpflichtende Präsenzphase der wba. Das Beratungsgespräch, persönlich oder telefonisch, wird

jedoch oftmals genutzt, da sich häufig Unsicherheiten bei der Übertragung der Möglichkeiten und Vorgaben auf die individuelle Situationen des Kandidaten ergeben. Der stetige Kontakt zu dem persönlichen Berater ist auch aus motivatorischen Gründen bedeutsam. Für das Durchlaufen des Verfahrens gibt es keine zeitlichen Einschränkungen. Dies entspricht dem berufsbegleitendem Charakter der Validierung. Es beinhaltet jedoch das Risiko, dass der Abschluss nicht unbedingt zielstrebig erreicht wird. Hier kann durch einen regelmäßigen Kontakt mit dem Berater vorgebeugt werden. Somit ersetzt das Onlineangebot nicht die Beratung als solche (vgl. Steiner 2010, S. 14-5f.).

Darüber hinaus entwickelt sich beim Durchlaufen des Verfahrens eine Kommunikationsschleife. Neu erworbene Kompetenznachweise können fortdauernd eingereicht und geprüft werden. „Die Kompetenzanerkennung an der wba ist folglich nicht ein Prozess, in dem alle Nachweise im ersten Durchlauf bewertet werden, sondern ein Kommunikationsprozess in mehreren Schleifen.“ (ebd., S. 14-4)

Das Validierungsverfahren wird seit 2007 angeboten. Damit ist es noch recht jung, hat aber einen zentralen Platz in der österreichischen Weiterbildungslandschaft für Erwachsenenbildner eingenommen. Der Erfolg korrespondiert auch mit der Einzigartigkeit des Modells in Österreich. Es gibt kein vergleichbares Konkurrenzangebot. Seit Einführung des wba-Verfahrens bis Januar 2010 wurden 167 wba-Zertifikate und 52 wba-Diplome vergeben. Die am Häufigsten gewählten Schwerpunktbereiche sind Bildungsmanagement und Lehren/Gruppenleitung/Training (vgl. ebd., S. 14-3).

Der Abschluss der wba bietet den Absolventen einige Vorteile. Bereits erworbene Kompetenzen werden zu einem anerkannten und nach europäischen Standards ausgerichteten Abschluss zusammengefasst. Dabei werden nicht nur formal erworbene Kompetenzen, sondern auch nicht formal, informell und im Ausland erworbene berücksichtigt. Da im Kontext der wba Standards entwickelt wurden, welche Kompetenzen und Ressourcen ein in der Erwachsenenbildung Tätiger vorweisen soll, wird die berufliche Identität hervorgehoben und das damit verbundene Selbstverständnis reflektiert. Ein wba-Abschluss verbessert auch die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. So müssen beispielsweise Erwachsenenbildner, die in durch den Arbeitsmarktservice Wien geförderten Bildungsmaßnahmen arbeiten wollen, einen wba-Abschluss nachweisen. Schließlich ist nach dem wba-Diplom die Aufnahme in einen Masterstudiengang an der Universität möglich. Es ist sogar eine teilweise Anrechnung vorgesehen (vgl. Darstellung wba, S. 7). Allgemein lässt sich festhalten, dass die wba für die Kandidaten sowohl eine Bestandsaufnahme bereits erworbener

Kompetenzvalidierung der Weiterbildungsakademie in Österreich

Kompetenzen leistet, darüber hinaus aber auch zu einer Zukunftsausrichtung befähigt (vgl. Steiner S. 14-5).

Auch für Bildungsanbieter ergeben sich einige Nutzensaspekte, wie in Kapitel 4 bereits ausgeführt. So werden die Kompetenzen des Erwachsenenbildners realistisch eingeschätzt. Entsprechend können die Absolventen im Feld eingesetzt werden. Darüber hinaus trägt die wba zu einer Professionalisierung der in der Erwachsenenbildung Tätigen bei und festigt deren berufliche Identität. Es hat sich aber auch gezeigt, dass eine solche Bilanzierung, wie sie für den Anerkennungsprozess notwendig ist, zu einem steigenden Interesse an Aus-, Weiter- und Fortbildungen geführt hat, um gegebenenfalls fehlende Kompetenznachweise zu erlangen (vgl. Darstellung wba, S. 4).

Abschließend sei noch einmal darauf verwiesen, dass auch das Verfahren selbst einer kontinuierlichen Weiterentwicklung ausgesetzt wird. Zur Zeit erfolgt die inhaltliche Ausrichtung in Bezug auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und den Nationalen Qualifikationsrahmen Österreichs (NQR).

7. Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

7.1. Exkurs: Erwachsenenbildung in der Schweiz

Eine weitreichende direkte Demokratie in Kombination mit dem föderalen Aufbau der Schweiz und der zu anderen Ländern und Gemeinschaften vertretenen Neutralität, beeinflusst nicht nur das politische Geschehen allgemein, sondern schlägt sich auch in den Strukturen der Erwachsenenbildung nieder. Deshalb ist der Analyse des Kompetenzvalidierungsverfahrens im Rahmen des Baukastensystems „Ausbildung der Auszubildenden“ dieser kurze Exkurs vorangestellt. Darin werden die historische Entwicklung der heutigen Erwachsenenbildung, die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen, bedeutende Institutionen und die inhaltlichen Schwerpunkte der Erwachsenenbildung in der Schweiz kurz aufgerissen. Inhaltlich bezieht sich die Darstellung, wenn nicht anders zitiert, auf Schläfli/Sgier 2008.

Die Wurzeln der heutigen Erwachsenenbildung und zugehöriger Institutionen gehen bis in das 18. Jahrhundert zurück. Vereinigungen wie die „Gemeinnützige Gesellschaft des Kantons Bern“ oder die „Gesellschaft für das Gute und Gemeinnützige“ in Basel boten ein erstes allgemeines Bildungsangebot für Erwachsene an. Doch erst durch die Einführung der obligatorischen und unentgeltlichen Schulbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden Erwachsene motiviert ihr Grundwissen aufzubauen. Auch politische Entwicklungen dieser Zeit führten dazu, dass die Kantone bildungs- und kulturpolitische Autonomie gewährt bekamen (vgl. ebd., S. 15).

Die politische und berufliche Bildung wurde häufig durch Selbsthilfeorganisationen der Arbeiterklasse durchgeführt. Zur Erwachsenenbildung gehörten auch Kurse in denen jungen Schulabgängerinnen und Schulabgängern „berufsbezogene theoretische Kenntnisse und Fertigkeiten“ (ebd., S. 16) an Fortbildungs- und Gewerbeschulen vermittelt wurden. Nach dem ersten Weltkrieg entstanden auf Initiative von Universitätsvertretern die ersten Volkshochschulen, die die politischen und kulturellen Entwicklungen aufgriffen und die gesamte Bevölkerung zu integrieren versuchten. Diese Kurse wurden häufig von Vertretern der Mittelschicht besucht.

Der persönlichen Auseinandersetzung und Lösung sozialer Probleme sowie der persönlichen und spirituellen Entwicklung wurden in den seit 1935 gegründeten Bildungshäusern Raum gegeben, meist durch christliche Kirchen oder ihnen

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

angeschlossenen Vereinen betrieben. Im Bereich der Sprachschulen und freizeithilflichen Bildung - dazu zählen z. B. kreativ-handwerkliche Angebote - nahmen ab dem Ende des Zweiten Weltkriegs sogenannte Klubschulen ihre Arbeit auf (vgl. ebd., S. 17).

Vor allem in den 1970er Jahren entstanden berufsorientierte Weiterbildungsträger, wie für eine sozialberufliche teilzeitliche Zweitausbildung. Diese Entwicklung wurde in den 1980er Jahren durch das Berufsbildungsgesetz verstärkt, indem auch die allgemeine Erwachsenenbildung als berufsrelevant eingeordnet wurde. Vor allem staatliche Berufsschulen, aber auch andere an der beruflichen Weiterbildung beteiligten Institutionen, profitierten von dieser Entwicklung. So bauten auch die Universitäten und Fachhochschulen ihr Weiterbildungsangebot aus, was durch eine bundesweite Weiterbildungsoffensive in der ersten Hälfte der 1990er Jahre in den Aufbau universitärer Fach- und Koordinationsstellen für Weiterbildung mündete (vgl. ebd., S. 18f.). Diese sind jedoch in der Regel auf Teilnehmende mit einem Tertiärabschluss beschränkt.

In der Entwicklung der Erwachsenenbildung sind allgemeine Strömungen erkennbar, die jedoch innerhalb des föderalen Systems der Schweiz unterschiedliche Ausprägungen annahmen, da die Zuständigkeit in Bildungsfragen verfassungsrechtlich bei den Kantonen liegt. Erst in den letzten Jahren ging der Auftrag zur Regelung der Weiterbildung mehr auf die nationale Ebene über. Anders als in Deutschland gibt es in der Schweiz kein eidgenössisches Ministerium, welchem die zentrale Zuständigkeit in Weiterbildungsfragen obliegt. Mehrere Bundesämter teilen sich diese Aufgabe. Dazu zählen das Eidg. Volkswirtschaftsdepartement, mit dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) und das Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO), für die berufliche Weiterbildung der meisten Berufe. Das BBT ist im Zusammenhang mit der Kompetenzvalidierung im Rahmen des Baukastensystems „Ausbildung der Auszubildenden“ von Bedeutung. Auch das Eidg. Departement des Innern mit mehreren Bundesämtern nimmt Einfluss auf Bereiche der Weiterbildung, z. B. in der wissenschaftlichen Weiterbildung, der kulturellen Erwachsenenbildung und der schweizerischen Beteiligung an EU-Bildungsprogrammen (vgl. ebd., S. 21f.).

Seit Mitte der 1980er Jahre wurden in den Kantonen Beauftragte bzw. Abteilungen für Erwachsenenbildung implementiert. Diese sind in der „Interkantonalen Konferenz für Weiterbildung (IKW)“ zusammengeschlossen und koordinieren dort die kantonalen Aktivitäten. Für die Koordination zwischen der Bundes- und kantonalen Ebene wurde das „Forum Weiterbildung Schweiz“ gegründet. Auch hier werden die Aktivitäten der Erwachsenenbildung in der Schweiz reflektiert und koordiniert. Darüber hinaus begleitet die „Schweizerische Koordinationskonferenz Weiterbildung (SKW)“ „die Entwicklung von Regelungen im Weiterbildungsbereich“ (ebd., S. 24).

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

Institutionell ist der Bund in die Aus- und Weiterbildung der dem Berufsbildungsgesetz unterstellten Berufe involviert. Für die höhere Berufsbildung regelt er die Prüfungen und gibt die Inhalte der Ausbildungsgänge vor. Betriebe stellen den größten Teil an beruflicher Weiterbildung zur Verfügung, doch sind dies meist betriebsinterne, geschlossene Angebote. Darüber hinaus bieten gewinnorientierte, privatrechtliche Träger Angebote für den Zweiten Bildungsweg oder den Ausbau beruflicher Fachkenntnisse sowie Seminare zur Prüfungsvorbereitung. Der größte dieser Träger ist die Bildungsgruppe Kalaidos mit 22 Bildungsinstituten und 2.387 pädagogischen Mitarbeitenden im Jahr 2008 (vgl. Kalaidos 2009, S. 10 und S. 34ff.). Zum Bereich der privatrechtlichen, nicht gewinnorientierten Weiterbildungsträger gehören auch Angebote gemeinnütziger Organisationen, die als Sekundäraufgabe auch Weiterbildung betreiben. Hierzu zählt die genossenschaftlich organisierte Migros-Klubschule, die auch für Personen mit niedrigem Einkommen Weiterbildungsangebote im Programm bereit hält. Ebenso sind die Volkshochschulen diesem Bereich zuzuordnen. Beruflich orientierte Angebote stellen die kaufmännischen Berufsschulen bereit.

Neben den bisher erwähnten Trägern gibt es selbstverständlich auch religiöse und gewerkschaftliche Anbieter und Angebote selbstständiger Trainer. Letztere haben einen Marktanteil von 15 Prozent (2007), kirchliche Weiterbildungseinrichtungen stellen dagegen zum Großteil ihre Tätigkeit ein. Allgemein lässt sich feststellen, dass die Zahl der Anbieter in den letzten Jahren zugenommen hat (vgl. Schläfli/Sgier 2008, S. 28ff.). Viele der Anbieter haben sich zu Verbänden zusammengeschlossen. Die bedeutendsten sind unter dem Dachverband SVEB vereint, zu dessen Aufgaben u.a. die Mitwirkung bei Entwicklungen im Weiterbildungssystem und die Vertretung von Interessen in Gremien und Expertengruppen gehört.

Durch das neue Bundesbildungsgesetz wurden Subventionen von öffentlichen Anbietern massiv reduziert. Somit ist gerade in der beruflichen Weiterbildung eine marktwirtschaftliche Konkurrenzsituation der Anbieter entstanden. Die Dachverbände und größere Verbände in der Erwachsenenbildung, darunter auch der SVEB, werden durch das Bundesamt für Kultur durch Betriebsbeiträge unterstützt. Ein Großteil der Weiterbildungsaktivitäten werden jedoch über Teilnehmerbeiträge oder Beteiligungen durch die Arbeitgeber finanziert (vgl. ebd., S. 33ff.).

Zentrale Themen in dem Angebotsportfolio der schweizerischen Erwachsenenbildung sind Sprachen, Gesundheit bzw. Medizin und Weiterbildungen rund um das Thema Computer. Doch gerade in Bezug auf die Grundbildung, politische oder kulturelle Bildung gibt es Angebotslücken. Dies ist aber immer im Kontext kantonaler Bildungspolitik zu verstehen.

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Ausbildenden“ in der Schweiz

Die Weiterbildungsaktivität der schweizerischen Bevölkerung ist im Vergleich zum europäischen Durchschnitt recht hoch. 2009 nahmen 80 % der 25 bis 64-Jährigen an mindestens einer Weiterbildungsaktivität teil. Weiterbildung durch gezieltes informelles Lernen wird von 74 % betrieben. Insgesamt wurden 2009, nach dem Bundesamt für Statistik 3,4 Millionen Kursbesuche ermittelt. Dies führt auch in internationalen Vergleichen der Weiterbildungsaktivitäten zu Platzierungen im vorderen Feld. (Bundesamt für Statistik 2010, S. 10)

Entscheidende Entwicklungen der letzten Jahre waren der Ausbau von Instrumenten zur Validierung von Bildungsleistungen im Rahmen eines Projekts des BBT und der Ausbau der bilateralen Kontakte im Bildungsbereich zwischen Europäischer Union und der Schweiz. Hier ist die „Silent-Partnerschaft“ bei Bildungsprojekten der EU zu erwähnen, durch die eine Beteiligung von schweizerischen Verbänden und Gremien bei Projekten der EU ermöglicht wurde. Auch durch weitere Kooperationen, wie mit der UNESCO und der Umsetzung der Bologna-Reform, baut die Schweiz ihre internationalen Netzwerke im Erwachsenenbildungsbereich aus und intensiviert internationale Beziehungen. (vgl. Schläfli/Sgier 2008, S. 64 ff.)

Ziele des Erwachsenenbildungssektors sind in den nächsten Jahren unter anderem eine landesweite Angebots- bzw. Weiterbildungsstatistik, die Verbesserung der Chancengleichheit bei der Weiterbildungsnutzung, eine Verbesserung der zielgruppenspezifischen Angebote sowie die Intensivierung der Beteiligungen an Projekten der Europäischen Union.

7.2. Kompetenzvalidierungsverfahren im Baukasten-system „Ausbildung der Ausbildenden“

Das schweizerische Verfahren der Kompetenzvalidierung „Gleichwertigkeitsbeurteilung“ von in der Erwachsenenbildung Tätigen im Rahmen der „Ausbildung der Ausbildenden“ (AdA) wurde ab 1998 entwickelt und wird bis heute an aktuelle Entwicklungen und Rahmenbedingungen angepasst. Vor dieser Zeit gab es in der Schweiz kein landesweit gültiges Anerkennungsverfahren von Kompetenzen, das nach erfolgreichem Bestehen zu einem Abschluss der höheren Berufsbildung führte. Durch die Gleichwertigkeitsbeurteilung im Rahmen der „Ausbildung der Ausbildenden“ wurde die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen für die Berufsprüfung zum „Eidgenössischen Fachausweis Ausbilder/in“ möglich.

Um einen Überblick über dieses Konzept zu erhalten, wird im Folgenden das dem Verfahren zugrunde liegende Kompetenzverständnis dargestellt (7.2.1). Daran

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

anschließend wird das Validierungsverfahren aus institutionell-organisatorischer Sicht betrachtet (Kapitel 7.2.2). Dies ist vor allem aufgrund der komplexen Verknüpfung von Gremien, Trägern und Kommissionen wichtig. Anschließend werden die strukturelle Umsetzung des AdA-Baukastens und die in den einzelnen Modulen geforderten Kompetenzen dargelegt (7.2.3). Diese wird aus didaktischen Gründen in die jeweiligen Verfahrensstufen gegliedert, nämlich in die Gleichwertigkeitsbeurteilung, die Zertifizierung, den Eidg. Fachausweis Ausbilder/in und das Eidg. Diplom Ausbildungsleiter/in. Das darauf folgende Fazit (7.3) beschließt die Ausführungen und fasst die zentralen Erkenntnisse zusammen.

7.2.1. Kompetenzverständnis

Dem AdA-Baukastensystem und der damit verbunden Gleichwertigkeitsbeurteilung liegt ein Kompetenzverständnis zugrunde, dass nicht nur in der Schweiz, sondern auch in Frankreich von Bedeutung ist. Es wurde durch Guy Le Boterf entwickelt und trifft eine klare Unterscheidung von Fertigkeiten, Fähigkeiten, etc. gegenüber dem Kompetenzbegriff (vgl. Interview AdA, S. 4).

Kern seines Verständnisses ist die Unterscheidung der

„‘Ressourcen‘ (individuelle Kenntnisse, Fertigkeiten, kognitive Fähigkeiten, aber auch Datenbanken, Netzwerke von Fachleuten, usw.) von ‚Kompetenzen‘. Kompetenzen entstehen, wenn eine Person in einem kreativen Akt Ressourcen mobilisiert und kombiniert.“ (Le Boterf 1998, S. 19)

Boterfs Wortwahl und Darstellung zeigt dabei Parallelen zu betriebswirtschaftlichem Denken und Handeln auf. So verortet er den Konstruktionsprozess „im Arbeitsprozess, also an jenem Ort, auf den der Lernprozess letztlich hinzielt.“ (ebd.) Diese Sichtweise lässt eine Unterscheidung der Lernziele zu. Zum einen kann das Ziel darin bestehen, Ressourcen auszubauen, damit neue Kombinationsmöglichkeiten zu neuen Kompetenzen führen können. Zweitens kann auf die Vernetzung von bereits im Rahmen des Arbeitsumfelds vorhandenen Ressourcen zu neuen Konstruktionen, also Kompetenzen, gezielt werden.

Ressourcen unterscheidet Boterf dabei noch einmal in solche, die dem Individuum zu eignen und in jene die mit seiner Umwelt verwoben sind, wie z. B. Netzwerke. Nur wenn diese doppelte Ressourcenausstattung genutzt wird, kann das Individuum Kombinationen der Ressourcen, also Kompetenzen entwickeln. Die Kompetenz steckt somit „in der *Kombination von mehreren Ressourcen.*“ (ebd., S. 22)

Die Aufgabe von Weiterbildung definiert Boterf wie folgt:

„Aus- und Weiterbildung dient dazu, Ressourcen für Kompetenzen zu produzieren. Sie produziert aber noch keine Kompetenzen. Diese Unterscheidung ist sehr wichtig, um die Rolle der Bildung, nämlich Ressourcen zu produzieren, verstehen zu können. Denn ohne

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

Ressourcen können keine Kompetenzen konstruiert werden. Man muss die Personen also mit einer Vielzahl von Ressourcen ausstatten, um sie zu befähigen, eine Vielzahl von Kombinationsmöglichkeiten vorzunehmen.“ (ebd., S. 23)

Die Inhalte der einzelnen Module im AdA-Baukastensystems müssen sich also an diesem Ziel messen lassen. Darüber hinaus ist jedoch auch die Validierung, sei es am Ende der Modulseminare oder durch die Gleichwertigkeitsbeurteilung, im Rahmen eines Qualitätssicherungsverfahrens zu betrachten. Die Absolventen müssen die notwendigen Ressourcen und auch Kompetenzen nachweisen. „Dies verlangt, dass die Produktionsprozesse von Kompetenzen klar definiert und die Bildungsmassnahmen darin integriert sind.“ (ebd., S. 24) Eine wirkliche Überprüfung von Kompetenzen ist somit nur durch die Einbeziehung des realen Arbeitsumfelds möglich.

7.2.2. Institutionelle Organisation

Zur Entwicklung eines Anerkennungsverfahrens bereits erworbener Kompetenzen, sowohl auf formaler als auch informeller Ebene, schlossen sich der „Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB)“, der „Schweizerische Verband für Betriebsausbildung (SVBA)“ und die „Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Ausbildungsinstitutionen in Erwachsenenbildung (SAEB)“ zusammen und finanzierten aus Eigenmitteln die Planung und Implementierung des Projekts (vgl. Interview AdA, S. 20). Seit 1999 besteht die Zusammenarbeit mit dem Verein CH-Q. Dieses „Schweizerische Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn“ ist eine Non-Profit-Organisation deren Ziel die Schaffung und Implementierung einer Kompetenzkultur ist. Seit 2003 wurde zusätzlich eine Partnerschaft mit dem Verein „Valida“ eingegangen, dessen Ziel es ist, ein schweizerisches System zur Anerkennung und Validierung nicht formell erworbener Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Petrini 2008⁶, S. 1).

Das Kompetenzvalidierungsverfahren „Gleichwertigkeitsbeurteilung“ im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ wird auf drei Qualifikationsstufen angewandt. Die Stufen umfassen das „SVEB-Zertifikat“ (Stufe 1), den „Eidgenössischen Fachausweis Ausbilder/in“ (Stufe 2) und schließlich das „Eidgenössische Diplom Ausbildungsleiter/in“ (Stufe 3). Der SVEB (Schweizerischer Verband für Weiterbildung) hat die beiden ersten Stufen kontinuierlich aufgebaut. Für die dritte Stufe „Eidg. Diplom Ausbildungsleiter/in“ wurde die Trägerschaft erweitert. Neu tragen die drei Verbände SVEB, SVBA und DAEB die Verantwortung für den AdA-Baukasten. Die Verantwortung für die Gleichwertigkeitsbeurteilung selbst trägt die

⁶ Siehe Anhang VIII

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

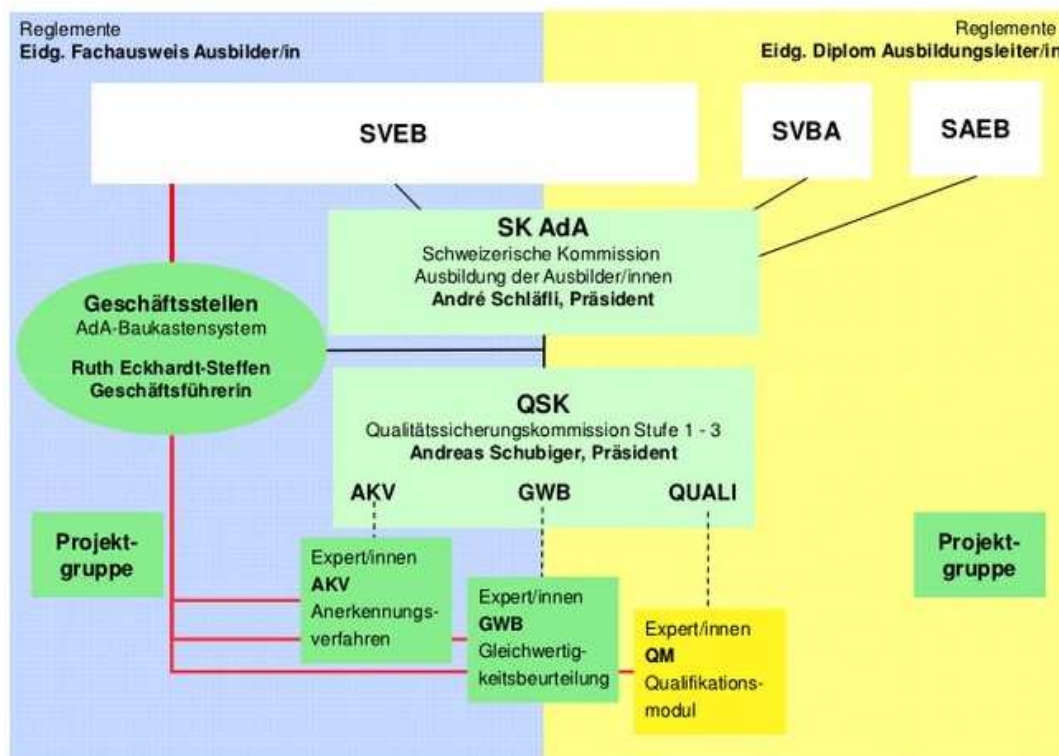
Qualitätssicherungskommission (QSK) (vgl. Ausbildung der Auszubildenden 2010a, S. 1f.).

Diese drei Akteure bilden unter anderem die „*Schweizerische Kommission Ausbildung der Ausbilder/innen (SK AdA)*“, die den AdA-Baukasten strategisch leitet und vertritt, sowie die Gesamtverantwortung für das System trägt. Die „SK AdA“ besteht aus fünf Vertretern; den jeweiligen Vorsitzenden bzw. Präsidenten der drei beteiligten Träger, dem Präsident der Qualitätssicherungskommission (QSK) sowie als beratendes Mitglied die Geschäftsführerin des AdA-Baukastensystems. Weitere Mitglieder können von der SK AdA bestellt werden, sind es zurzeit jedoch nicht (vgl. ebd., S. 1f.).

Die *Qualitätssicherungskommission (QSK)* besteht aus sechs bis neun Vertretern der Trägerschaft. Die Aufgaben umfassen das Erstellen von Reglements und Wegleitungen, von Vorgaben in Bezug auf Anerkennungsverfahren, Gleichwertigkeitsbeurteilungen und die Höhere Fachprüfung (HFP). Die operativen Aufgaben (Anerkennungsverfahren, Gleichwertigkeitsbeurteilung und HFP) werden unter Kapitel 7.2.3 genauer erläutert. Zusätzlich zu den ständigen Vertretenden wirkt ein Mitglied des SK AdA mit beratender Stimme in der QSK mit; diese Vertretung erfolgt abwechselungsweise.

Die *Geschäftsführung* des AdA-Baukastens, mit Niederlassungen in jeder der drei Sprachregionen, setzt u. a. die Beschlüsse und Vorgaben der beiden zentralen Gremien SK AdA und QSK um und ist verantwortlich für die Entscheide im Rahmen der Anerkennungsverfahren und Gleichwertigkeitsbeurteilungen, sowie der Information und Beratung im Rahmen des Verfahrens. Folgende Abbildung gibt einen Überblick über die institutionellen Strukturen.

Abb. 7.1: Organigramm der „Ausbildung der Ausbildenden“



(Quelle: Ausbildung der Ausbildenden 2010b, S. 1)

7.2.3. Struktur des Validierungsverfahrens

Das AdA-Baukastensystem gliedert sich grundsätzlich in drei Stufen. Diese bauen aufeinander auf und führen schließlich zu den Abschlüssen „SVEB-Zertifikat“ (auch als SVEB I bezeichnet), „Eidg. Fachausweis Ausbilder/in“ und „Eidg. Diplom Ausbilder/in“. Die Abschlüsse unterscheiden sich in Art und Umfang der erforderlichen Kompetenzen, der vorzuweisenden Praxiserfahrung sowie durch die jeweiligen Zielgruppen. Der Weg zum Abschluss einer Qualifizierung führt über die Absolvierung einzelner Module oder den im Rahmen der Gleichwertigkeitsbeurteilung erbrachten Nachweis der im jeweiligen Modul geforderten Kompetenzen. Die entsprechenden Unterkapitel behandeln die zur Erlangung des jeweiligen Abschlusses geforderten Kompetenzen.

Zu den durch den AdA-Baukasten vorgegebenen Inhalten der einzelnen Module können Weiterbildungsanbieter ihre individuellen Seminarangebote entwickeln. Diese dürfen inhaltlich über die vorgeschriebenen Kompetenzprofile hinaus gehen, haben diese jedoch abzudecken. Zur Sicherung der vorgegebenen Qualitätsstandards muss die Akkreditierung der Angebote bei der QSK beantragt werden. Hierzu sind Informationen zur Weiterbildungsinstitution (Profile der Dozierenden, Testierungen etc.)

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

sowie mustergültige Modulunterlagen, Evaluationskonzepte und konzeptionelle Planungsergebnisse vorzulegen. Nach Überprüfung der eingereichten Dokumente und einer Visitation der beantragenden Institution durch Experten des Anerkennungsverfahrens, wird der Antrag entweder abgelehnt oder eine sechsjährige Akkreditierung erteilt, nach deren Ablauf eine Rezertifizierung und erneute Visitation erfolgt (vgl. Ausbildung der Auszubildenden 2009, S. 1f. und Ausbildung der Auszubildenden 2010c, S. 1f.).

Die Modulabschlüsse können entweder durch die reguläre Teilnahme an entsprechenden akkreditierten Weiterbildungsangeboten oder über die Gleichwertigkeitsbeurteilungen bereits vorhandener Kompetenzen nachgewiesen werden. Das Verfahren wird im Folgenden ausführlicher dargestellt und erläutert.

Gleichwertigkeitsbeurteilung

Der nationale Dachverband (SVEB) entwickelte in einer Pilotphase von 1996 bis 1998 mit der „Ausbildung der Auszubildenden“ ein Verfahren zur Validierung von vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen. Ziel war es dabei, bereits verfügbares Know-how zu bestätigen und für den Zugang zu höheren Berufs- oder Fachprüfungen anzuerkennen (vgl. Petrini 2008, S. 1).

Durch die Entwicklung des Verfahrens in einer Arbeitsgruppe mit Vertretern von unterschiedlichen bedeutenden Institutionen des Bereichs der schweizerischen Erwachsenenbildung, wurde eine breite Basis der Akzeptanz geschaffen und gesichert. Die Neuorientierung von Anforderungs- hin zu Kompetenzprofilen, aufgrund des neuen Berufsbildungsgesetzes aus dem Jahr 2004, hatte das Ergebnis, dass die Gleichwertigkeitsbeurteilung des AdA-Baukastens auch die neue Ausrichtung des Berufsbildungsgesetzes erfüllte und prägte (vgl. ebd., S. 1f.).

„Das Berufsbildungsgesetz (BBG) sieht vor, dass der Zugang zu eidgenössischen Abschlüssen für Erwachsene auch möglich ist, ohne dass diese vorgängig einen formalen Bildungsgang durchlaufen müssen (Art. 9 Abs. 2 BBG). Wer einen Abschluss erwerben will, hat aber in jedem Fall ein Qualifikationsverfahren zu durchlaufen (Art. 17 Abs. 5 BBG).“ (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) 2010; S. 6)

Damit das Kompetenzvalidierungsverfahren dem klassischen formalen Qualifikationsweg gerecht wird, ist der Anerkennung ein mehrstufiger Prozess vorgelagert. Im Fall der Gleichwertigkeitsbeurteilung bedeutet dies, dass 4 Phasen durchlaufen werden müssen. Diese betreffen Information und Beratung (Phase 1), Bilanzierung und Selbstbeurteilung (Phase 2), (Fremd-)Beurteilung (Phase 3) und schließlich die Anrechnung und Teilzertifizierung (Phase 4). Die einzelnen Phasen werden im Folgenden ausführlicher erläutert.

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

Zu Beginn des Validierungsverfahrens besteht *Informations- und Beratungsbedarf*. Hierzu dienen Informationsmaterialien, die beispielsweise über das Onlineangebot des AdA-Baukastensystems bereitgestellt werden. Dies umfasst u. a. Modulbeschreibungen, Wegleitungen sowie Anleitungen zur Erstellung und Strukturierung der geforderten Dokumente. Darüber hinaus bieten die Geschäftsstellen des AdA-Baukastensystems, welche in jedem der drei Sprachräume implementiert wurden, am Telefon Beratungs- und Informationsgespräche zum Verfahren an. Einige Weiterbildungseinrichtungen, deren Seminarangebot durch die QSK akkreditiert wurde, und Einzelpersonen bieten Interessenten ebenfalls Beratungen für die Erarbeitung des Dossiers an. Letztere stehen dabei jedoch im Spannungsfeld, ihre eigenen Seminare auslasten zu müssen und andererseits im Rahmen einer Gleichwertigkeitsbeurteilung keinerlei Einnahmen zu erhalten.

„Beratungsangebote, welche die Kandidat/innen bei der Erarbeitung des Dossiers unterstützen, werden geschätzt. Diese werden von Einzelpersonen und Institutionen angeboten. Für die Institutionen ist dies ambivalent, einerseits können sie mit solchen Angeboten ihre Professionalität zeigen, andererseits verlieren sie dadurch allenfalls Teilnehmer/innen für das Ausbildungsangebot.“ (Interview AdA, S. 10)

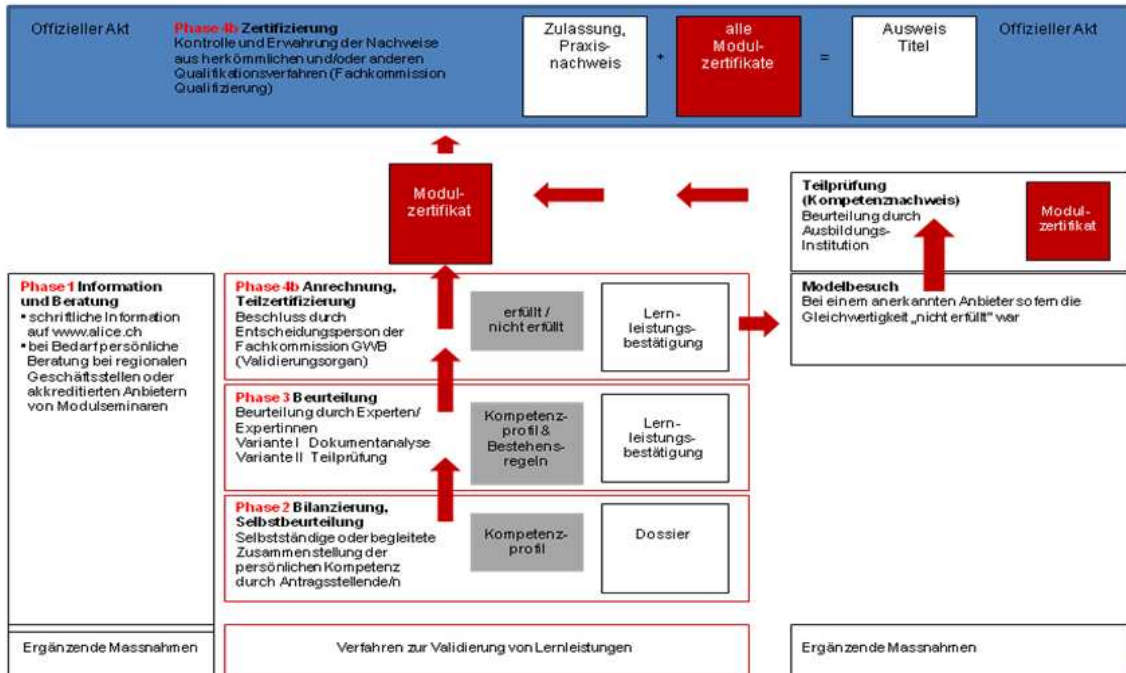
Über die grundständige Beratung hinaus bieten einzelne akkreditierte Anbieter Begleitseminare für Nutzer der Gleichwertigkeitsbeurteilung an, in denen die Teilnehmer lernen, wie die geforderten Dokumente erstellt und aufbereitet werden. Wichtig ist bei diesen Informations- und Beratungsgesprächen/-seminaren, dass sie niemals durch Prüfer im Rahmen der Gleichwertigkeitsbeurteilung - dies sind Vertreter aus der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Praxis-, Mitglieder der QSK oder einer anderen, in der Prüfung involvierten Person durchgeführt werden, damit die Neutralität des Verfahrens gewahrt bleibt. Eine Beantragung zur Gleichwertigkeitsbeurteilung ist jederzeit möglich (vgl. Ausbildung der Auszubildenden 2010d, S. 1).

Entscheidet sich der Interessent eine Gleichwertigkeitsprüfung zu durchlaufen, folgt nun die *Bilanzierung* seiner bereits erworbenen Kompetenzen. Dies ist zeitlich betrachtet die für ihn aufwendigste aber auch bedeutsamste Phase des Verfahrens. Kern dieser Phase ist die selbstreflektierende Betrachtung der eigenen Kompetenzen, Stärken und Schwächen. Das modulare Kompetenzprofil eröffnet hierbei den Rahmen. Entlang der Zielsetzungen des jeweiligen Moduls, für das im Rahmen der Gleichwertigkeitsbeurteilung eine Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen beantragt wird, werden die persönlichen Ressourcen, wie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, aufbereitet und vorgestellt. Da die Prüfer aufgrund dieser Selbstbeurteilung und der damit verbundenen Nachweise über eine Anrechnung erbrachter Leistungen und vorhandener Ressourcen entscheiden, sind zum einen die

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

Herkunft der Kompetenzen nachvollziehbar aufzuzeigen, aber darüber hinaus auch die Verwendung und Ziele der eigenen Ressourcen sichtbar zu machen. Hierdurch soll eine Verknüpfung von den im Rahmen des jeweiligen Moduls geforderten Kompetenzen mit dem Handeln im individuellen Berufsalltag hergestellt und deutlich gemacht werden.

Abb. 7.2: Wegleitung zur Gleichwertigkeitsbeurteilung



(Quelle: Ausbildung der Auszubildenden 2010d, S. 1)

Die eigene Kompetenzbilanzierung wird in einem Dossier zusammengefasst. Hierin sind neben organisatorischen Formularen und der Selbstbeurteilung, ein Lebenslauf mit für die Erwachsenenbildung bedeutsamen Informationen beizufügen. Darüber hinaus komplettieren Nachweise über die je nach Abschluss nötige Praxiserfahrung und Fremdnachweise zum Beleg der vorhandenen Kompetenzen das Dossier. Mithilfe dieser eingereichten Unterlagen entscheiden die zuständigen Gutachter darüber, ob die Voraussetzungen für eine Lernleistungsbestätigung erfüllt oder nicht.

Nicht alle Interessenten besitzen jedoch den Kompetenzen entsprechende Bescheinigungen oder andere Nachweisdokumente. Um auch ihnen eine Gleichwertigkeitsbeurteilung zu ermöglichen, stehen zwei Verfahrenswege zur Auswahl. Entweder sind alle im angestrebten Modul erforderlichen Kompetenzen durch Dokumente und Fremdnachweise zu belegen (Variante I) oder es sind nur unzureichende Nachweise einzureichen (Variante II). Die Entscheidung im Rahmen welcher Variante das Dossier durch die Gutachter geprüft wird, obliegt dem Antragssteller.

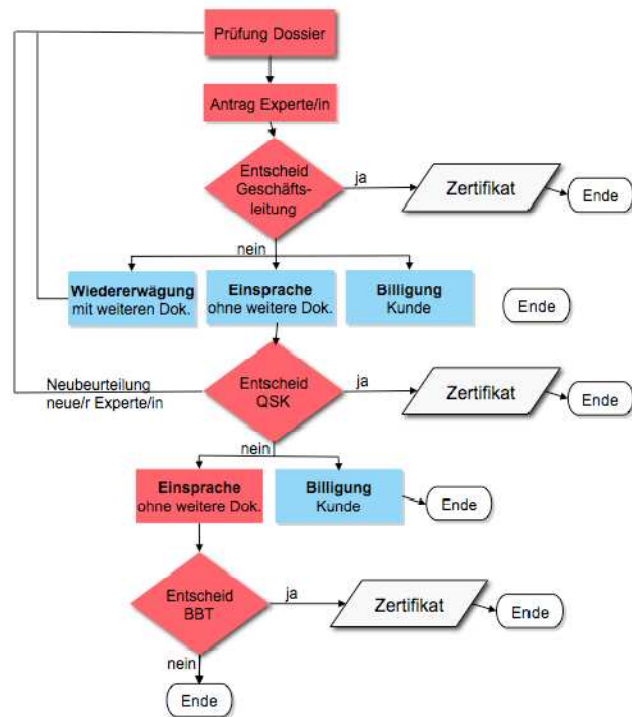
Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

Wird Variante II gewählt, so ist zusätzlich zu den eingereichten Dokumenten ein entsprechender Kompetenznachweis abzulegen. Dies geschieht, je nach Kompetenzprofil des entsprechenden Moduls, im Rahmen einer Fallanalyse, einer kürzeren theoretischen Arbeit oder einer Lehrprobe. Bei einem Unterrichtsbesuch bewertet ein akkreditierter Gutachter des AdA-Baukastensystems eine Unterrichtsstunde des Antragsstellers. Hierzu ist dem Gutachter im Voraus ein geplanter Seminarablauf zuzusenden. Im Anschluss an die Ausbildungsaktivität findet ein reflektierendes Gespräch zwischen Beobachter und Lehrendem statt. In allen Modulen übernehmen dieselben unabhängigen Gutachter die Bewertung, sowohl des Unterrichtsbesuchs, als auch der anderen Formen des Kompetenznachweises. Durch diese zwei Möglichkeiten

der Gleichwertigkeitsbeurteilung können auch eher praxiserfahrene Erwachsenenbildner eine Anerkennung ihrer Kompetenzen erhalten.

Die dritte Phase der Gleichwertigkeitsbeurteilung betrifft die *Beurteilung*. Hierzu bestimmt die Administration des AdA-Baukastensystems einen Gutachter und einen Zweitgutachter. Es handelt sich dabei um Personen, die durch die Geschäftsführung langfristig berufen werden. Voraussetzung für eine Gutachtertätigkeit sind ein abgeschlossenes (Fach-) Hochschulstudium bzw. eines

Abb. 7.3: Verfahrensablauf der Gleichwertigkeitsbeurteilung und Wiedererwägung



(Quelle: Ausbildung der Auszubildenden 2010d, S. 3) vergleichbaren Abschlusses, Kenntnisse in der Weiterbildung und in Bezug auf den AdA-Baukasten, dessen zweite Stufe sie mindestens abgeschlossen haben müssen. Die Gutachter nehmen eine Beurteilung des eingereichten Dossiers vor. Dem Einreichenden werden Namen und Funktion der Gutachter mitgeteilt. Es obliegt ihm einen Ablehnungsantrag in Bezug auf die Auswahl der Prüfer einzureichen. Geschieht dies nicht, so prüft der erste Gutachter die eingereichten Dokumente auf Vollständigkeit und nimmt eine inhaltliche Analyse vor, indem er die in der Selbstbeurteilung beschriebenen Kompetenzen und die eingereichten Nachweise

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

analysiert und im Kontext des in dem jeweiligen Modul festgelegten Kompetenzprofils bewertet. Daraufhin verfasst er einen Bericht über das eingereichte Dossier und stellt einen Antrag auf „erfüllt“ oder „nicht erfüllt“.

Der Beurteilungsbericht und der Antrag werden im Anschluss an den Zweitgutachter weitergeleitet. Dieser prüft die beiden Dokumente unter dem Gesichtspunkt:

„‘Wenn ich das, was die Expertin beschreibt auch gesehen hätte, wäre ich zum gleichen Schluss gekommen.’ Der Zweitexperte nimmt allenfalls Kontakt mit dem Antrag stellenden Experten auf und fragt nach weiteren Fakten oder Details aus der Selbstbeurteilung.“
(Interview AdA, S. 6).

Dies kann letztlich zu einer Korrektur des Berichtes des Erstgutachters führen. Die beiden Gutachter können jedoch auch zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen.

Der Antrag, der Bericht und die Stellungnahme der Prüfer gehen dann an eine Entscheidungsperson, die anhand der Aktenlage eine Erfüllung oder Nichterfüllung der Gleichwertigkeitsbeurteilung beschließt.

Diese Person vertritt in diesem Prozess die Geschäftsleitung und wird von dieser berufen. „Das ist bei uns eine Person, die perfekt alle drei Landessprachen spricht und so zur Harmonisierung zwischen den Sprachregionen beiträgt.“ (ebd., S. 6) Die finale Ausstellung des Berichts und des Entscheids erfolgt durch die Administration des AdA-Baukastensystems.

Bei Ablehnung der Gleichwertigkeitsbeurteilung gewährt die Geschäftsstelle in begründeten Ausnahmefällen dem Antragssteller eine Wiedererwägung mit zusätzlich eingereichten Dokumenten. Gründe liegen beispielsweise dann vor,

„wenn relevante Kompetenzen und/oder Nachweisdokumente aus - für die Expertin /den Experten - nachvollziehbaren Gründen im vorliegenden Verfahren von Ihnen nicht vorgebracht und/oder von der/dem GWB-Expert/in nicht sachgemäß beurteilt wurden.“
(Ausbildung der Auszubildenden 2010d, S. 3)

Ist dies nicht möglich und sollte der Kandidat mit dem Ergebnis der Gleichwertigkeitsbeurteilung nicht einverstanden sein, so hat er die Möglichkeit, innerhalb von 30 Tagen Einspruch einzulegen. Die Entscheidung hierüber obliegt dann der Qualitätssicherungskommission (QSK) als Rekursinstanz. Sie kann, unabhängig von der Meinung der Gutachter eine Entscheidung treffen. Sollte auch diese negativ sein, kann der Kandidat ein letztes Mal Einspruch einlegen. In diesem Fall entscheidet, nach gesetzlicher Regelung, das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) über das Bestehen der Gleichwertigkeitsbeurteilung.

Die Gleichwertigkeitsbeurteilung ist ein recht komplexes Verfahren, an dem viele Organe und Instanzen beteiligt sind. Ziel ist es dabei, eine neutrale Prüfung und Anerkennung von bereits erworbenen Kompetenzen anzubieten und zu sichern. Welche Kompetenzen dies im Einzelnen sind, wird im Folgenden entsprechend der einzelnen Module verdeutlicht und umrissen.

Zertifizierung (Stufe 1)

Die erste Stufe des AdA-Baukastensystem ist das bereits seit 1995 angebotene SVEB-Zertifikat (auch SVEB I genannt), dem im Bereich der gesamtschweizerischen Erwachsenenbildung eine breite Anerkennung entgegengebracht wird. Es bildet, aufgrund des aufeinander aufbauenden Charakters des AdA-Baukastens, die Basis für die weiteren Stufen „Eidg. Fachausweis Ausbilder/in“ und „Eidg. Diplom Ausbildungsleiter/in“. Voraussetzungen zum Erreichen des Zertifikats sind der Nachweis von Praxiserfahrung und Handlungskompetenzen in Bezug auf die Durchführung von Lernveranstaltungen. Die Qualifizierung richtet sich vor allem an nebenberufliche oder ehrenamtliche Erwachsenenbildner (vgl. Ausbildung der Ausbildenden o.J.a).

Die Praxiserfahrung umfasst mindestens 150 Stunden und muss über mindestens zwei Jahre hinweg verteilt sein. Hierbei können auch Lenkungsaktivitäten im weiteren erwachsenenbildnerischen Kontext, wie eine Sitzungs- oder Projektgruppenleitung, angerechnet werden. Zentral ist, dass die Gruppen mindestens 3 erwachsene Teilnehmer über 16 Jahre umfasst. In Ausnahmefällen ist es jedoch auch möglich, dass Einzelunterricht angerechnet wird. Die Praxiserfahrung muss durch Honorar-, Arbeitsverträge oder ähnlicher Dokumente bestätigt werden (vgl. Ausbildung der Ausbildenden 2010e, S. 1).

Neben der Bescheinigung von Praxiserfahrung ist nachzuweisen, dass der Kandidat über die Kompetenz verfügt, in seinem „Fachbereich Lernveranstaltungen mit Erwachsenen im Rahmen vorgegebener Konzepte, Lehrpläne und Lehrmittel vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten.“ (Ausbildung der Ausbildenden 2006a, S. 1)

Kann ein Kandidat diese Kompetenz nicht aufgrund von Dokumenten nachweisen, obwohl er seiner Einschätzung nach bereits über sie verfügt, so darf er die Variante II wählen und den Kompetenznachweis erbringen, indem er im Rahmen einer 60-minütigen erwachsenenbildnerischen Tätigkeit von einem AdA-Experten besucht und bewertet wird. Im anschließenden Gespräch wird die Lernveranstaltung und auf das eingereichte Dossier Bezug genommen.

Hat der Kandidat sich die nötigen Kompetenzen noch nicht angeeignet, muss er eine entsprechende Modul-Veranstaltung eines akkreditierten Anbieters besuchen. Neben dem Besuch des Weiterbildungsangebots ist der persönliche Lernprozess zu

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

reflektieren und eine dokumentierte Praxisdemonstration zu durchlaufen, die durch den Kursleiter evaluiert und qualifiziert wird (vgl. ebd., S. 1).

Nach eingehender Prüfung aller Dokumente und positiver Entscheidung des Kursleiters wird dem Kandidaten das SVEB-Zertifikat ausgehändigt. Es wird im Namen des SVEB durch die Anbieterorganisation ausgestellt.

Eidgenössischer Fachausweis Ausbilder/in (Stufe 2)

Aufbauend auf Modul 1, dem SVEB-Zertifikat, kann über den Besuch von weiteren vier Modulen oder die Anerkennung der geforderten Kompetenzen durch Gleichwertigkeitsbeurteilungen der „Eidg. Fachausweis Ausbilder/in“ erreicht werden. Die Zielgruppe dieses Abschlusses setzt sich mehrheitlich zusammen aus „Fachleuten, die sich im Bildungsbereich innerhalb einer Bildungsinstitution oder in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung spezialisieren wollen“ (Ausbildung der Auszubildenden o.J.b) und Kandidaten, die den Abschluss als Voraussetzung für das „Eidg. Diplom Ausbildungsleiter/in“ absolvieren müssen. Wie bei grundsätzlich allen Modulen ist eine kontinuierliche Reflexion des eigenen Lernprozesses von Bedeutung. Darüber hinaus wird eine aktive Mitarbeit in der Kursgruppe erwartet. Liegt bei allen anderen Modulen die verpflichtende Mindestpräsenzzeit bei 80 %, so ist im zweiten Modul eine 100%ige Anwesenheit verpflichtend, was sich aufgrund des Modulthemas „*Gruppenprozesse in Lernveranstaltungen begleiten*“ ergibt. Jedes Modul beinhaltet eine individuelle Leistung des Teilnehmers, die durch den Kursleiter geprüft wird. Die Besonderheiten in Bezug auf die in den Modulen zu erwerbenden Kompetenzen und Kompetenznachweise werden im Folgenden kurz dargestellt und schließlich in Anhang IX zusammengefasst.

Nach dem zweiten Modul, das erste Modul wird durch die Zertifizierung nachgewiesen, verfügt der Kandidat über die Kompetenz, lerngruppenspezifische Prozesse „zu erkennen, zu reflektieren und adäquat zu intervenieren“ (Ausbildung der Auszubildenden 2006b, S. 1). Hierzu ist neben der oben erwähnten Selbstreflexion des eigenen Lernprozesses eine schriftliche Fallanalyse in Bezug auf gruppendynamische Prozesse zu verfassen, die durch den Kursleiter geprüft wird. Darüber hinaus ist in diesem Modul eine 100%ige Anwesenheit verpflichtend. Da sonst die dynamischen Entwicklungsprozesse in der eigenen Weiterbildungsgruppe nicht ausreichend beobachtet werden können, um sie angemessen zu reflektieren (vgl. Ausbildung der Auszubildenden 2006b).

Das dritte Modul „*Lernende informieren und unterstützen*“ befähigt den Absolventen in seinem Fachbereich lern- und bildungsberaterisch kompetent tätig zu werden. Hierzu wird eine schriftliche Falldokumentation verfasst und eine „Darstellung bestehender

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Fachgebiet“ eingereicht und durch den Kursleiter geprüft (vgl. Ausbildung der Auszubildenden 2006c, S. 1).

Das vierten Modul „*Lernveranstaltungen für Erwachsene planen*“ hilft dem Teilnehmer seine Kompetenz zu stärken, unter Berücksichtigung von Vorgaben seiner Institution Lernveranstaltungen sowohl konzeptionell und organisatorisch als auch finanziell zu planen und zu evaluieren. Um die notwendige Qualifizierung durch den Seminarleiter zu erhalten, ist im Rahmen einer schriftlichen Arbeit eine Projektreflexion aus der eigenen Praxis darzulegen. Darin ist auch ein neues Kursprojekt, unter Berücksichtigung von Literatur und Theorie, zu konzipieren (vgl. Ausbildung der Auszubildenden 2006d, S. 1).

Das fünfte Modul „*Lernveranstaltungen für Erwachsene didaktisch gestalten*“ vermittelt die didaktische Gestaltung von Lernangeboten des eigenen Fachbereichs. Hierzu ist ein Praxisbesuch durch den Kursleiter vorgesehen, der unter Berücksichtigung von Aspekten der Planung, Durchführung und Evaluation die Qualifikation des Teilnehmers bestätigt (vgl. Ausbildung der Auszubildenden 2006e, S. 1).

Im Rahmen von Modul vier oder fünf ist eine mindestens 16-stündige Supervision in einer Kleingruppe nachzuweisen. Thematisch sind hierbei Fragestellungen der eigenen erwachsenenbildnerischen Praxis zu reflektieren und aufzuarbeiten. Der Supervisor muss dabei vom schweizerischen Berufsverband für Supervision, Organisation und Coaching (BSO) oder einem vergleichbaren Zusammenschluss anerkannt sein.

Die beschriebenen Kompetenznachweise sind nicht nur von dem Teilnehmer einer Modulqualifizierung zu erbringen, sondern bilden auch die Grundlage für die Kandidaten der Gleichwertigkeitsbeurteilung. Damit eine entsprechende Einhaltung und Qualitätssicherung gegeben ist, werden die eingereichten, für das Dossier der Gleichwertigkeitsbeurteilung zu qualifizierenden Dokumente geprüft und entsprechend bewertet. Hierdurch soll ein einheitliches Niveau für Teilnehmende einer Qualifizierung und Kandidaten der Gleichwertigkeitsbeurteilung gesichert werden.

Wenn die geforderten Kompetenzen aller Module und eine Praxiserfahrung von mindestens 300 Stunden auf mindestens vier Jahre verteilt nachgewiesen worden sind, erhält der Kandidat durch die Qualitätssicherungskommission den eidg. Fachausweis.

Eidgenössisches Diplom Ausbildungsleiter/in (Stufe 3)

Die dritte Stufe des AdA-Baukastensystems ist das „Eidg. Diplom Ausbildungsleiter/in“. Aufbauend auf dem SVEB I-Zertifikat und dem eidg. Fachausweis, sind die Kompetenzen aus sechs Modulen über ein entsprechendes Kursangebot oder die Gleichwertigkeitsbeurteilung nachzuweisen. Die Zielgruppe der Qualifizierung sind Abteilungsleiter von Bildungsanbietern, Führungspersonal der inner- und

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

außerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung, sowie Fachstellen- und Geschäftsleiter in Weiterbildungsinstitution (vgl. Ausbildung der Auszubildenden 2010f, S. 4).

Die Kandidaten müssen spätestens bei der Antragsstellung zur höheren eidg. Fachprüfung einen Praxisnachweis von 2.000 Stunden, die über einen Zeitraum von mindestens 4 Jahren reichen, erbringen. Diese teilen sich, aufgrund der Aufgabenstellung eines Ausbildungsleiters, in mindestens 500 Stunden reiner Leitungstätigkeit in Bezug auf eine Organisationseinheit oder einen Angebotsbereich auf. Die übrigen 1.500 Stunden müssen im Bereich der Aus- und Weiterbildung bestätigt werden (vgl. ebd., S. 12).

Aufgrund der Erfahrung der Teilnehmer werden in den Diplommodulen weniger „neues Wissen und neue Fertigkeiten vermittelt, sondern es werden vorhandene Ressourcen ergänzt und systematisiert, und Vorgehens- und Verhaltensweisen reflektiert und evaluiert.“ (ebd., S. 7) Dementsprechend knüpfen die Kompetenznachweise in den einzelnen Modulen an die Praxis der Teilnehmer an. Diese zeigen auf, wie die praktische Arbeit in der eigenen Einrichtung gestaltet ist und wie sie mit Herausforderungen im Alltag umgehen. Die Darstellungen sind dann mit Theorien und Werten zu verknüpfen, die das eigene Handeln leiten (vgl. ebd., S. 8).

Wichtig ist im Qualifizierungsprozess, dass das Absolvieren der Module oder der Gleichwertigkeitsbeurteilung nicht direkt zum Diplom führen, sondern lediglich die Zulassung zur Höheren Fachprüfung darstellt. Da der Fokus dieser Arbeit auf den Kompetenzvalidierungsverfahren liegt, weswegen hier nur die entsprechenden Modulkompetenzen dargestellt werden sollen und nicht der organisatorische Ablauf zum Erreichen des eidg. Diploms. Ein vertiefender Überblick hierzu findet sich in Anhang X.

Es gibt Interessenten, die aufgrund ihrer bisherigen Ausbildung in Führungspositionen tätig sind und über die notwendigen Kompetenzen der ersten beiden Stufen verfügen. Damit die bereits vorhandenen Kompetenzen genutzt werden, können diese Personen eine Zulassung sur Dossier auch ohne Fachausweis erhalten. Voraussetzung ist eine abgeschlossene Ausbildung auf Tertiärstufe A (Universität, Fachhochschule) oder B (Höhere Berufsbildung). In diesem Fall kann bei der QSK ein Antrag „sur Dossier“ gestellt werden. Hierzu muss in einem ausführlichen Dossier der Nachweis erbracht werden, dass die nötigen Kompetenzen und Ressourcen der ersten beiden Stufen vorhanden und die weiteren Voraussetzungen, wie Praxiserfahrung, erfüllt sind. Zu beachten ist, dass das sur Dossier-Verfahren nicht zu einer Ausstellung des eidg. Fachausweises führt, sondern ausschließlich die damit verbundenen Kompetenzen nachgewiesen werden. Wird er angenommen, sind noch die sechs Diplommodule zu absolvieren oder eine entsprechende Gleichwertigkeitsbeurteilung zu durchlaufen.

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

Für die Gleichwertigkeitsbeurteilung sind aber, wie auch schon bei den ersten beiden Stufen, die Inhalte und zu erwerbenden Kompetenzen der einzelnen Module von Bedeutung. Alle Nachweise müssen sich an diesen Vorgaben messen lassen. Deshalb werden sie nun kurz dargestellt.

Nach dem ersten Diplommodul „*Bildungskonzepte evaluieren und begründen*“ sind die Absolventen fähig, Bildungskonzepte zu entwickeln, zu evaluieren, zu überarbeiten und zu begründen. Der Kompetenznachweis erfolgt dabei durch die Darlegung und Evaluation eines komplexen Bildungskonzepts mit Qualifikationsverfahren (Ausbildung der Auszubildenden 2010g, S. 1ff.).

Das zweite Modul „*Bildungsangebote koordinieren und begleiten*“ behandelt die einzelnen Stufen der Angebotsplanung. Diese umfassen neben der Entwicklung eines organisatorischen Konzepts die Auswahl und Begleitung von Lehrpersonen und die Gesamtsteuerung des Projektes. Somit weisen die Absolventen die Kompetenz der Organisation, Begleitung und Koordinierung der Prozesse des Bildungsangebots auf. Der Nachweis erfolgt durch die „Darlegung eines Praxisfalls mit besonderen Herausforderungen in Bezug auf die Prozessbegleitung“ (Ausbildung der Auszubildenden 2010h, S. 1).

Nach erfolgreichem Abschluss des dritten Moduls „*Die Qualität des Bildungsangebots entwickeln*“ verfügt der Teilnehmer über die Kompetenz, organisatorische und erwachsenenbildnerische Prozesse zu evaluieren und ein langfristiges Qualitätsmanagement zu betreiben. Inhaltlich liegt hier der Fokus auf der Nutzung von Qualitätssicherungssystemen und der Entwicklung geeigneter Evaluierungskonzepte. Der Kompetenznachweis wird durch eine „Darlegung und kritische Kommentierung eines Evaluationskonzepts für eine komplexe Bildungsmaßnahme [sic!] oder eines Qualitätssicherungskonzepts für einen Angebotsbereich“ (Ausbildung der Auszubildenden 2010i, S.1) erbracht.

Das vierte Modul „*Eine Organisationseinheit führen*“ bündelt die Kenntnisse und Fähigkeiten der Teilnehmer zur Kompetenz, mit der sie die betriebswirtschaftliche, administrative und personelle Führung einer Organisationseinheit im Bildungsbereich übernehmen können. Themen des Moduls sind unter anderem Personalplanung und -führung, Kommunikationsstrukturen aufbauen und weiterentwickeln sowie die Finanzplanung und das Controlling. Der Kompetenznachweis erfolgt bei dieser Vielzahl von Themen in Form einer kommentierten „Darlegung der eigenen Organisationseinheit und eines zentralen Führungsprozesses“ (Ausbildung der Auszubildenden 2010j, S. 1).

„*Das Bildungsangebot im Umfeld positionieren*“ ist Thema des fünften Moduls. Durch eine Umfeldanalyse und eine kommentierte Darlegung eines Marketing- oder

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

Kommunikationskonzeptes weisen die Absolventen nach, dass sie ihr Bildungsangebot im Betriebs- oder Marktumfeld positionieren und kommunizieren können. Inhaltlich stehen die Bildungsbedarfsermittlung und der Kenntniserwerb innovativer Kommunikations- und Marketingmaßnahmen im Mittelpunkt (vgl. Ausbildung der Auszubildenden 2010k, S. 1ff.).

Das sechste Modul „*Projekte im Bildungsbereich leiten*“ befähigt die Absolventen eigene Projekte zu planen, zu leiten und zu evaluieren. Dabei sind soziale Kompetenzen, wie Teamleitung, aber auch der Umgang mit Finanzierungsmöglichkeiten, der Auswertung und Dokumentation von Bedeutung. Der Nachweis über das Vorhandensein der geforderten Kompetenzen erfolgt über eine kurze Darlegung „und Auswertung eines Projekts mit besonderen Herausforderungen bezüglich Organisation, Ressourcen, Zielsetzungen oder Leitung.“ (Ausbildung der Auszubildenden 2010l, S. 1)

7.3. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Gleichwertigkeitsbeurteilung im Rahmen des AdA-Baukastensystems für Erwachsenenbildner der Schweiz eine Möglichkeit ist, bereits vorhandene Kompetenzen anerkennen zu lassen. Durch die Heterogenität der Erwachsenenbildung ist ein solches Verfahren, das den Interessenten einen offiziellen Nachweis der eigenen Profession bietet, besonders wichtig. Die Ausrichtung auf Kompetenzen ist in der Schweiz schon seit längerem gegeben, da sich im französischsprachigen Raum allgemein seit einigen Jahren eine Fokussierung auf Kompetenzen entwickelt hat. Dies hat sich schließlich auf die Gesamtschweiz ausgewirkt. Für den einzelnen Kandidaten ist es von Vorteil, dass er seine Selbstbeurteilung zeitunabhängig verfassen und andererseits Redundanzen im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen reduzieren kann. Auch langjährig tätige Erwachsenenbildner, die bisher unter Umständen keine formale Nachweise erhielten, bekommen diese Möglichkeit eröffnet. Von besonderer Bedeutung ist sicherlich das SVEB-Zertifikat.

Am meisten Anträge für Gleichwertigkeitsbeurteilungen haben wir beim SVEB-Zertifikat. Diese Basiskompetenz wird üblicherweise als minimale Anforderung für eine Anstellung als Kursleiter/in verlangt. Bei subventionierten Anbietern haben Kursleitende ohne formellen andragogischen Abschluss kaum eine Chance.“ (Interview AdA, S. 3)

Diese Geltung und das damit verbundene Vertrauen auf die Leistung aller Abschlüsse des AdA-Baukastensystems und dadurch auch gegenüber der Aussagekraft der Gleichwertigkeitsbeurteilung, ist einer ständigen Qualitätssicherung geschuldet. Das gleichbleibende Niveau der Nachweise wird u. a. dadurch erreicht, dass zwei

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

Gutachter, die auch in mehreren Sprachen arbeiten können, das Überprüfen der Selbstbeurteilung vornehmen und eine dreisprachige Person die abschließende Entscheidung zur Anerkennung trifft. Dies ist ein entscheidender Schritt zur Harmonisierung zwischen den Sprachregionen (vgl. Interview AdA, S. 9). Über die Beteiligung mehrerer Gutachter hinaus wird die Qualität des Verfahrens durch die Auswahl der Entscheidungspersonen gesichert.

Die Güte des Verfahrens lässt sich auch durch Reklamationen von Absolventen durch Einrichtungen der Erwachsenenbildung definieren:

Diese äußerst geringe Zahl an Reklamationen im Vergleich zu den Abschlüssen zeigt die Professionalität mit der die Selbstbeurteilung und das AdA-Baukastensystem betrieben werden. Bis 2009 wurden 22.609 SVEB-Zertifikate und 5.734 Fachausweise ausgestellt. Bei den Abschlusszahlen zur dritten Stufe für das Jahr 2009 erhielten von 17 Kandidaten, die zur höheren Fachprüfung zugelassen wurden, 12 das Diplom des Ausbildungsleiters (vgl. SVEB 2010b, S. 30ff.).

Dass das SVEB-Zertifikat und die Gleichwertigkeitsbeurteilung gut implementiert sind, zeigt auch die Tatsache, dass das weitere Berufsfelder und Verbände (z.B. der schweiz. Fahrlehrerverband) im Sinne der Qualitätssicherung und –entwicklung ein solches Zertifikat voraussetzen (vgl. Interview AdA, S. 16). Doch ebenso im Rahmen der Qualitätstestierung von Weiterbildungsinstitutionen wird das Niveau des Zertifikats, zumindest von einem Teil der Mitarbeiter, gefordert.

„Im Rahmen der Qualitätstestierung von schweizerischen Weiterbildungsinstitutionen nach dem Verfahren „eduQua“, werden im Bereich der Auszubildendenqualifikationen Nachweise des AdA-Baukastensystems benötigt. Hierbei handelt es sich in der Regel um den SVEB-I Abschluss, also die Zertifizierung nach Modul I. Es kann auch ein Nachweis einer analogen Qualifizierung erbracht werden.“ (vgl. http://www.eduqua.ch/pdf/eduqua_handbuch.pdf 28.09.2010, S. 26).

Parallel zum AdA-Baukasten gibt es auf verschiedenen Stufen Abschlüsse für Berufsbildungsverantwortliche. Zielgruppe sind Lehrtätige in Betrieben oder in Berufs(fach)schulen. Diese Qualifizierung wird durch das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) bestimmt und hat das neue Berufsbildungsgesetzgebung mit den entsprechenden Verordnungen zum Hintergrund. Damit stellt es für das AdA-Baukastensystem eine Konkurrenz dar. (vgl. Interview AdA, S. 12, Z. 6ff.) Weil viele Berufsbildungsverantwortliche gleichzeitig in der Erwachsenenbildung arbeiten, strebt man nun eine Durchlässigkeit von einem System zum anderen an. Die erste Phase ist vor wenigen Monaten abgeschlossen worden und wird von Frau Eckhardt, der Geschäftsführerin von des AdA-Baukastensystems wie folgt kommentiert: „Das ist ein wichtiger Schritt zur Durchlässigkeit zwischen zwei recht verschiedenen Bildungssystemen. Wir haben integrierte Angebote beschrieben, die zu einem

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz

Doppelabschluss führen und Ergänzungsangebote, die es ermöglichen von einem Berufsbildungsabschluss zum AdA-Abschluss zu gelangen.“ (Interview AdA, S. 12, Z. 11ff.) Zu beachten ist dabei, dass diese Ergänzungsmodule nicht über die Gleichwertigkeitsbeurteilung erreicht wird.

Neu gibt es ein eigenes Validierungsverfahren für „Lehrkräfte an höheren Fachschulen“. Der AdA-Baukasten sucht Kontakt zu diesem System, damit der Austausch auch in die Weiterentwicklung des GWB-Verfahrens einfließen kann.

Sowohl die Gleichwertigkeitsbeurteilung, als auch die einzelnen Teile des AdA-Baukastens sind einer stetigen Weiterentwicklung unterworfen. So findet zurzeit ein kooperativer Austausch mit vergleichbaren Angeboten statt. In den vorherigen Ausführungen wurde deutlich, dass die Abschlüsse der ersten beiden Stufen gut implementiert sind. Frau Eckhardt weist im Interview darauf hin, dass dies beim „Diplom-Ausbildungsleiter“ noch nicht der Fall ist. Gründe sind, nach Frau Eckhardt, dass beispielsweise an Fachhochschulen Bildungsmanagement angeboten wird und demgegenüber eine Abgrenzung nur schwer deutlich wird. Es „wäre durchaus auch noch auf der dritten Stufe eine Einigung wünschenswert.“ (vgl. Interview AdA, S. 18, Z. 15ff.).

Die Revision des Fachausweises ist bereits seit 2009 in Überarbeitung. In diesem Zusammenhang soll auch die Gleichwertigkeitsbeurteilung analysiert und gegebenenfalls überarbeitet werden. Ergebnisse hierzu sind noch nicht bekannt.

Bemerkenswert scheint, dass der Beratungsbedarf, trotz der guten Etablierung, hoch ist. Die Geschäftsstellen „haben sehr viele Beratungen in dem Bereich, weil es eben in anderen Berufsfeldern nicht bekannt ist. Es ist, obwohl wir es zehn Jahre haben, immer noch neu.“ (Interview AdA, S. 21 Z. 24f.) Dies steht vermutlich in Zusammenhang mit der Komplexität des Verfahrens und des mehr als umfassenden Angebots von Dokumenten im Onlinebereich des SVEB. Hier sind Vereinfachungen notwendig.

Insgesamt ist das Verfahren der Gleichwertigkeitsbeurteilung dennoch als transparent anzusehen, da die Herausforderungen an die Kandidaten offen kommuniziert werden. Damaliges Entwicklungsziel und heutige Realität ist, dass der Prozess das lebenslange Lernen fördert und erwachsenengerecht vorhandene, auch informell erlernte Kompetenzen anerkennt und qualifiziert. Durch die geforderte kontinuierliche Reflexion der eigenen Praxis und der Darstellung des Handelns im Arbeitsalltag mittels schriftlicher Darlegungen der persönlichen Berufspraxis, werden die individuellen Kompetenzen nach den Prinzipien Guy Le Boterfs überprüft und validiert.

„Es gibt nicht nur eine einzige Art und Weise, kompetent zu sein, oder nur eine einzige Art, professionelle Kompetenzen zu konstruieren. Es gibt nicht nur eine einzige Art, in bezug auf ein zu lösendes berufliches Problem kompetent zu sein. Es gibt nicht nur eine einzige Art, ein guter Vorgesetzter zu sein; das hängt vom Stil ab, von den persönlichen

Kompetenzvalidierung im Rahmen der „Ausbildung der Ausbildenden“ in der Schweiz

Ressourcen, die jede Person hat und die sie auf ihre einzigartige Weise kombinieren kann.“
(Le Boterf 1998, S. 23)

8. Analyse der EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“

8.1. Ziel und Forschungsmethode

In den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass die Ausbildungen, Qualifizierungen und Zugänge der in der Erwachsenenbildung Tätigen besonders heterogen sind. Die vorgestellten Validierungsverfahren zielen darauf, diese unterschiedlichen Abschlüsse und Ressourcen, die zwar für die erwachsenenbildnerische Tätigkeit von Bedeutung sind, jedoch häufig nicht-formal, oder informell angeeignet und herausgebildet wurden, zusammenzufassen und mit einem allgemeinen Abschluss zu bündeln. Die dargestellten Verfahren wurden auf nationaler Ebene entwickelt und orientieren sich an den landesspezifischen Kompetenzanforderungen für Erwachsenenbildner.

Einen weiter gefassten Blick nimmt die durch die Europäische Kommission in Auftrag gegebene Studie „Key competences for adult learning professionals“. Der Studie liegen zwei Forschungsfragen zugrunde:

„What competences are relevant for working in the field of adult learning? (...) What instruments can be used for delivering the key competences identified to adult learning professionals and to help adult learning professionals develop the key competences?“
(Research voor Beleid 2010, S. 22)

Beide Fragestellungen sind auch im Kontext der vorliegenden Diplomarbeit von Bedeutung. Nach dem Vergleich der beiden Validierungsverfahren wba und der Gleichwertigkeitsbeurteilung im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ sowie der damit verbundenen Untersuchung von, durch die Verfahren formulierten, Kompetenzansprüchen an Erwachsenenbildner, soll nun der Blick geweitet und die Systeme geprüft werden, inwieweit sie die Schlüsselkompetenzen, die diese Studie formuliert, in ihrer Zertifizierung berücksichtigen.

Die von Research voor Beleid durchgeführte Studie entwickelt ein Set von Schlüsselkompetenzen für Erwachsenenbildner in Europa. Ziel ist es, ein Professionsprofil für das Personal im Erwachsenenbildungsbereich herauszuarbeiten, dass durch europaweit erforderliche Kernkompetenzen definiert ist.

Die notwendigen Daten wurden durch die Analyse von Stellenausschreibungen unterschiedlicher Einrichtungen des erwachsenenpädagogischen Feldes, mit Hilfe der Untersuchung vorgegebener Lernergebnisse spezieller (Weiter-)Bildungsprogramme

und nationaler Qualifikationsstrukturen für Erwachsenenbildner sowie schließlich unter Berücksichtigung von Forschungsergebnissen zur Thematik gewonnen (vgl. ebd., S. 9).

Die Entwicklungsarbeit des Sets von Schlüsselkompetenzen umfasste drei Stufen. Zuerst wurden anhand der Dokumentenanalyse alle verfügbaren Informationen „about the duties, tasks, responsibilities, roles an work environments related to the job and identifying the relevant knowledge, skills an attitude required be adult learning professionals“ (ebd., S. 9) zusammengetragen. Daraus konnte, unter Einbeziehung von Experten und Vertretern der Erwachsenenbildung, ein erstes Modell von Kompetenzen entwickelt werden. Hierbei wurden Kompetenzen zusammengestellt, die in allen Ländern von Bedeutung sind, also europaweit gültige Schlüsselkompetenzen. In einem dritten Schritt ist das entwickelte Modell von Schlüsselkompetenzen im Rahmen von Kongressen und Konferenzen vorgestellt und mit Vertretern und Beteiligten diskutiert worden. Die Ergebnisse wurden in die Entwicklung des Sets übertragen.

Das Kompetenzverständnis der Studie entspricht dem Modell von Erpenbeck/Rosenstiel und wird wie folgt definiert. „Competences should be understood as a complex combination of knowledge, skills and abilities/attitudes needed to carry out a specific acitivity, leading to results.“ (ebd., S. 10) Wissen (knowledge) wird als Gesamtheit von Fakten, Theorien, Modellen und Konzepten verstanden, die für Praxis und Wissenschaft von Bedeutung sind. Fähigkeiten (skills) sind als Fähigkeiten zu verstehen, die durch Lernen angeeignet oder ausgebaut werden, um unter Zuhilfenahme von Wissen Handlungen zu produzieren. Haltungen werden als physisches, mentales oder emotionales Vermögen zur Entwicklung einer Performanz verstanden.

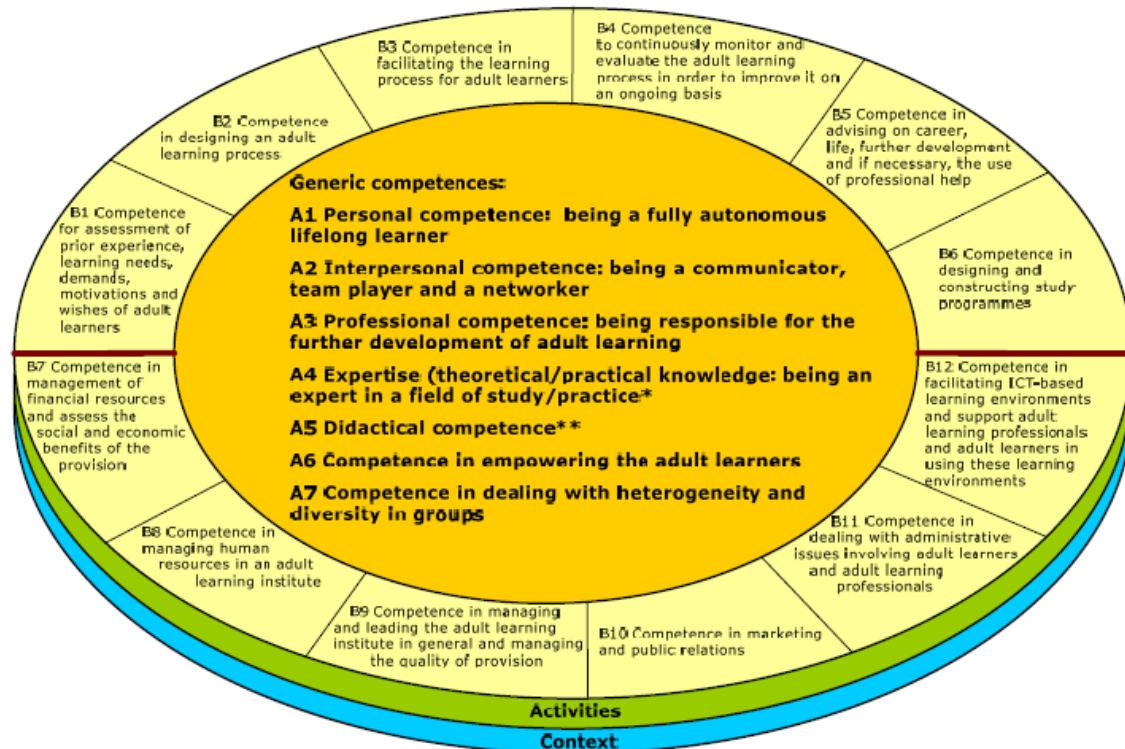
8.2. Ergebnisse

Das Ergebnis der Studie umfasst ein Portfolio von Kompetenzen, das für Erwachsenenbildner von besonderer Relevanz ist. Der entwickelte Satz von Schlüsselkompetenzen ist nicht nur auf die Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung ausgerichtet, auch wenn diese eine zentrale Bedeutung sowohl in der Erwachsenenbildung selbst, als auch in den vorliegenden Ergebnissen besitzt. Er schließt nicht nur Lehrend, sondern auch Berater, Bildungsplaner und die Institutionsleitung mit ein. Aus diesem Grund wurden auch nicht Positionen und die damit verbunden Kompetenzen analysiert, sondern die Aktivitäten in einer

Analyse der EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“

erwachsenenbildnerischen Einrichtung im Gesamten. Nicht alle definierten Kompetenzen müssen also durch eine einzelne Person abgedeckt werden, doch sind sie innerhalb einer Arbeitsgruppe bzw. der Institution unabdingbar.

Abb. 8.1: Schlüsselkompetenzen von Erwachsenenbildner



* For professionals not directly involved in the learning process, the expertise concerns not subject knowledge, but specific (for example managerial, administrative or ICT) expertise.

** For professionals not directly involved in the learning process or supportive in a managerial, administrative way, the didactical competence is less relevant.

(Quelle: Research voor Beleid 2010, S. 33)

Das entwickelte Kompetenzportfolio von Erwachsenenbildnern wird in Grafik 8.1 dargestellt. Es werden drei aufeinander aufbauende Ebenen sichtbar. „Context“ umfasst den Handlungsrahmen von erwachsenenpädagogischen Aktivitäten des Einzelnen. Dieser wird u. a. durch rechtliche Rahmenbedingungen, finanzielle Ressourcen, dem institutionellen Leitbild und viele andere Faktoren bestimmt. In diesem Kontext werden erwachsenenbildnerische „Activities“ durch jeden einzelnen Mitarbeiter gestaltet und ausgeführt. Dieses Repertoire von Aktivitäten erfordert schließlich notwendige Schlüsselkompetenzen des Einzelnen, aber auch innerhalb der Einrichtung (vgl. ebd., S. 33).

Da im Fokus dieser Ausarbeitung Kompetenzvalidierungsverfahren und damit verbunden, die Kompetenzen als solche stehen, wird auf eine weitere Erläuterung der Ebenen „Context“ und „Activities“ verzichtet. Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf die oberste Ebene, der Kompetenzen.

Die formulierten Kompetenzen werden in zwei große Gruppen untergliedert. Zum einen sind dies übergeordnete Kernkompetenzen, die jeder Erwachsenenbildner vorweisen können muss. Sie sind in unterschiedlicher Intensität notwendig, je nach individueller Rolle des Einzelnen im Feld der Erwachsenenbildung. In der Grafik sind sie im Zentrum der Kompetenzebene dargestellt und von A1 bis A7 nummeriert (vgl. ebd., S. 39).

Zum anderen werden spezifische Kompetenzen definiert, die sich teilweise auch aus den Kernkompetenzen ergeben und Differenzierungen bedeuten, die sich aus den individuellen erwachsenenbildnerischen Aktivitäten ableiten lassen. Es sind also aktivitätsspezifische Kompetenzen. Sie sind im äußeren Rand der Kompetenzebene angesiedelt und teilen sich, in der oberen Hälfte, als Kompetenzen des eigentlichen Lernprozesses auf und, in der unteren Hälfte, als Kompetenzen, die den eigentlichen Lernprozess unterstützen bzw. auf ihn indirekt einwirken (vgl. ebd., S. 81).

8.2.1. Übergeordnete Kompetenzen (A1 - A7)

Die erste übergeordnete Kompetenz ist die personale Kompetenz „Being a fully autonomous lifelong learner (A1)“. Sie bedarf einer hohen Reflexionsfähigkeit seitens des Individuums. Die Ergebnisse der Reflexion sollen schließlich in das weitere Handeln integriert werden. Darüber hinaus zielt die personale Kompetenz auf die persönliche Rollenfindung im Kontext der Institution, des Felds und der Gesellschaft. Diese Kompetenz garantiert eine Weiterentwicklung des Erwachsenenbildners in Bezug auf sein Selbst. Die Bedeutung wird unter anderem dadurch sichtbar, dass sie in Stellenausschreibungen und Bildungsprogrammen explizit erwähnt wird.

„Being a communicator, team player and networker (A2)“ umfasst die im erpenbeckschen Sinne beschriebene sozial-kommunikative Kompetenz. Es wird also eine Kommunikationsfähigkeit erwartet, die von Wertschätzung und Integrität sowohl gegenüber dem Lerner als auch gegenüber Kollegen und der Institution selbst geprägt ist. Dies zeigt sich u. a. im kollegialen Austausch und einer ausgeprägten Feedback-Fähigkeit. „In collaborating with colleagues and stakeholders, the professional has the ability to act as a team player, exchange knowledge and experience, communicate in a clear fashion, identify problems and find solutions in improving the learning process.“ (ebd., S. 43)

Die dritte Kompetenz erfordert die Fähigkeit Verantwortung für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung im kleinen wie im großen Kontext zu übernehmen. „The adult

Analyse der EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“

learning professional is competent in seeing their own practice within the broader scope of the institute, the sector and the wider profession and society.“ (ebd., S. 45)
Hierzu soll der Erwachsenenbildner in der Lage sein, sich in Arbeitsgruppen, Netzwerken und anderen Gruppierungen einzubringen und gemeinsame Lösungen zu finden und Entwicklungen voranzutreiben. Diese Kompetenz hat, je nach individueller Rolle im Arbeitskontext, eine unterschiedliche Bedeutung und Ausprägung. Sie ist durch ihre Vielschichtigkeit sowohl in den Bereichen der Aktivitäts- sowie Fach- und Methodenkompetenz einzuordnen und bedarf darüber hinaus auch der Personal- und sozial-kommunikativen Kompetenz.

Die Notwendigkeit einer umfassenden Kompetenz im eigenen Fachgebiet verdeutlicht A4. Die Verfasser der Studie verstehen darunter sowohl eine theoretische wie eine praktische Fachkompetenz. Der Erwachsenenbildner muss nicht nur das nötige Fachwissen besitzen, sondern darüber hinaus auch in der Lage sein, das individuelle Fachwissen entsprechend der Zielgruppe auszuwählen, aufzubereiten und entsprechend vermitteln zu können. Außerdem ist das Wissen stetig zu aktualisieren. Dass dies eine wichtige Kompetenz ist, wird daran deutlich, dass sie allen untersuchten Stellenbeschreibungen immanent ist. „Not in all cases is this mentioned as a competence, but usually as an entry requirement expressed in qualification needed to carry out the job“ (ebd., S. 49).

Neben der geforderten Fachkompetenz zählt auch die didaktische Kompetenz (A5) zur Kategorie der fachlich-methodischen Kompetenzen nach Erpenbeck. Erwachsenenbildner müssen fähig sein, entsprechend des zu vermittelnden Inhalts und der Zielgruppe, Methoden und Vermittlungstechniken so auszuwählen und zusammenzustellen, dass das Lernen so effektiv und motivierend wie möglich gestaltet wird. Diese Kompetenz muss dabei auch von Mitarbeitern vorgewiesen werden, die unterstützend oder indirekt auf den Lernprozess einwirken. Denn auch sie gestalten den Prozess, indem sie äußere Rahmenbedingungen schaffen. Für den Lehrenden ist diese Kompetenz entscheidend und hat für ihn meist die größte Bedeutung. Darum ist in diesem Kontext ein andauernder, kontinuierlicher Reflexionsprozess von Nöten, bezüglich Veranstaltungen, des Programms und seines didaktischen Handelns im Gesamten.

Der Erfolg eines jeden Lernprozesses ist mit der Motivation der Beteiligten eng verbunden. Kompetenz A6 „being a motivator“ greift dieses Faktum auf und formuliert es als „Competence in empowering the adult learners to learn and support themselves

Analyse der EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“

in their development into, or as, fully autonomous lifelong learners“ (ebd., S. 58). Damit die Lerner angeregt und motiviert werden, ist eine anregende und offene Atmosphäre zu gestalten. Auch hieran wird deutlich, dass nicht nur der Lehrende direkt, sondern auch die anderen Mitarbeiter in der Administration, Beratung und Leitung auf diese Gestaltung Einfluss nehmen (können). Eng damit verbunden ist auch die Auswahl entsprechender didaktischer Hilfsmittel, die ein individuelles, teilnehmerzentriertes Lernen ermöglicht.

Nicht nur die Ausbildungen, Qualifizierungen und Zugänge von Erwachsenenbildnern selbst sind heterogen, sondern ebenso deren Zielgruppen in Bezug auf Lernmotivation, -biografie, und Lernzielen. Dies spiegelt sich in allen Aufgabengebieten der Erwachsenenbildung wieder. Am deutlichsten jedoch in der Lehre und Beratung. Die entsprechende Kompetenz zum Umgang mit heterogenen Gruppen wird in der übergeordneten Kompetenz A7 berücksichtigt. Da die erwachsenenbildnerischen Angebote in Gruppenkontexten durchgeführt werden, in denen häufig ein hohes Maß an Zusammenarbeit und fachlichem Austausch gefordert ist, erfordert der versierte Umgang mit Störungen, Konflikten und Dynamiken in Gruppen personale, vor allem aber sozial-kommunikative und methodische Kompetenz.

Die erläuterten sieben übergeordneten Kompetenzen verdeutlichen, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen ein jeder Erwachsenenbildner in seine Praxis mit einbringen und in der entsprechenden Situation individuell kompetent anwenden muss. Die Kompetenzen A1 bis A3 stellen allgemeine Voraussetzungen für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung dar. Die letzten vier übergeordneten Kompetenzen setzen den Fokus auf das pädagogisch-didaktische Handeln.

8.2.2. Spezifische Kompetenzen

Die spezifischen Kompetenzen bauen auf den soeben dargestellten, übergeordneten Kompetenzen auf und beziehen sich auf Aktivitäten im erwachsenenbildnerischen Alltag. Sie sind untergliedert in Kompetenzen, die direkte Auswirkungen auf den Lernprozess haben (B1 - B6) und jene, die indirekt einwirken (B7 - B12), indem sie z. B. Rahmenbedingungen gestalten.

Die erste Kompetenz ist die Fähigkeit zur Erkennung und Bewertung individueller Bedürfnisse der Lerner (B1). Diese betreffen unter anderem die Vorbildung,

Analyse der EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“

Lernhistorie, Motivationen für die aktuelle Maßnahme und Wünsche bezüglich des Lerninhalts und der Rahmenbedingungen, aber auch das Erkennen und Bewerten von Bedürfnissen in Bezug auf den individuellen Lernvorgang (Lernen lernen). Hierzu ist von Seiten des Erwachsenenbildners ein hohes Maß an Empathie, Wertschätzung und Interesse am Lernenden aufzubringen. Zudem müssen kulturelle sowie soziale Hintergründe mit bedacht werden und entsprechende Kommunikationstechniken genutzt werden. Diese Kompetenz ist für den Lernprozess wichtig, findet jedoch in den untersuchten Stellenbeschreibungen und Bildungsprogrammen keine explizite Erwähnung.

Die Bewertungsergebnisse der genannten Komponenten wird durch Kompetenz B2 „Competence in designing an adult learning process“ aufgegriffen und genutzt. Sie baut damit auf die übergeordnete Didaktikkompetenz A5 auf. Gerade in der Erwachsenenbildung kommt diesen Kompetenzen eine entscheidende Rolle zu, da sie teilnehmerzentriert gestaltet sein soll und andererseits eine Gruppe mit sehr heterogenen Zugängen, Erfahrungen, Wissen und Bedürfnissen auf den Lernprozess einwirkt. So muss der Erwachsenenbildner einen „Methodenkoffer“ einsetzen und entsprechende Gestaltungsalternativen für ein Lernsetting anbieten können.

Auch für die Kompetenz zur Lernprozessunterstützung (B3) muss eine solche Vielfalt von Methoden und didaktischen Mitteln vorhanden sein. Dadurch können Lernziele eingehalten und alternative Zugänge zum Lerngegenstand ermöglicht werden. Ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden und die Berücksichtigung der Gruppenheterogenität müssen in jedem Prozess gegeben sein. Diese Kompetenz erfordert eine kontinuierliche Reflexion des Lernfortschritts und äußert sich in einer direkten Unterstützung des Lerners und seiner Entwicklung. „The teacher, as a professional, is able to judge the situation and make amendments to the learning environment and the delivery based on his or her own expertise and experience.“ (ebd., S. 70)

Die Evaluation wird als vierte spezifische Kompetenz (B4) explizit benannt. Sie stellt damit einen kontinuierlichen Prozess der Überprüfung aller Bestandteile des Lernprozesses dar. Dabei sind die didaktischen Instrumente, Methoden, der Lernfortschritt und entsprechende Ergebnisse einzubeziehen. Ziel ist ein offenes Feedback beider Seiten und eine entsprechende Anpassung des Lernangebots.

Analyse der EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“

Eine grundlegende Beratungskompetenz (B5) wird in heutigen Lernkontexten immer bedeutsamer. Durch das gestiegene Bildungsangebot und individualisierte Bildungs- und Karrierewege kommt der Beratung, auch im Bereich der Lehre, eine wichtige Rolle zu (vgl. Schiersmann 2010, S. 747ff.). Der Erwachsenenbildner sollte sich daher durch Offenheit, Wertschätzung und Empathie gegenüber dem Lerner auszeichnen. Wissen über Karrierewege, die Arbeitswelt und entsprechende Bildungsmöglichkeiten gehören ebenfalls zu den notwendigen Ressourcen.

Die letzte lernprozessspezifische Kompetenz betrifft den Erwachsenenbildner als Programmplaner (B6). Er soll Lernangebote entwickeln, Curricula zusammenstellen und Lernergebnisse definieren können. Dabei sind die Autonomie und individuelle Entwicklungen des Lerners zu respektieren. Die Programme sollen auf erwachsenenbildnerische Theorien gründen und auch durch andere Lehrende ausführbar sein. Es sind also nicht spezifische Veranstaltungen, sondern grundlegende Konzepte gefordert.

Nachdem die direkt mit dem Lernprozesses verbundenen Kompetenzen erläutert sind, werden nun die indirekt wirkenden kurz vorgestellt.

Die erste Kompetenz befähigt den Erwachsenenbildner finanzielle Ressourcen zu nutzen sowie den sozialen und ökonomischen Nutzen von Bildungsangeboten bewerten zu können (B7). Die Erwachsenenbildung ist in vielen Bereichen durch den Einfluss von staatlichen Fördermitteln geprägt. Der Erwachsenenbildner soll deshalb, neben der Fähigkeit zur Verwaltung von Finanzbudgets, Wissen über mögliche externe Finanzierungsmöglichkeiten besitzen und den sozialen wie ökonomischen Nutzen seiner Bildungseinrichtung bewerten und im Rahmen von Projekt- und Fördermittelanträgen kommunizieren können.

Wie in anderen Unternehmen und Institutionen, bedarf es auch in Einrichtungen der Erwachsenenbildung einer ausgeprägten Personalführungskompetenz (B8). Zu den Aufgaben leitender Erwachsenenbildner gehört die Rekrutierung und Führung von Mitarbeitern. Dazu ist die Fähigkeit zur Bewertung individueller Arbeit und Leistung, aber auch die Ermittlung von Weiterbildungsbedarfen und der Förderung der Mitarbeiter entscheidend. Optimaler Weise können Erwachsenenbildner mit einer ausgeprägten Personalführungskompetenz das Personal motivieren und durch eine durchdachte Aufgabenverteilung an Mitarbeitern vorhandene Schwächen durch Stärken anderer ausgleichen.

Analyse der EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“

Für die Führung einer Einrichtung muss der Erwachsenenbildner eine ausgeprägte Leitungskompetenz (B9) vorweisen können. Er soll sich im Feld der Erwachsenenbildung auskennen, die inhaltlichen Prozesse und Organisationsstrukturen gestalten und dabei immer das große Ganze im Blick bewahren.

Zur eloquenten Darstellung der eigenen Bildungsinstitutionen in der (Fach-) Öffentlichkeit soll der Erwachsenenbildner eine entsprechende Kompetenz im Bereich des Marketings und der Public Relations besitzen (B10). Dazu zählt der Aufbau und die Pflege von Kontakten zu Beteiligten anderer Einrichtungen, Kunden sowie weiterer Partner. Diese Kompetenz ist in der Zeit von sinkenden finanziellen Förderungen, bei einer gleichzeitig größeren Anbieter- und Angebotsbreite, von steigender Bedeutung.

Die sechste Kompetenz, die indirekt auf den Lernprozess einwirkt, ist die der Unterstützung bei administrativen Angelegenheiten (B11). Auf unterschiedlichen Ebenen und in diversen Kontexten wird diese Kompetenz benötigt. Sowohl der Lerner als auch der Lehrende suchen Orientierung in administrativen Fragen der Bildungseinrichtung. Der Erwachsenenbildner soll daher Wissen über die notwendigen Systeme, Abläufe sowie Programme besitzen und diese entsprechend anwenden können.

In Zeiten der neuen Medien wird die Bedeutung einer Unterstützungskompetenz in Bezug auf Informations- und Kommunikationstechnologien wachsen (B12). Daher sollen Erwachsenenbildner die Chancen der neuen Medien nutzen und sie in ihre didaktischen Konzepte einbauen, entsprechend des positiven Nutzens für Lehr-/Lernsituationen. Darüber hinaus soll der Erwachsenenbildner die Lerner im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützen.

8.3. Fazit

Die Studie „Key competences for adult learning professionals“ stellt Kompetenzen zusammen, die für Erwachsenenbildner im beruflichen Kontext relevant sind. Sie werden in allen europäischen Ländern direkt oder indirekt vorausgesetzt, allerdings in differierender Bedeutung und Ausprägung.

In der folgenden Grafik werden die Untersuchungsergebnisse den definierten Kompetenzklassen Erpenbecks - Personale Kompetenz, Aktivitätskompetenz, Fach- und Methodenkompetenz sowie sozial-kommunikative Kompetenz - zugeordnet (vgl.

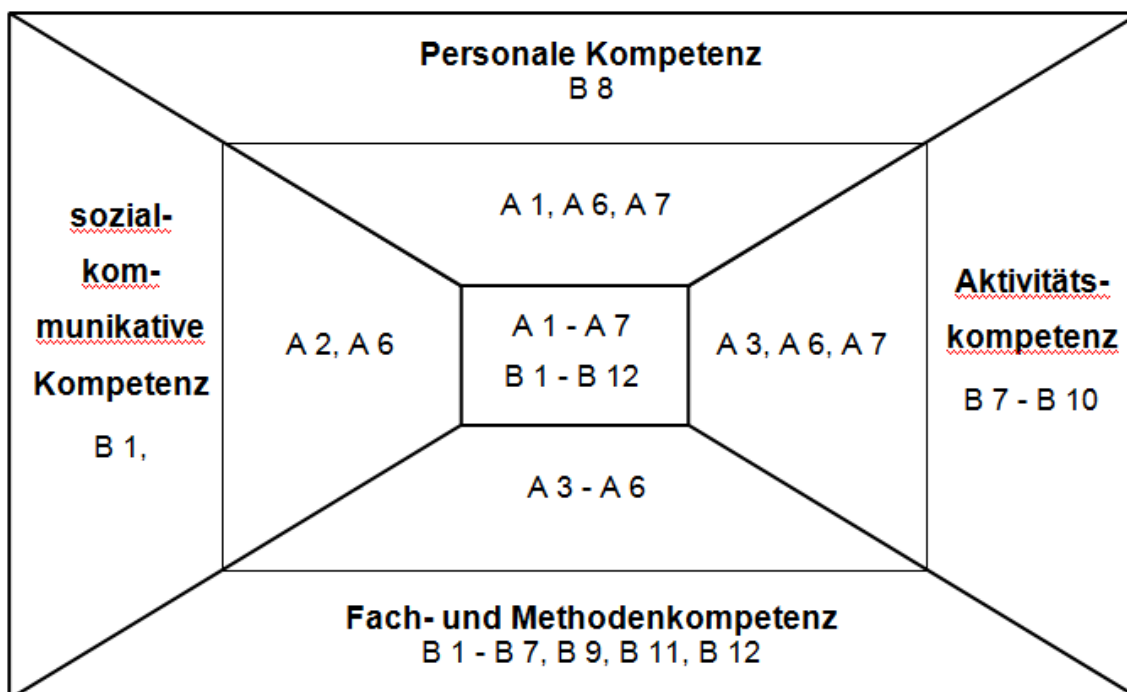
Analyse der EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“

Erpenbeck/Heyse 1999, S. 157). Da die wenigsten Kompetenzen nur einer einzigen Klasse zugeschrieben werden können, sind im Zentrum alle in der Studie entwickelten Kompetenzen dargestellt. Jede der Kompetenzen hat direkte oder indirekte Bezüge zu jeder Klasse.

Auf der zweiten Ebene werden die übergeordneten Kompetenzen (A 1 - A 7), über die jeder Erwachsenenbildner verfügen soll, den Kompetenzklassen zugeteilt, an denen sie einen besonders großen Anteil besitzen.

Im äußeren Bereich sind die spezifischen Kompetenzen von Erwachsenenbildnern auf die vier Klassen aufgeteilt. Diese sind nicht von allen Vertretern des Feldes in gleicher Weise von Bedeutung. Innerhalb einer Erwachsenenbildungseinrichtung sind sie jedoch für eine erfolgreiche und langfristige Existenz unverzichtbar.

Abb. 8.2: Zuordnung des Kompetenzsets in Kompetenzklassen nach Erpenbeck



(Quelle: Eigene Darstellung)

Anhand der Übersicht wird deutlich, dass sowohl bei den grundlegenden wie spezifischen Kompetenzen eine hohes Maß an Fach- und Methodenkompetenz benötigt wird. Aufgrund der Heterogenität der Zugangsvoraussetzungen für Erwachsenenbildner zum Feld sowie ihren vielfältigen Arbeitsgebieten und Aufgaben ist die Fach- und Methodenkompetenz entsprechend vielschichtig. Die entsprechenden Ressourcen können in der notwendigen Tiefe nur durch die Gesamtheit der in der Einrichtung Mitarbeitenden bereitgestellt werden.

Vor allem bei den Kompetenzen, die unmittelbar auf den Lernprozess, also die Kernaufgabe von Erwachsenenbildung, einwirken, wird deutlich, dass ein

Analyse der EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“

Erwachsenenbildner über eine ausgeprägte sozial-kommunikative Kompetenz verfügen muss. Zwar ist dies auch in allen anderen Bereichen sekundär notwendig, in der Lehre jedoch unumgänglich. Bewertung, Beratung, Unterstützung und Evaluation können nur durch einen kontinuierlichen Austausch zwischen den am Lernprozess Beteiligten erfolgen. Daher wirkt die sozial-kommunikative Kompetenz in vielen Formen auf den Lehr-Lernprozess ein.

Die durchgeführte Studie ist eine erste, breit angelegte und praxisorientierte Initiative zur Evaluation und Deskription der in der Erwachsenenbildung geforderten Kompetenzen.

Mit dem entwickelten Set an Schlüsselkompetenzen liegt somit einen Leitfaden vor, mit dem aus unterschiedlichster Perspektive gearbeitet werden kann. Er kann als Referenzrahmen aufgefasst werden, mit dem Erwachsenenbildner ihre vorhandenen Kompetenzen selbstreflexiv oder durch Fremdbeurteilung messen können. Dadurch bietet er dem Einzelnen Orientierung und deckt persönliche Weiterbildungsbedarfe auf. Darauf aufbauend können Anbieter gezielte Angebote zur Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildnern generieren, die es ihnen ermöglicht ihre Kompetenzen entsprechend auszubauen. Bestehende Programmplanungen können anhand des entwickelten Portfolios angepasst werden. Damit kommt dem Kompetenz-Set eine ähnliche Bedeutung wie dem europäischen oder den nationalen Qualifikationsrahmen zu.

Ebenso kann der entwickelte Kompetenzkatalog zur Entwicklung und Modifikation von Validierungsverfahren genutzt werden. Für Bildungseinrichtungen ist er in Bezug auf die Entwicklung von Einstellungskriterien und den Aufbau von Expertennetzen interessant, da hierdurch z. B. fehlende Kompetenzen ausgeglichen werden können. Zusammenfassend bieten die definierten Schlüsselkompetenzen die Möglichkeit der Orientierung für Erwachsenenbildner und Einrichtungen. Darüber hinaus fördern sie die Professionalisierungstendenzen im Feld, indem klare Aktivitäten und darauf aufbauend spezifische und grundlegende Kompetenzen für in der Erwachsenenbildung Tätige skizziert und definiert werden. Die vorliegenden Ergebnisse sind geeignet einen umfassenden wissenschaftlichen Diskurs vorzubereiten.

Vergleich der beiden Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Studie „Key competences for adult learning professionals“

9. Vergleich der beiden

Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Studie „Key competences for adult learning professionals“

Die Eingangsfrage dieser Arbeit lautete: „Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede weisen die beiden ausgewählten Kompetenzvalidierungsverfahren - zum einen das Angebot der wba in Österreich, zum anderen der „Ausbildung der Ausbilder“ in der Schweiz - auf und welche Kompetenzen werden für einen erfolgreichen Abschluss benötigt?“

Nachdem zuerst eine Beschreibung der Zielgruppe erfolgte, die notwendigen Begriffe definiert und erläutert wurden, stellte das vierte Kapitel die allgemeinen Grundlagen und Ziele von Kompetenzvalidierung vor. Daran schloss sich die Erläuterung des dieser Arbeit zugrundeliegende methodischen Vorgehens an. Sowohl die Weiterbildungsakademie in Österreich, die „Ausbildung der Ausbilder“ und die EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“ wurden dargestellt und erläutert. Auf dieser Grundlagen wird nun, die Ausgangsfrage diskutiert und sich einer Antwort angenähert.

9.1. Kompetenzbegriff

In der Darstellung der beiden Validierungsverfahren wurde deutlich, dass sie von ähnlichen Kompetenzverständnissen geleitet sind, sie jedoch kleinere Unterschiede in den zugrunde liegenden Modellvorstellungen aufweisen. Die schweizerische „Ausbildung der Ausbildenden“ ist durch den Ansatz von Guy Le Boterf beeinflusst. Er definiert Kenntnisse, Fähigkeiten und Netzwerke als Ressourcen, aus denen heraus sich Kompetenzen entwickeln können, und damit notwendige Voraussetzungen für diese sind. Kompetenzen entstehen dann in einem kreativen Akt der Kombination von Ressourcen in einer spezifischen Handlungssituation (vgl. Le Boterf 1998, S.19). Fehlende Kompetenzen können, einem industriellen Produktionsprozess ähnlich, durch Weiterbildung angeeignet werden. Entsprechend kommt der Weiterbildung entweder die Aufgabe zu, neue Ressourcen bereitzustellen oder dem Teilnehmer Raum für neue Konstruktionsversuche der Ressourcen zu geben. Die Kompetenzvalidierung kann

Vergleich der beiden Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Studie „Key competences for adult learning professionals“

nach diesem Verständnis nur anhand der Performanz erfolgen und muss daher immer den individuellen Kontext, in diesem Falle also den Berufskontext des Erwachsenenbildners, mit einbeziehen.

Ganz ähnlich werden Kompetenzen im Kontext der Weiterbildungsakademie verstanden. Sie orientiert sich an den Modellen des deutschen Sprachraums und umfasst daher auch andere Bezeichnungen für die entsprechenden Vorgänge und Elemente. Im Kontext Erpenbecks wird deutlich, dass Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten etc. Grundlagen, also notwendige Voraussetzungen, für Kompetenzen sind. Letztere werden in spezifischen Situationen unter dem Einfluss der Selbstorganisationsdisposition herausgebildet. Diese Disposition ist für Erpenbeck eine zentrale Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung. Kompetenzen entstehen dann, wenn die Person fähig ist, die vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten etc. selbst organisiert unter Berücksichtigung von Werten, Normen und Regeln zu einer der spezifischen Situationen entsprechenden Handlung zu kombinieren. Damit unterscheiden sowohl Erpenbeck wie auch die wba zwischen Kompetenz und Performanz.

9.2. Organisation der Verfahren

Beide vorgestellten Validierungsverfahren sind strukturell unterschiedlich konzipiert. Das schweizerische Modell „Ausbildung der Ausbilder“ (AdA) gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Stufen. Je nach Tätigkeit im Feld der Erwachsenenbildung kann der Interessent, den für ihn passenden Abschluss absolvieren. So dient das SVEB-Zertifikat als grundständige Zertifizierung von erwachsenenbildnerischen Kompetenzen und ist daher besonders für Erwachsenenbildner geeignet, die nebenberuflich Veranstaltungen leiten. Die zweite Stufe, der „Eidg. Fachausweis Ausbilder/in“, ist für Fachleute geeignet, die Lernangebote selbstständig konzipieren und begleiten. Das eidgenössische Diplom des Ausbildungsleiters, als dritte Stufe, weist Kompetenzen zur Führung einer Bildungseinrichtung nach. Die theoretisch vierte Stufe, ein Masterstudium in der Erwachsenenbildung, zählt nicht mehr explizit zum AdA-Baukasten. Entsprechend ist dort keine Gleichwertigkeitsbeurteilung im Rahmen des oben erläuterten Verfahrens möglich. Aus diesem Grund wurde auf die Darstellung in dieser Arbeit verzichtet.

Das österreichische Verfahren der Weiterbildungsakademie (wba) bietet eine zweistufige Qualifikation an. Das wba-Zertifikat richtet sich an alle in der Erwachsenenbildung Tätigen. Es vermittelt, überprüft und zertifiziert eine breite Basis formal, nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen, die in den

Vergleich der beiden Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Studie „Key competences for adult learning professionals“

unterschiedlichsten Bereichen der Erwachsenenbildung nötig sind. Darauf aufbauend kann das wba-Diplom erreicht werden. Es vertieft und erweitert die Kompetenzen des Zertifikats. Hierzu spezialisiert sich der Absolvent auf ein Schwerpunktgebiet seiner erwachsenenbildnerischen Praxis (Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Beratung, Bibliothekswesen und Informationsmanagement).

Die einzelnen Stufen der beiden Verfahren sind nicht direkt äquivalent, da sie unterschiedliche Qualitäten widerspiegeln. Das SVEB-Zertifikat bietet den Nachweis über ein Mindestmaß an erwachsenenbildnerischen Kompetenzen. Dies wird schon durch die Zielgruppe deutlich. Doch auch die Umrechnung des jeweiligen Arbeitsaufwands in ECTS-Punkte unterstützt diese Einschätzung. Da die Kerninhalte der jeweiligen Module vom AdA-Baukastensystem vorgegeben sind, jeder Anbieter jedoch noch zusätzliche Inhalte mit einbringen darf und damit im zeitlichen Rahmen nicht festgelegt ist, dienen als Vergleich zwei für das SVEB-Zertifikat akkreditierte Angebote. Eines entstammt der „Akademie für Erwachsenenbildung“ (aeb)⁷. In der Angebotsdatenbank wird für das SVEB-Zertifikat eine Arbeitsbelastung von etwa 255 Stunden angegeben, die ca. 10 ECTS-Punkten entspricht. Das andere Angebot der „Lernwerkstatt“⁸ berechnet den Arbeitsaufwand für das SVEB-Zertifikat 13,5 ECTS-Punkte. Im Vergleich hierzu erfordert das wba-Zertifikat einen Arbeitsaufwand von 30 ECTS-Punkten - 24 Punkte aus den Modulen und 6 Punkte durch den verpflichtenden Praxisnachweis.

Diese Differenz wird auch in denen den beiden Abschlüsse immanenten Kompetenzenanforderungen deutlich. So weist das SVEB-Zertifikat nach, dass der Absolvent in seinem Fachbereich Lernveranstaltungen mit Erwachsenen im Rahmen vorgegebener Konzepte, Lehrpläne und Lehrmittel vorbereiten, durchführen und auswerten kann (vgl. Ausbildung der Auszubildenden 2006a, S. 1). Das wba-Zertifikat hingegen fordert neben bildungstheoretischen Grundlagen, sozialen und personalen Kompetenzen explizit Kompetenzen in allen vier Schwerpunktbereichen. Dass dieser Abschluss in den Anforderungen über den des SVEB-Zertifikats hinausgeht, wird auch durch die Zielgruppendefinition sichtbar. Sie umfasst Personen, die in erwachsenenbildnerischen Feldern leitend, „verantwortlich, organisierend, Lernprozesse begleitend, lehrend, beratend oder im Bibliothekswesen tätig sind“ (Weiterbildungsakademie Österreich 2010a, S. 3). Beide Zertifikate erfordern den Nachweis von erwachsenenbildnerischer Praxis. Für die erste Stufe des AdA-Baukastensystems sind 150 Stunden über mindestens zwei Jahre notwendig, für das wba-Zertifikat sind es 300 Stunden.

⁷ siehe Veranstaltungsdatenbank unter www.aeb.ch

⁸ siehe Veranstaltungsdatenbank unter www.lernwerkstatt.ch

Vergleich der beiden Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Studie „Key competences for adult learning professionals“

Der „Eidg. Fachausweis Ausbilder/in“ auf der zweiten Stufe des AdA-Baukastensystems gliedert sich in vier weitere Module. Der thematische Schwerpunkt dieser Ebene liegt in der selbstständigen Konzeption und Durchführung von Bildungsveranstaltungen für Erwachsene. Allen Modulen ist deshalb eine Ausrichtung auf die Lehrtätigkeit immanent. Kompetenzen sind dabei in Bezug auf Gruppendynamik (Modul 2), Information und Unterstützung der Lernenden (Modul 3), die konzeptionelle, finanzielle und organisatorische Planung (Modul 4) und schließlich die didaktische Gestaltung der Lernveranstaltung (Modul 5) nachzuweisen. Damit wird eine klare inhaltliche Ausrichtung zur Lehrtätigkeit deutlich. Alle vier aufbauenden Module und das SVEB-Zertifikat als erstes Modul werden, nach dem Angebot der „Lernwerkstatt“, mit 30 ECTS-Punkten berechnet. Darüber hinaus ist noch ein Praxisnachweis von mindestens 300 Stunden einzubringen, die über einen Zeitraum von mindestens vier Jahren absolviert wurden. Dabei sind 150 Praxisstunden bereits in den angegebenen ECTS-Punkten eingeschlossen sind. Daran wird deutlich, dass der Fachausweis eine tiefe Auseinandersetzung mit den Kompetenzen und den damit verbundenen Ressourcen in Bezug auf Lehraktivitäten anstrebt.

Im Rahmen der Weiterbildungsakademie ist nach der Zertifizierung auch das wba-Diplom als höherer Abschluss möglich. Dazu werden vertiefende Kompetenzen in den Bereichen des wba-Zertifikats nachgewiesen. Darüber hinaus bescheinigt das Diplom Kompetenzen im wissenschaftsorientierten Arbeiten, die durch das Verfassen einer Diplomarbeit vorzuweisen ist. Bemerkenswert ist, dass für das Diplom ein Schwerpunkt gewählt wird - entsprechend der eigenen Praxis, indem die Kompetenzen in Breite und Tiefe nachgewiesen werden. Dies ermöglicht, anders als beim eidgenössischen Fachausweis, eine individuelle Ausrichtung auf die eigene erwachsenenbildnerische Tätigkeit, die mit bis zu 12 ECTS-Punkten angerechnet werden kann. Für das wba-Diplom sind darüber hinaus mindestens 700 Stunden Praxiserfahrung über wenigstens vier Jahre nachzuweisen (inklusive der 300 Stunden Praxiserfahrung für das wba-Zertifikat). Davon sind mindestens 400 Stunden im Schwerpunktbereich zu absolvieren.

Das Diplom „Eidgen. Ausbildungsleiter/in“ richtet sich an Abteilungs-/Leiter von Einrichtungen in der Erwachsenenbildung. Dem entsprechend werden auf dieser dritten Stufe des AdA-Baukastensystems Kompetenzen gefordert, die eine administrative Begleitung, Führung und Leitung der Einrichtung und deren Mitarbeiter tangiert. Da die Teilnehmer bereits die beiden ersten Stufen erfolgreich abgeschlossen und damit einen Nachweis von lernangebotsorientierten Kompetenzen erbracht haben,

Vergleich der beiden Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Studie „Key competences for adult learning professionals“

nimmt dieser Abschluss die globale Sicht auf die indirekt am Lehrprozesse beteiligten Bereiche einer Erwachsenenbildungseinrichtung ein. Die Absolventen sollen sowohl in der Lehre, als auch in der Leitung Kompetenzen aufweisen. Zentral sind damit Evaluationskompetenzen, sowohl in Bezug auf die Veranstaltungsentwicklung, Strukturen der Einrichtung aber auch im Rahmen der Qualitätssicherung. Der Arbeitsaufwand für das Diplom umfasst 60 ECTS-Punkte; 30 für die Ausbildung und 30 für den Praxisnachweises von insgesamt 2000 Stunden in einer mindestens vierjährigen erwachsenenbildnerischen Berufserfahrung, davon 500 Stunden im Rahmen der Leitungstätigkeit,.

Die beiden dargestellten Verfahren zeigen Unterschiede, sowohl in der Organisation und Struktur als auch in den Kompetenzen, die den einzelnen Stufen zugeschrieben sind. Dies begründet sich auch durch die jeweiligen Zielgruppen der Abschlüsse.

Der AdA-Baukasten ermöglicht durch die Zertifizierung vorwiegend nebenberuflich in der Erwachsenenbildung Tätigen einen landesweit anerkannten Nachweis für ihre entsprechenden Kompetenzen zu erhalten. Auf dieser Ebene werden besonders viele Gleichwertigkeitsbeurteilungen beantragt. Es ist ein recht niedrighschwelliges Angebot, dass es auch Erwachsenenbildnern ermöglicht, die seit vielen Jahren in der Praxis tätig sind, jedoch keine entsprechende erwachsenenbildnersiche Ausbildung vorweisen können, eine offizielle Anerkennung ihrer Kompetenzen vorzuweisen.

Das wba-Zertifikat erfordert hingegen den Nachweis von Kompetenzen in der gesamten Breite erwachsenenbildnerischer Arbeitspraxis. Diese werden zwar nur angerissen, aber dadurch erhält der Absolvent einen weiten Einblick in das Feld. Die Zielgruppe umfasst alle in der Erwachsenenbildung Tätige, sowohl teil- wie auch vollzeitlich.

Der eidg. Fachausweis vertieft dagegen hauptsächlich die Kompetenzen im Kontext der Lehrtätigkeit. Die Zielgruppe sind Erwachsenenbildner, die Lernveranstaltungen eigenständig planen und leiten.

Das wba-Diplom bietet die Möglichkeit einen Schwerpunkt zu setzen, der sich an dem Berufsalltag des Absolventen orientiert. Somit können Kompetenzen, die bereits durch die erwachsenenbildnerische Tätigkeit angeeignet wurden, im Rahmen der Validierung einbezogen werden.

Die dritte Stufe des AdA-Baukastensystems ist auf die Leitungskompetenzen in einer erwachsenenbildnerischen Einrichtung fokussiert. Es führt nicht direkt zum eidg. Diplom für Ausbildungsleiter, sondern stellt die Zulassung zur entsprechenden Abschlussprüfung dar.

Vergleich der beiden Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Studie „Key competences for adult learning professionals“

9.3. Verlauf der Kompetenzvalidierung

Die eigentlichen Validierungsverfahren in den beiden Modellen zeigen einen sehr ähnlichen Ablauf. Die Verteilung der Zuständigkeiten unter den einzelnen Organen variiert jedoch. Im Rahmen der wba können Prozess begleitend weitere Kompetenznachweise eingereicht und geprüft werden. Es ist eine offene Entwicklung bis zum erfolgreichen Abschluss des Verfahrens. Dies ist ein entscheidender Unterschied zum Angebot der Gleichwertigkeitsbeurteilung. Die eingereichten Dokumente werden durch den wba-Berater vorab bewertet. Diese Bewertung geht mit den entsprechenden Dokumenten oder Äquivalenten (wie z. B. eigene Veröffentlichungen, Paper o. ä.) an den Akkreditierungsrat, der alle eingereichten Kompetenznachweise begutachtet und freigibt. Als zusätzliche praxisbezogene Prüfung ist die Zertifizierungswerkstatt erfolgreich zu absolvieren. Damit beinhaltet das Validierungsverfahren, das ansonsten virtuell, also ohne Präsenzphasen, auskommt, auch einen direkten, persönlichen Kontakt.

Im Rahmen des AdA-Baukastensystems wird das eingereichte Portfolio von externen Gutachtern gesichtet und bewertet. Sie geben eine Empfehlung an die Geschäftsleitung, ob anhand der eingereichten Dokumente die Voraussetzungen für eine modulspezifische Anerkennung „erfüllt“ oder „nicht erfüllt“ sind. Daran schließt sich eine Überprüfung seitens der Geschäftsleitung an, die endgültig über die Anerkennung der eingebrachten Nachweise entscheidet. Die Qualitätssicherungskommission hat die Entscheidungsgewalt somit an die Geschäftsführung delegiert und ist nur als Rekursinstanz involviert.

Beiden Verfahren ist damit eine gewisse Kontrollfunktion immanent. Die Intensität der Kontrolle ist im AdA-Baukastensystem größer, da durch die beiden Gutachter eine intensivere Analyse der eingebrachten Leistungen erfolgt. Darüber hinaus werden die Bewertungen der Gutachter von einer Vertreterin der Geschäftsleitung geprüft, die für alle Sprachräume der Schweiz die endgültige Anerkennungsentscheidung trifft. Dadurch können, trotz der Herausforderung durch die Dreisprachigkeit in der Schweiz, einheitliche Qualitätsmaßstäbe erreicht werden. Einen verpflichtenden persönlichen Kontakt sieht nur die wba im Rahmen der Zertifizierungswerkstatt vor.

9.4. Beratungsaufwand

Für beide Validierungsverfahren besteht zurzeit ein intensiver Beratungsbedarf. Im Kontext der wba in Österreich erfolgt eine allgemeine Eingangsberatung. Darüber hinaus steht der Kandidat im gesamten Verfahrensverlauf im Kontakt mit seinem

Vergleich der beiden Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Studie „Key competences for adult learning professionals“

persönlichen Berater. Dieser intensive Kontakt ist konzeptionell vorgesehen, und dient neben den Informationszwecken auch der individuellen Motivation der Kandidaten. Gerade Letzteres kann auch ein übersichtliches Online-Angebot, wie das der wba, immer nur bedingt leisten. Da die wba noch ein neuartiges Verfahren ist, besteht grundsätzlich ein besonderer Beratungsbedarf.

Beim AdA-Baukastensystem werden den Interessenten und Kandidaten ebenfalls alle notwendigen Dokumente im Onlinebereich bereitgestellt. Die große Anzahl an Dokumenten - allein für das SVEB-Zertifikat stehen 12 Dokumente bereit - bedarf einer Orientierungshilfe. Als Ursache des hohen Beratungsaufwands wird aber auch die noch geringe Verbreitung von Gleichwertigkeitsverfahren gesehen (vgl. Interview AdA, S. 21).

Darüber hinaus ist ein hoher Beratungsbedarf für den Gegenstand der Validierung von formalen, nicht-formalen und informellen Kompetenzen generell kennzeichnend. Die Schwierigkeiten von Seiten der Interessenten und Kandidaten die eigenen, individuellen Kompetenzen anhand der vorgegebenen Curricula einzuordnen lässt sich nur schwer durch entsprechende Dokumente eindämmen. Hier ist eine persönliche Beratung unverzichtbar.

9.5. Verbreitung

Beide Qualifizierungen und die damit verbundenen Kompetenzvalidierungsverfahren verfügen über eine gute Reputation. Das schweizerische Verfahren des AdA-Baukastensystems mit der Gleichwertigkeitsbeurteilung ist national sehr gut implementiert und verfügt in Fachkreisen über große Anerkennung. Indikatoren dafür sind nicht zuletzt Entwicklungen der letzten Jahre, in denen beispielsweise das SVEB-Zertifikat in vielen Institutionen zum Einstellungskriterium wurde. Die Güte des Verfahrens wird darüber hinaus insofern deutlich, dass ganze Berufsgruppen, wie die schweizerischen Fahrlehrer, und Qualitätstestierungsverfahren wie EduQua, den Abschluss mit in ihre Regularien aufgenommen haben. Die Abschlusszahlen zeigen darüber hinaus, dass zumindest die ersten beiden Stufen in der Schweiz gut implementiert sind. Die SVEB-Jahresstatistik 2009 weist für den Zeitraum von 1996 - 2009 insgesamt 22.609 ausgestellte SVEB-Zertifikate, von 2000 - 2009 5.734 Fachausweise nach. Seit der Einführung des Diploms 2006 wurden 55 Abschlussprüfungen erfolgreich absolviert (vgl. SVEB 2010b, S. 30ff.).

Die wba konnte in der bisher dreijährigen Durchführungsphase eine vergleichsweise positive Entwicklung verzeichnen. So wird der Abschluss von den an der Entwicklung des Verfahrens beteiligten Institutionen anerkannt und auch die Anrechnung von Teilen

Vergleich der beiden Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Studie „Key competences for adult learning professionals“

des Abschlusses für ein Masterstudium im Schwerpunkt Erwachsenenbildung zeugt von einer entsprechenden Implementierung. Letztlich ist die wba noch ein recht junges Verfahren und bedarf einer weiteren Darstellung und Verbreitung im erwachsenenbildnerischen Feld. Dies zeigen auch die zuletzt veröffentlichten Abschlusszahlen vom Januar 2010. Bis dato erhielten 167 Teilnehmende das wba-Zertifikat und es wurden 52 wba-Diplome vergeben (Steiner 2010, S. 14-3).

9.6. Kosten

Die vorgestellten Validierungsverfahren unterscheiden sich nicht nur in der Struktur, Organisation und Verbreitung, sondern zudem massiv in den aufzubringenden Kosten. Dieser Darstellung liegen nur die reinen Kosten des Gleichwertigkeitsanerkennungsverfahrens zugrunde. Mögliche additive Seminarkosten zum Nachweis von Kompetenzen werden nicht berücksichtigt.

Mit dem wba-Zertifikat sind Kosten in Höhe von 780 Euro verbunden. Diese setzen sich aus der Standortbestimmung mit 130 Euro und der eigentlichen Zertifizierung mit 650 Euro zusammen. Darin sind alle notwendigen Anerkennungskosten, wie auch die 3-tägige Zertifizierungswerkstatt inbegriffen. Für das wba-Diplom entstehen zusätzliche Kosten in Höhe von 320 Euro. Wird eine Anerkennung von Kompetenzen über eine intensive schriftliche Auseinandersetzung beantragt (Paper), so entstehen dabei Mehrkosten von 80 Euro (je ECTS-Punkt) und 30 Euro Bearbeitungsgebühr.

Die Kosten zur Gleichwertigkeitsbeurteilung im Rahmen des AdA-Baukastensystems sind vielseitiger.⁹ Zur besseren Vergleichbarkeit wurden die Gebühren von Schweizer Franken in Euro umgerechnet. Grundsätzlich wird zwischen den Varianten I (mittels Dokumentennachweis) und II (durch Ablegen eines Kompetenznachweises) der Gleichwertigkeitsbeurteilung unterschieden. Variante I führt zu niedrigeren Kosten, da der Aufwand für die entsprechenden Gutachter verhältnismäßig gering ist. Das SVEB-Zertifikat kostet 547 Euro (766 Euro)¹⁰. Die Kosten liegen damit niedriger als beim wba-Zertifikat, wobei der inhaltliche Wert des SVEB-Zertifikats geringer ist. Der eidg. Fachausweis kosten pro Modul 365 Euro (437 Euro/für das fünfte Modul 875 Euro). Die Kosten für das eidg. Diplom belaufen sich für das erste anzuerkennende Modul auf 547 Euro (583 Euro), jedes weitere entspricht einem Aufwand von 365 Euro (437 Euro).

⁹ Zur besseren Vergleichbarkeit wurden die Gebühren von Schweizer Franken in Euro umgerechnet.

¹⁰ Der Übersichtlichkeit entsprechend wird der Preis von Variante I im Text und die Kosten von Variante II in Klammern dargestellt.

Vergleich der beiden Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Studie „Key competences for adult learning professionals“

Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit von Rabatten, bei mehreren gleichzeitig beantragten Modulen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Gleichwertigkeitsbeurteilung einen höheren Kostenfaktor darstellt, als die Kompetenzvalidierung im Rahmen der wba. So niedrig der Einstieg im Rahmen des AdA-Baukastensystems gesetzt wurde, so kostenintensiv ist das Verfahren. Dies liegt unter anderem daran, dass die Nachweise von mehreren Experten geprüft werden müssen und in der Schweiz selbst ein anderes Preisniveau vorherrscht, als dies in Österreich der Fall ist.

9.7. Nachzuweisende Kompetenzen

Neben der Unterscheidung der beiden Validierungsverfahren in Bezug auf die Organisation und den Ablauf der Verfahren, wird nun der Fokus auf die nachzuweisenden Kompetenzen gerichtet, die im Kontext der Ergebnisse der EU-Studie „Key competences for adult learning professionals“ eingeordnet werden.

Beide Kompetenzvalidierungsverfahren bilden die Gesamtheit der grundlegenden Kompetenzen ab, die im Rahmen der EU-Studie entwickelt wurden. Personale und interpersonale Kompetenzen sind ebenso notwendig wie Fach-, Didaktik-, Motivationskompetenz und die Kompetenz im Umgang mit unterschiedlichen Zielgruppen.

Die wba eröffnet dem Kandidaten die Möglichkeit die weiteren Kompetenzen entsprechend seiner erwachsenenbildnerischen Tätigkeit zu gewichten. Dies ist aufgrund der vorgegebenen Korridore von ECTS-Punktzahlen möglich. Fundamentale Kompetenzen in den anderen Schwerpunktbereichen sind dennoch nachzuweisen. Dies sei an einem stellvertretenden Beispielen verdeutlicht:

Ein Bildungsplaner wählt für das wba-Zertifikat seinen Schwerpunkt entsprechend seiner Berufspraxis im Bereich Managementkompetenz. Er kann, neben dem Nachweis von Kompetenzen in einem Pflichtumfang von 1,5 ECTS-Punkten, zusätzliche 2,5 Punkte geltend machen. Im Rahmen des wba-Diploms ist er verpflichtet einen Schwerpunkt zu setzen und kann auch hier neben den verpflichtenden 7 ECTS-Punkten weitere 5 einbringen.

Diese Akzentuierung kann jeder Kandidat entsprechend seiner erwachsenenbildnerischen Tätigkeit vornehmen. Das Verfahren der wba bietet dadurch eine gewisse Flexibilität. Je nach Wahl des Schwerpunktbereichs, werden auch unterschiedliche Kompetenzen validiert. Im Einklang mit den Ergebnisse der EU-Studie

Vergleich der beiden Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Studie „Key competences for adult learning professionals“

heißt dies, dass nicht alle spezifischen Kompetenzen (B1 - B12) vorhanden beziehungsweise nachgewiesen werden müssen. Sie verweist darauf, dass es ausreicht, wenn die spezifischen Kompetenzen in der Institution vorhanden sind, aber nicht bei jedem Beschäftigten. In Bezug auf das Beispiel des Bildungsplaners bedeutet dies, neben den grundlegenden Kompetenzen (A1 - A7) wird er schwerpunktmäßig die Kompetenzen B7 - B12 vorweisen, jene also, die indirekt auf den Lernprozess einwirken.

Das Baukastensystem der „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz besitzt keine Möglichkeit zur deutlich sichtbaren Schwerpunktsetzung seitens des Kandidaten. Er kann anhand der eingereichten Kompetenznachweise indirekt eine gewisse Spezialisierung vornehmen, dies ist jedoch nur in engen Grenzen möglich. Die dreistufige Gliederung orientiert sich, wie oben erläutert, sehr stark an den entsprechenden Zielgruppen. Analog werden auch unterschiedliche Kompetenznachweise gefordert.

Beim SVEB-Zertifikat sind hauptsächlich die grundlegenden Kompetenzen (A1 - A7) der EU-Studie nachzuweisen. Von nebenberuflich Beschäftigten in der Erwachsenenbildung werden wesentliche und keine vertieften Kompetenzen erwartet. Der „Eidg. Fachausweis Ausbilder/in“ erfordert darüber hinaus umfassende Kompetenzen im Bereich der Lehre und Seminarleitung. Inhaltlich sind dies Kompetenzen der Didaktik, Methodik, Beratung etc. In Bezug auf die EU-Studie werden also die spezifischen Kompetenzen B 1 bis B 6 zugrunde gelegt, die direkt auf den Lernprozess einwirken.

Die dritte Stufe, das „Eidg. Diplom Ausbildungsleiter/in“, validiert Kompetenzen (B7 - B12), die eine indirekte Bedeutung für den Lernprozess darstellen. Der Arbeitsschwerpunkt liegt entsprechend im Bereich der Einrichtungs-/Abteilungsleitung und Administration.

Selbstverständlich ergeben sich auch Schnittmengen der einzelnen Ebenen in Bezug auf die nachzuweisenden Kompetenzen, doch im Kern wird die Trennung entsprechend der EU-Studie deutlich. Dies heißt nun auch, dass ein Absolvieren der drei Stufen des AdA-Baukastensystems dazu führt, dass der diplomierte Ausbildungsleiter über alle Kompetenzen verfügt, die im Rahmen der EU-Studie herausgearbeitet wurden. Es wird daran deutlich, welchen Anspruch das schweizerische Verfahren auf der dritten Stufe stellt, und dass dieser höher ist als im Kontext des wba-Diploms, und als er im Rahmen der EU-Studie gefordert wird.

Vergleich der beiden Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Studie „Key competences for adult learning professionals“

9.8. Fazit

Zusammenfassend orientieren sich die Systeme, in denen die Validierungsverfahren implementiert sind, an der gleichen Zielgruppe, setzen dabei jedoch unterschiedliche Realisierungen um. Durch das dreistufige Verfahren bietet der AdA-Baukasten drei Ebenen für unterschiedliche Tätigkeitsfelder und Aufgabengebiete in der Erwachsenenbildung. Die zwei Stufen der wba bauen ebenfalls aufeinander auf und ermöglichen es allen Erwachsenenbildnern, gleich welchem Tätigkeitsbereich sie entstammen, ein Diplom entsprechend ihres Einsatzgebiets zu erreichen. Beispielsweise macht es für Lehrende keinen Sinn, das eidgenössische Diplom anzustreben. Dies ist auch nicht möglich, da sie bereits mindestens 500 Stunden einrichtungsleitende Praxis nachweisen müssten.

Darin besteht, nach der ausführlichen Analyse im Rahmen dieser Arbeit, ein entscheidender Vorteil der Weiterbildungsakademie. Alle Interessenten können ein wba-Diplom im entsprechenden Schwerpunktbereich der eigenen Tätigkeit erreichen. Durch die starke Hierarchisierung der Tätigkeitsbereiche macht es der AdA-Baukasten Erwachsenenbildnern, die ausschließlich in der Lehre tätig sind, unmöglich ein Diplom zu erreichen. Das diese strikte Ordnung nach Tätigkeitsfeldern auch die Motivation der eigentlichen Zielgruppe reduziert wird daran deutlich, dass seit 2006 über diesen Weg nur 55 Diplome vergeben wurden, obwohl auf der ersten Stufe über 22.000 Zertifikate ausgestellt werden konnten.

Bezüglich der nachzuweisenden Kompetenzen in beiden Verfahren, eröffnen sich ebenfalls entscheidende Unterschiede. Im AdA-Baukasten werden vorhandene Kompetenzen, die im Rahmen der Gleichwertigkeitsbeurteilung validiert werden sollen, in ganzen Modulen bewertet. Dies führt dazu, dass nur solche Kompetenzen anerkannt werden, die den gesamten Modulinhalt erfüllen. Eine teilweise Anerkennung erfolgt nicht. Ergo stellt das Validierungsverfahren im Kontext der „Ausbildung der Auszubildenden“ eine höhere Hürde für den Kandidaten dar, als dies im Rahmen der wba der Fall ist. Hier werden Kompetenzbereiche definiert, die dann individuell anerkannt werden können. Hat der Kandidat in der Vergangenheit beispielsweise eine Weiterbildung erfolgreich abgeschlossen, in der neben didaktischer auch Managementkompetenzen entwickelt wurden, so können beide anerkannt werden. Dies geschieht anhand der entsprechenden Einschätzung in ECTS-Punkten. Damit können die noch offenen Kompetenznachweise im Gesamten reduziert werden, wobei in der Gleichwertigkeitsbeurteilung eine solche „gestückelte“ Anerkennung nicht möglich ist. Dies spricht als weiterer Vorteil für die wba.

Vergleich der beiden Kompetenzvalidierungsverfahren in Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Studie „Key competences for adult learning professionals“

Andererseits bedeutet es jedoch auch, dass viele Kompetenznachweise zu einem großen Ganzen führen können und den prüfenden Instanzen der wba eine besonders wichtige Bedeutung zukommt.

Beiden Systemen ist zu eigen, dass die Nachweise der Kompetenzen erwerbstätigengerecht erbracht werden können. Es besteht bei beiden Verfahren keine zeitliche Befristung. So sind sowohl das Einreichen vorhandener Kompetenznachweise als auch der Besuch entsprechend akkreditierter Weiterbildungsangebote flexibel möglich.

Abschließend sei noch auf ein wichtiges Motiv der Verbreitung von beiden Systemen hingewiesen. Für die Implementierung der beiden Verfahren spricht neben den oben angeführten Gründen auch deren unterschiedliche Entstehung. Die wba ist eine gemeinschaftliche Entwicklung des kooperativen Systems, also den führenden österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und -verbänden, mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung als der zuständigen staatlichen Instanz sowie einiger Universitäten. Finanziell wurde die Verfahrensentwicklung durch Gelder des Europäischen Sozialfonds und der beteiligten Einrichtungen ermöglicht. Der AdA-Baukasten hingegen wurde ausschließlich durch Akteure der Erwachsenenbildung und ohne staatliche Finanzmittel entwickelt. Dies erklärt auch die starke Nachfrage nach dem Verfahren, denn ist es nur folgerichtig, dass die entwickelnde und gleichzeitig zahlende Kooperation ein großes Interesse hat, einen möglichst großen Nutzen zu erzielen. So wird über eine einfordernde Haltung der Arbeitgeber in Bezug auf die Abschlüsse auch von Seiten der Arbeitnehmer ein steigendes Interesse aktiviert.

10. Abschluss

10.1. Zusammenfassung

Gerade im Kontext der aktuellen Entwicklungen, in denen Lebenslanges Lernen eine allgegenwärtige Forderung darstellt, sollten die Kompetenzen der Erwachsenenbildner eine bedeutende Rolle in der fachlichen Diskussion erhalten. So ist die Professionalität, mit der die erwachsenenbildnerisch Tätigen ihren Auftrag erfüllen, zu prüfen, zu sichern und entsprechend vorhandene Kompetenzen sind anzuerkennen. Andererseits sollten allgemeine Kriterien für Erwachsenenbildner definiert werden, die eine Messung und einen eventuell notwendigen Ausbau noch nicht ausreichend verfügbarer Kompetenzen ermöglicht. Diese Aufgaben übernehmen die beiden vorgestellten Validierungsverfahren, wie oben ausführlich dargestellt, direkt bzw. indirekt.

Ausgangsfrage dieser Arbeit war, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die beiden ausgewählten Kompetenzvalidierungsverfahren aufweisen. Zur Näherung an eine Antwort wurde zuerst die Struktur des Erwachsenenbildungspersonals dargestellt. Es wurde deutlich, dass Erwachsenenbildner eine hohe Heterogenität in Bezug auf ihre Ausbildungswege, aber auch in den Beschäftigungsverhältnissen und den ihnen übertragenen Aufgaben vorweisen. Zudem gibt es große Unterschiede im pädagogischen Wissen und entsprechenden Kompetenzen. Vor dem Hintergrund sollten die Validierungsverfahren betrachtet und ihre Bedeutung für das Feld der Erwachsenenbildung deutlich werden.

Damit ein einheitliches Verständnis der Begrifflichkeiten dieser Arbeit zugrunde gelegt werden konnte, wurden zentrale Begriffe wie „Kompetenz“, „Fähigkeit“, „Fertigkeit“ und „Qualifikation“ im Kontext des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses dargestellt und für diese Arbeit definiert.

Welche Bedeutung die Validierung von Kompetenzen grundsätzlich einnimmt, in welche Phasen sie sich gliedert und welche Vorteile aber auch Grenzen sie besitzt wurde in Kapitel 4 erläutert. Dabei ist deutlich geworden, dass der Nutzen, sowohl für die Absolventen als auch für Dritte, wie z. B. Teilnehmer und Auftrag- bzw. Arbeitgeber, die Grenzen und Nachteile überwiegt. Darüber hinaus konnte die Bedeutung von (Kompetenz-)Validierung auf europäischer Ebene thematisiert werden. Die Methodik der vorliegenden Arbeit wurde in Kapitel 5 kurz dargelegt und begründet. In den beiden folgenden Kapiteln sind die „Weiterbildungsakademie“ in Österreich und die „Ausbildung der Auszubildenden“ in der Schweiz betrachtet worden. Die entsprechenden Exkurse verdeutlichten die institutionelle Basis, auf der die Verfahren

jeweils aufbauen. Die dem Validierungsverfahren zugrunde liegenden Kompetenzverständnisse wurden ebenso kurz dargestellt, wie die institutionelle Organisation und Struktur des eigentlichen Verfahrens. Die Darstellung der Verfahren erfolgte entsprechend der Abschlussstufen, damit die jeweiligen Kompetenzen thematisiert werden konnten.

Die aktuelle Studie „Key competences for adult learning professionals“ bot die Möglichkeit, beide Verfahren in den Kontext eines europäischen Kompetenzportfolios einzuordnen und inhaltlich zu vergleichen. Nachdem in Kapitel 8 die Ergebnisse der Studie vorgestellt wurde, erfolgte der Vergleich abschließend in Kapitel 9. Es wurde dabei deutlich, dass alle in der Studie definierten Kompetenzen in den beiden Verfahren validiert werden. Es spricht für die wba und den AdA-Baukasten, dass sie als Praxisbeispiele in die Studie aufgenommen wurden.

10.2. Kritische Reflexion und Ausblick

Bei der Bearbeitung der Ausgangsfrage ergaben sich unterschiedliche Problemstellungen, die nun kurz thematisiert werden sollen.

Ein großes Problem im Rahmen der Dokumentenanalyse stellt die Vielzahl von Dokumenten dar, die im Rahmen der Validierungsverfahren relevant sind. Sie umfassen Curricula, Wegleitungen und weitere inhaltliche und organisatorische Informationen. Die komplexen Prozesse der beiden Verfahren auf die bedeutendsten Aspekte zu reduzieren und dennoch nur geringe Informationsverluste zu erzielen, war die Kernherausforderung dieser Arbeit. Wie oben bereits angedeutet, stellt dieser große Umfang von Informationen zum Ablauf und Inhalt der Verfahren auch die Teilnehmer vor Schwierigkeiten, weshalb der Beratungsaufwand immens ist.

Das nur unzureichend vorhandene statistische Datenmaterial stellte eine weitere Herausforderung dar. Zum einen gibt es in beiden Ländern keine einheitliche, alle Bereiche umfassende Statistik zur Erwachsenenbildung. Hierbei weist die Schweiz die größeren Defizite auf. Zum anderen werden aber auch bei beiden Verfahren kaum Daten bezüglich der Teilnehmer und Absolventen erhoben. Diese defizitäre Situation ist allen Beteiligten bewusst und es wird aktiv nach Lösungsmöglichkeiten gesucht.

Eine weitere Problematik ergab sich im Rahmen der Definition der Begrifflichkeiten. Da Kompetenz ein sehr weit gefasster Begriff ist und, je nach Feld, auch sehr unterschiedliche Bedeutungen einnimmt, war es notwendig eine Basis zu finden, auf der im Rahmen dieser Arbeit aufgebaut werden konnte. Grundsätzlich lassen sich zwischen den Positionen der beiden Verfahren Gemeinsamkeiten finden, doch in den

entsprechenden Kompetenzverständnissen wurden auch einige Unterschiede aufgezeigt.

Der Umfang dieser Arbeit ist beträchtlich, doch beruht er darauf, dass der Vergleich der Kompetenzvalidierungsverfahren auf einer breiten Basis ruhen soll. Es stellte sich gerade im Rahmen des AdA-Baukastens heraus, wie bedeutungsvoll eine Einordnung in die landesspezifischen Strukturen ist. Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung prägen ebenfalls die Validierungsverfahren. Wurde in der eidgenössischen Schweiz die Entwicklung und Implementierung weitestgehend ohne staatliche Beteiligung vorgenommen, so wurden in Österreich sowohl bedeutende Erwachsenenbildungseinrichtungen, aber auch der Staat involviert.

Darüber hinaus sollten auch die Zielgruppen betrachtet werden, die viele Gemeinsamkeiten, aber eben auch Unterschiede aufweisen. Ausführlich wurde dies im Kontext des zweiten Kapitels und der Exkurse deutlich.

Beide Verfahren in Bezug zu europäischen Entwicklungen zu setzen, in diesem Falle durch die Studie „Key competences for adult learning professionals“, ermöglicht eine Einordnung in die internationale Bedeutung der validierten Kompetenzen. Diese Ausrichtung der Arbeit ist strukturell sinnvoll, führt jedoch auch dazu, dass sie einen entsprechend großen Umfang einnimmt.

Während des Verfassens der vorliegenden Arbeit und der Beschäftigung mit dem Thema der Kompetenzvalidierung entwickelten sich Fragestellungen, die leider im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht werden konnten. So wäre es von Interesse, die Perspektive der Kandidaten und Absolventen in den Vergleich und eine mögliche Bewertung der Verfahren aufzunehmen. Diese Perspektive wurde bisher weder in allgemeinen Studien, noch in internen Erhebungen der Einrichtungen in repräsentativem Umfang eingenommen. Es wäre daher ein lohnender Ansatz, den expliziten Nutzen und die Motivation der Absolventen in Bezug auf die Teilnahme der vorgestellten Validierungsverfahren zu erfassen. Davon könnten nicht nur die Verfahren selbst, sondern auch andere Institutionen und Länder profitieren, die ähnliche Ansätze entwickeln.

Ein weiterer Aspekt ist die Bedeutung der Verfahren auf europäischer Ebene. Beispielsweise flossen sowohl die Inhalte der wba als auch des AdA-Baukastens in internationale Studien ein. Stellvertretend seien hier das Projekt „Flexi-Path“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und die europäische Cedefop-Studie „Professional development opportunities for in-company trainers“ erwähnt. Gerade in Bezug auf die Entwicklung neuer Validierungskonzepte in anderen Ländern kann auf den Erfahrungen der vorgestellten Verfahren aufgebaut werden.

Wenngleich diese neuen Aspekte und Fragen nicht bzw. nur indirekt in dieser Arbeit berücksichtigt werden konnten, bietet sie doch einen Überblick beider Konzepte vom jeweiligen nationalen Feld der Erwachsenenbildung über die Entstehung, Organisation und den Ablauf des Verfahrens, bis hin zur europäischen Perspektive.

Literaturverzeichnis

- Ambos, Ingrid/Egetenmeyer, Regina (2008): wbmonitor 2008. Personalentwicklung und wirtschaftliches Klima bei Weiterbildungsanbietern - Zentrale Ergebnisse im Überblick. Bonn. Verfügbar unter: https://www.wbmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20081218.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- Ambos, Ingrid/Dollhausen, Karin/ Enders, Karin/Gnahs, Dieter/Strauch, Anne (2010): Strukturen und Entwicklungen in der Weiterbildung - Ergebnisse der DIE-Trendanalyse 2010. Bonn. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/ambos1002.pdf>. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2006a): AdA FA-M1 Modulidentifikation. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/dokumente/?tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=163&cHash=0faee59962. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2006b): AdA FA-M2 Modulidentifikation. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/fachausweis/module-fa-m2-bis-fa-m5/?tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=174&cHash=bded5afb42. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2006c): AdA FA-M3 Modulidentifikation. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/fachausweis/module-fa-m2-bis-fa-m5/?tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=175&cHash=5a75aaa835. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2006d): AdA FA-M4 Modulidentifikation. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/fachausweis/module-fa-m2-bis-fa-m5/?tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=176&cHash=86951d9be0. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2006e): AdA FA-M5 Modulidentifikation. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/fachausweis/module-fa-m2-bis-fa-m5/?tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=177&cHash=91dfd896ff. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2009): Anerkennung von Modulen. SVEB-Zertifikat (Stufe 1) und Eidg. Fachausweis Ausbilder/in (Stufe 2). Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/dokumente/?tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=221&cHash=135d0ab1f9. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2010a): Geschäftsordnung des AdA-Baukastensystems. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/organisation/geschaeftsstellen/?sfpDebug=c&tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=152&cHash=cbf9853862. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2010b): Organigramm. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/fileadmin/user_upload/alicech/dokumente/ada/Organigramm.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2010c): Anerkennung von Modulen. Ausbildungsleiter/in mit eidg. Diplom (Stufe 3). Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/dokumente/?tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=222&cHash=e92374aa14. Abgerufen am 10.11.2010

- Ausbildung der Ausbildenden (2010d): Wegleitung zur Gleichwertigkeitsbeurteilung (GWB). Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/fileadmin/user_upload/alicech/dokumente/ada/Wegleitung_GWB_0910.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2010e): Informationsblatt Praxisnachweise. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/fileadmin/user_upload/alicech/dokumente/ada/Praxisnachweise_de_0710.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2010f): Wegleitung zur Prüfungsordnung für Ausbildungsleiter/innen. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/diplom/wegleitung-zur-neuen-pruefungsordnung/?tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=1546&cHash=b9990e5f18. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2010g): Modulbeschreibung AdA-D-M1. Bildungskonzepte evaluieren und begründen. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/diplom/module-d-m-1-bis-d-m-6/?sfpDebug=css&tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=1548&cHash=34bb9b899d. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2010h): Modulbeschreibung AdA-D-M2. Bildungsangebote koordinieren und begleiten. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/diplom/module-d-m-1-bis-d-m-6/?sfpDebug=css&tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=1549&cHash=0cb90e788d. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2010i): Modulbeschreibung AdA-D-M3. Die Qualität des Bildungsangebots entwickeln. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/diplom/module-d-m-1-bis-d-m-6/?sfpDebug=css&tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=1550&cHash=0b0164bb74. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2010j): Modulbeschreibung AdA-D-M4. Eine Organisationseinheit führen. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/diplom/module-d-m-1-bis-d-m-6/?sfpDebug=css&tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=1551&cHash=863e6f1a3a. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2010k): Modulbeschreibung AdA-D-M5. Das Bildungsangebot im Umfeld positionieren. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/diplom/module-d-m-1-bis-d-m-6/?sfpDebug=css&tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=1552&cHash=6c3f9fee10. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (2010l): Modulbeschreibung AdA-D-M6. Projekte im Bildungsbereich leiten. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/de/ada/diplom/module-d-m-1-bis-d-m-6/?sfpDebug=css&tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=1553&cHash=f4347fd862. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (o.J.a): SVEB-Zertifikat (Stufe 1). Zürich. Verfügbar unter: <http://www.alice.ch/de/ada/zertifikat/>. Abgerufen am 10.11.2010
- Ausbildung der Ausbildenden (o.J.b): Eidg. Fachausweis Ausbilder/in (Stufe 2). Zürich. Verfügbar unter: <http://www.alice.ch/de/ada/fachausweis/>. Abgerufen am 10.11.2010

- Baitsch, Christof (1996): Lernen im Prozess der Arbeit – ein psychologischer Blick auf den Kompetenzbegriff. In: QUEM-BULLETIN 1/1996. Berlin, S. 6-8
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2010): Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung. Bern. Verfügbar unter:
http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/01183/01184/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t,lnp6lONTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z2GpJCDeXx_hGym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--. Abgerufen am 10.11.2010
- Bundesamt für Statistik (2010): Teilnahme an Weiterbildung in der Schweiz. Erste Ergebnisse des Moduls „Weiterbildung“ in der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung 2009. Neuchâtel. Verfügbar unter:
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/22/publ.Document.130853.pdf>. Abgerufen am 10.11.2010
- Drescher, Klaus-Jürgen/Miller, Michael (1995): Kompetenzen schwirren durch die Lüfte, vom Winde verweht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 91 (2): S. 195-204
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. 1. Auflage. Münster u.a.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2003): Einführung. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 1. Auflage, Stuttgart, S. IX - XXXVII
- Erpenbeck, John (2006a): Kompetenzbilanzen - Schlüsselmethoden europäischen Vergleichs. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung. Münster u.a., S. 7-16
- Erpenbeck, John (2006b): Qualitätsstandards für Kompetenznachweise. o.O. Verfügbar unter:
http://www.strukturnetz.de/download//Und_sonst/erpenbeck_kompetenznachweise_expertise_okt2006.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2007): Einführung. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage, Stuttgart, S. XVII - XLIV
- erwachsenenbildung.at (o.J.a): Herkunftsberufe. Wien. Verfügbar unter:
<http://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/berufsbild/herkunftsberufe/herkunftsberufe.php>. Abgerufen am 10.11.2010
- erwachsenenbildung.at (o.J.b): Angebot und Nachfrage. Wien. Verfügbar unter:
http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/daten_und_fakten/angebot_nachfrage.php. Abgerufen am 10.11.2010
- erwachsenenbildung.at (o.J.c): Finanzierung. Wien. Verfügbar unter:
http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/daten_und_fakten/finanzierung.php. Abgerufen am 10.11.2010
- erwachsenenbildung.at (o.J.d): Förderungsgesetz. Wien. Verfügbar unter:
http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/gesetze/foerderungsgesetz.php. Abgerufen am 10.11.2010

- Europäisches Parlament/Europäischer Rat (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. In: Amtsblatt der Europäischen Union vom 30.12.2006, S. L 394/10-L 394/18
- Europäisches Parlament/Europäischer Rat (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: Amtsblatt der Europäischen Union vom 06.05.2008, S. C 111/1- C 111/7
- Europäisches Parlament/Europäischer Rat (2009): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET), S. C 155/11-C 155/18 Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF> F. Abgerufen am 10.11.2010
- Frei, Felix/Duell, Werner/Baitsch, Christof (1984). Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung. Bern
- Fuchs, Sandra/Kollmannsberger, Markus/Schwickerath, Anna/Barz, Heiner/von Hippel, Aiga/Tippelt, Rudolf (2009): Fortbildungsinteressen und -bedarfe. In: von Hippel, Aiga/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim u.a., S. 143-199
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3. Auflage. Wiesbaden
- Gnahs, Dieter (2007): Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente. 1. Auflage. Bielefeld
- Kalaidos (2009): Jahresbericht 2008. Verfügbar unter: <http://www.kalaidos.ch/Downloads/Jahresbericht%202008%20der%20Kalaidos%20Bildungsgruppe%20Schweiz.pdf>. Abgerufen am 10.11.2010
- Kirchhöfer, Dieter (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin. Verfügbar unter: http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- Kollmannsberger, Markus/Fuchs, Sandra (2009): Qualifikation und Kompetenzanforderungen. In: von Hippel, Aiga/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim u.a., S. 38-62
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2007): Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Brüssel. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:DE:PDF>. Abgerufen am 10.11.2010
- Kraft, Susanne (2006): Trainer - Qualifizierung - Weiterbildung (TQW). Bonn. Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_03.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (2009): Entwicklung erfolgreich abgelegter Reifeprüfungen nach Geschlecht und Schulsparten. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das

- Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz. S. 78-79. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- Lattke, Susanne (2006): Abstract. Validierung - Robustmacher aus Brüssel. Verfügbar unter: http://www.diezeitschrift.de/42006/lattke06_01.htm. Abgerufen am 10.11.2010
 - Le Boterf, Guy (1998): Die Wirksamkeit von Bildungsmassnahmen evaluieren: die Grundfragen. In: Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen WBZ/CPS (Hrsg.): Sonderpublikationen 3. Kompetenzen. Luzern, S. 17-37
 - Lenz, Werner (2005): Portrait Weiterbildung Österreich. 2. Auflage. Bielefeld
 - Maier, Günther W./Bartscher, Thomas (2010): Fähigkeit. In: Gabler-Verlag (Hrsg.): Wirtschaftslexikon. 17. Auflage, Wiesbaden, S. 1038. Verfügbar unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/86564/faehigkeit-v6.html>. Abgerufen am 10.11.2010
 - ProfilPASS: Glossar. Stichwort „Fähigkeit“. Verfügbar unter: http://www.profilpass-online.de/index.php?article_id=242&clang=0. Abgerufen am 10.11.2010
 - Rat der Europäischen Union (2004): Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen. Brüssel. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/validation2004_de.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
 - Reichart, Elisabeth/Huntemann, Hella (2009): Volkshochschul-Statistik 2008. Bonn. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/reichart0902.pdf>. Abgerufen am 10.11.2010
 - Research voor Beleid (2008): ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report. Zoetermeer. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
 - Research voor Beleid (2010): Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Zoetermeer. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>. Abgerufen am 10.11.2010
 - Schiersmann, Christiane (2010): Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage, Wiesbaden, S. 747-766
 - Schläfli, André/Sgier, Irena (2008): Portrait Weiterbildung Schweiz. 2. Auflage. Bielefeld
 - Schreiner, Claudia (2007): Zusammenfassung der Ergebnisse. In: Schreiner, Claudia (Hrsg.): PISA 2006 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz, S. 68-71. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15730/pisa2006_ersteerg.pdf Abgerufen am 10.11.2010

- Steiner, Petra (2010): Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba). In: Hammerer, Marika/Schneeberger, Arthur (Hrsg.): Magazin erwachsenenbildung 9,2010. Wien, 14-1 - 14-6
- Strauch, Anne (2008): Draft of a validation instrument (WP 5). Bonn. Verfügbar unter: http://www.vinepac.eu/component/option,com_docman/Itemid,31/task,doc_view/gid,72/. Abgerufen am 10.11.2010
- SVEB (2010a): Statistik der Weiterbildungsanbieter 2009. Zürich. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/fileadmin/user_upload/alicech/dokumente/zahlen_fakten/Statistik_Weiterbildungsanbieter_2009.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- SVEB (2010b): Jahresbericht 2009. Verfügbar unter: http://www.alice.ch/fileadmin/user_upload/alicech/dokumente/sveb/verband/SVEB_Jahresbericht_2009.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga/Fuchs, Sandra (2009): Fortbildung der Weiterbildner/innen als Grundlage für Qualität. In: von Hippel, Aiga/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim u.a., S. 11-17
- Weiterbildungsakademie Österreich (2008): Prüfungsordnung für das wba-Zertifikat. Wien. Verfügbar unter: http://www.wba.or.at/login/downloads/prfungsordnung_zertifikat.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- Weiterbildungsakademie Österreich, (2010a): ECTS-Verteilung (30 ECTS) Weiterbildungsakademie Österreich. wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Wien. Verfügbar unter: <http://www.wba.or.at/studierende/wba-Zertifikat.pdf>. Abgerufen am 10.11.2010
- Weiterbildungsakademie Österreich (2010b): ECTS-Verteilung (30 ECTS) Weiterbildungsakademie Österreich (wba). wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Lehren/Gruppenleitung/Training. Wien. Verfügbar unter: http://www.wba.or.at/studierende/wba-Diplom_Lehrende.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- Weiterbildungsakademie Österreich (2010c): ECTS-Verteilung (30 ECTS) Weiterbildungsakademie Österreich (wba) wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Bildungsmanagement. Wien. Verfügbar unter: http://www.wba.or.at/studierende/wba-Diplom_BildungsmanagerInnen.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- Weiterbildungsakademie Österreich (2010d): ECTS-Verteilung (30 ECTS) Weiterbildungsakademie Österreich (wba). wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Beratung. Wien. Verfügbar unter: http://www.wba.or.at/studierende/wba-Diplom_BeraterInnen.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- Weiterbildungsakademie Österreich (2010e): ECTS-Verteilung (30 ECTS) Weiterbildungsakademie Österreich (wba). wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Bibliothekswesen und Informationsmanagement. Wien. Verfügbar unter: http://www.wba.or.at/studierende/wba-Diplom_BibliothekarInnen.pdf. Abgerufen am 10.11.2010

- wba.or.at (o.J.a): Die Gremien der Weiterbildungsakademie (wba). Wien. Verfügbar unter: http://www.wba.or.at/ueber_uns/gremien.php. Abgerufen am 10.11.2010
- wba.or.at (o.J.b): Die wba auf einen Blick. Wien. Verfügbar unter: <http://www.wba.or.at/interessierte/ueberblick.php>. Abgerufen am 10.11.2010
- Weinberg, Johannes (1996): Kompetenzlernen. In: QUEM-BULLETIN 1/1996. Berlin. S. 3-6
- Winterton, Jonathan/Delamare-Le Deist, Françoise/Stringfellow, Emma (2005): Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Thessaloniki. Verfügbar unter: http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/method/CEDEFOP_typology.pdf. Abgerufen am 10.11.2010
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf. Abgerufen am 10.11.2010

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Mainz, den 15. November 2010

Markus Stier