

# Professionalisierung der Validierungspraxis

Kompetenzen für professionelles Validierungshandeln aus Perspektive der Berufs- und Erwachsenenbildung

*Karin Gugitscher*

*Abstract:* In den letzten Jahren wurden in den meisten Ländern der Europäischen Union Verfahren und Praktiken zur Validierung non-formalen und informellen Lernens implementiert. Allerdings existieren bislang weder auf EU- noch auf nationaler Ebene einheitliche Standards, über welche Kompetenzen die Personen, die aktiv am Validierungsprozess beteiligt sind, verfügen sollen. Dies ist insbesondere angesichts des Befunds der EU bedeutsam, dass Validierungspraktiker\*innen eine zentrale Rolle spielen, um Vertrauen in Validierungsprozesse und -ergebnisse zu haben. In zwei Projekten wurde dieser Befund aufgegriffen, deren Ergebnisse im Beitrag vorgestellt werden. Dabei handelt es sich um das in einem EU-Projekt entwickelte PROVE-Kompetenzmodell sowie das in nationaler Ausrichtung konzipierte Qualifikationsprofil für Validierungspraktiker\*innen. Beide Professionalisierungsinstrumente zielen auf die Frage ab, welche genuinen Kompetenzen für die Bearbeitung der Anforderungen an Validierungshandeln erforderlich sind. Deutlich wird, dass die Validierungspraxis keiner völlig neuen Tätigkeit entspricht, sondern unterschiedliche pädagogische Tätigkeiten auf spezifische Weise kombiniert. Deren Vollzug bedarf ein validierungsspezifisches Wissen und Können und ist auch mit professionellen Ansprüchen verbunden. In diesem Sinne kann Validieren als eine professionelle pädagogische Handlungsform verstanden werden. Dies zeigt die Bedeutung der vorgestellten Professionalisierungsinstrumente, deren Potential für weitere Professionalisierungsschritte abschließend diskutiert wird. In diesem Zusammenhang werden perspektivisch auch ein Ausblick auf aktuelle Entwicklungsarbeiten gegeben sowie mit der Professionalisierung der Validierung verbundene Herausforderungen aufgezeigt, und dabei der Blick von der Erwachsenen- und Berufsbildung auf weitere Bildungssektoren, insbesondere den Hochschulbereich ausgeweitet.

*Keywords:* Validierung, Professionalisierung, Berufs- und Erwachsenenbildung, Validation, Professionalization, Vocational and Adult Education

## 1. Einleitung

In den letzten Jahren wurden in den meisten Ländern der Europäischen Union (EU) Verfahren und Praktiken zur Validierung non-formalen und informellen Lernens implementiert, sodass aktuell in allen EU-Ländern Validierungsangebote existieren (European Commission & Cedefop, 2024). Dabei weisen die Validierungssysteme und -verfahren in Europa eine große Bandbreite auf – sei es hinsichtlich der strate-

gischen Ausrichtung, der Zielgruppen, der Kompetenzen oder Qualifikationen, die validiert werden können, oder der eingesetzten Validierungsinstrumente und Methoden. Sie unterscheiden sich auch hinsichtlich der Qualifikationen und Kompetenzen der Personen, die Validierungen durchführen. Insgesamt – so der Befund der EU – sind die Validierungsangebote fragmentiert und inkohärent und folgen unterschiedlichen Begründungen (Cedefop, European Commission & ICF, 2019). Es existieren nebeneinander sehr unterschiedliche Ansätze und Praktiken der Anerkennung und Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen sowie der Ausbildung und Professionalisierung des Validierungspersonals.

Dieser auch für Österreich gültige Befund (zu unterschiedlichen Validierungsverfahren mit spezifischen Zielsetzungen, Zielgruppen, Methoden oder Trägerschaften siehe z. B. Schmid, 2023, S. 501 ff.) spiegelt sich beispielsweise in den diversen Rollen und Berufsbezeichnungen der Personen, die Validierungen durchführen, wider: je nach Aufgabenstellung und Verfahren gibt es Berater\*innen, Bewerter\*innen, Prozessbegleiter\*innen, Trainer\*innen, Prüfer\*innen, Administrator\*innen, Zertifizierungswerkstattleiter\*innen etc. Die Qualifikationen und Kompetenzen dieser Personen orientieren sich meist an den Anforderungen der Institution, die Trägerin des Validierungsverfahrens ist, und dem grundlegenden Berufsprofil, da Validierung in der Regel keine Vollzeitätigkeit ist, sondern eine Aufgabe, die neben bzw. im Rahmen von anderen Tätigkeiten vollzogen wird. Für einige Validierungsverfahren gibt es seitens der anbietenden Einrichtungen verfahrensspezifische Fortbildungen.

Bislang existiert jedoch weder auf EU-Ebene noch national ein Konsens und einheitliche Standards, über welche Kompetenzen Validierungspraktiker\*innen verfügen sollten. Dieser Mangel kann sich nachteilig auswirken, wenn etwa ein fehlendes gemeinsames Verständnis und Begriffsinventar bzw. eine gemeinsame Verständigung über das Wesen bzw. den Kern von Validierung die fachliche Weiterentwicklung innerhalb der Community of Practice oder die Kommunikation nach außen mit Stakeholdern und potentiellen Nutzerinnen und Nutzern, darüber, was Validierung (nicht) ist, erschwert und damit einen kohärenten Aufbau von Validierungsangeboten hemmt. Personal mit Wissen und Kompetenzen in Bezug auf Validierung ist für die Qualitätssicherung und -entwicklung der Validierungsangebote (BMBWF, 2018; Assinger, 2023) ebenso zentral wie für das Vertrauen der Nutzer\*innen und Stakeholder in die Validierungsprozesse und -ergebnisse. Eine Studie des Cedefop zeigt: „Das Vertrauen in die Validierung hängt weitgehend von der Arbeit ab, die die Fachleute in der Praxis und die direkt mit den Validierungskandidaten befassten Fachkräfte in den verschiedenen Phasen des Prozesses leisten. Diese Fachkräfte decken alle Aspekte der Validierung ab“ (Cedefop, 2016, S. 42).

Insbesondere wenn Validierungspraktiken die bildungspolitischen Ziele und Hoffnungen, nämlich die Erhöhung der Partizipation am lebenslangen Lernen und der Durchlässigkeit im Bildungssystem sowie der Verbesserung des Zugangs zum Arbeitsmarkt, vor allem für Personen mit niedrigem formalem Bildungsabschluss und/oder in prekären Beschäftigungsverhältnissen (BMB & BMWF, 2017; Rat der EU, 2012, 2016) erfüllen sollen, muss bei Individuen und Unternehmen sowie zwischen

den Bildungseinrichtungen Vertrauen für die Validierungspraktiken und -ergebnisse geschaffen werden. Dabei können eine akkordierte und kohärente Strategie zur Professionalisierung des jungen Tätigkeitsfeldes der Validierung und entsprechende Professionalisierungsinstrumente, die das Gemeinsame und den Kern der Validierung in dem Mittelpunkt stellen und gleichzeitig die Differenzen zwischen unterschiedlichen (Bildungs-)Sektoren und deren spezifische Logiken angemessen berücksichtigen (Schlögl, 2022), eine wichtige Rolle spielen.

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, welche genuinen Kompetenzen für die Bearbeitung der Anforderungen an Validierungshandeln erforderlich sind und welche Herausforderungen sich im Hinblick auf die Professionalisierung dieser Tätigkeit stellen. Dazu werden Ergebnisse empirischer Studien im Bereich der Berufs- bzw. Erwachsenenbildung gezeigt, die auch für den Hochschulbereich wichtige Orientierungspunkte bereitstellen. Zuvor steht im nächsten Abschnitt die Frage im Fokus, inwieweit Validieren – unabhängig vom konkreten institutionellen Kontext und von verfahrensspezifischen Ausrichtungen – als eine professionelle (pädagogische) Handlungsform gefasst werden kann, die mit spezifischen Ansprüchen verbunden ist. Anschließend werden in Abschnitt 3 die für professionelles Validierungshandeln erforderlichen Kompetenzen anhand eines Kompetenzmodells für Validierungspersonal skizziert. In Abschnitt 4 wird ein Instrument zur Professionalisierung von Validierungspraktiker\*innen vorgestellt, das für den nationalen Kontext entwickelt wurde – konkret ein Qualifikationsprofil als Grundlage für die Entwicklung eines darauf aufbauenden Curriculums und Zertifizierungsverfahrens für Validierungspraktiker\*innen. Im abschließenden Fazit werden die Relevanz dieser Entwicklungsarbeiten im Hinblick auf die Professionalisierung von Validierungshandeln in Österreich, aber auch damit verbundene Herausforderungen diskutiert, und dabei der Blick von der Erwachsenen- und Berufsbildung auf weitere Bildungssektoren, insbesondere den Hochschulbereich ausgeweitet.

## 2. Validieren als professionelle Handlungsform

Im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung haben das Erfassen, Bewerten und Anerkennen von Lernerträgen aus anderen Lernkontexten angesichts der Tatsache, dass Lernen im Erwachsenenalter überwiegend außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfindet, eine lange Tradition – auch wenn diese Tätigkeiten nicht unter dem Schlagwort „Validierung“ gefasst wurden. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass Validierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung schon seit einigen Jahren einen festen Platz hat. Nationale Beispiele dafür sind etwa die Weiterbildungsakademie Österreich (wba), die seit 2007 Kompetenzen von in der Erwachsenenbildung tätigen Personen anerkennt und zertifiziert (siehe [wba.or.at](http://wba.or.at)), oder die Ingenieurzertifizierung gemäß Ingenieur-Gesetz 2017, bei der der Bildungsabschluss „Ingenieur“ nach Absolvierung eines Zertifizierungsverfahrens auf Basis einschlägiger Berufspraxis erworben werden kann (IngG, 2017).

Dabei zeigen die nationalen wie internationalen Erfahrungen, dass Validierung nicht auf rein regelgebundene, formalistische Praktiken enggeführt werden kann, insbesondere, da „technokratische Modelle der Anerkennung oder Gleichhaltung, die Sachgesetzlichkeit bzw. -zwang postulieren und Praxis auf rationale Verwaltung einengen, in letzter Konsequenz mit politischer Willensbildung in Konflikt geraten“ (Schlögl, 2022, S. 180). Denn eine Praxis, die Validierung als Überprüfung, inwieweit sich in Zeugnissen o. ä. sprachliche und quantitative Äquivalente zu den Ausbildungsreglements der eigenen Institution finden, versteht, gerät schnell an ihre Grenzen und wird eine Anerkennung von Lernleistungen eher verhindern als unterstützen, wenn in diese Bewertungsprozesse nicht auch domänenspezifisches Wissen einfließt (ebd., S. 181). Neben domänenspezifischer Fachexpertise scheint es insbesondere die pädagogische Dimension von Validierung zu sein, die als normativer politischer Anspruch der Förderung des lebenslangen Lernens und als handlungspraktischer Zugang zugleich, eine über ein rein regelgebundenes Handeln weit hinausreichende Komplexität des Validierens bedingt. Dies zeigt auch die pädagogische Bestimmung von Validieren von Katrin Kraus (2023), welche im folgenden Abschnitt betrachtet wird.

## 2.1 Validieren als pädagogische Tätigkeit

Nach Kraus (2023) ist Validieren im Zuge der offenen empirischen Rekonstruktionen anschlussfähig an bisherige Bestimmungen pädagogischer Tätigkeiten:

„Grundgedanke ist dabei, dass Validieren keine völlig neue Tätigkeit ist, sondern eine kombinierte Tätigkeit, die sich aus bekannten Tätigkeiten im pädagogischen Handlungsrepertoire speist, auf diesen basiert, sie kombiniert und teilweise neu interpretiert oder akzentuiert.“ (S. 155)

Ähnlich wie Supervision oder Coaching als neue pädagogische Tätigkeitsfelder, kann auch Validieren als „eine kombinatorische Zusammensetzung und Weiterentwicklung bestehender Tätigkeiten in eine weitere pädagogische Tätigkeit [verstanden werden; Erg. KG], die sich im Zuge von gesellschaftlichen Veränderungen und von Veränderungen im Bildungsbereich herausgebildet hat“ (ebd.). Das allgemein professionell Pädagogische zeigt sich in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern und Handlungsformen stets zwischen „abstrakten Wissensbeständen und der Notwendigkeit eines situativen pädagogischen Fallverstehens“ (Dewe, 1996, S. 730). Als grundlegende Zielorientierung pädagogischer Tätigkeiten lässt sich die „Erreichung für gut befundener Zustände“ (Hörster, 2010, S. 35) formulieren – im Fall der Validierung ist das konkret die von den Individuen angestrebte Anerkennung und Verwertbarkeit von Gelerntem (Kraus, 2023, S. 154). Konkret lässt sich Validieren über die vier zentralen pädagogischen Handlungsformen Beraten, Lernen, Prüfen und Organisieren als eine pädagogische Tätigkeit bestimmen.

*Beratung* erweist sich insofern als ein für den Erfolg von Validierungsprozessen zentrales Element, als das „Erfassen von Lernergebnissen“ ein hochkomplexer Prozess ist, insbesondere wenn es um die Kompetenzen geht, die in informellen Settings er-

worben wurden. Während diese Anforderung in Bezug auf Kompetenzen aus formalen und non-formalen Settings, die von Bildungsanbietern bestätigt wurden, relativ einfach ist, und hier vor allem entsprechende Belege gesammelt, geordnet und dokumentiert werden müssen, ist für die Dokumentation von in informellen Kontexten Gelerntem eine hohe reflexive und analytische Leistung nötig, die meist der Unterstützung und pädagogisch professionellen Begleitung bedarf (ebd., S. 156 f.).

Validierung als *Förderung von Lernen* bestimmt sich auf zweifache Weise: einmal dadurch, dass bereits Gelerntes durch Validierung eine In-Wert-Setzung für das Individuum und eventuell auch andere Akteure (Arbeitsmarkt, Bildungssystem) erfährt (Schmid & Kraus 2018, zit.n. Kraus, 2023, S. 158). Dem bereits in anderen Kontexten Gelernten wird durch Instanzen des Bildungssystems oder Arbeitsmarktes ein Wert zugesprochen. Zusätzlich erfährt mit der In-Wert-Setzung von Gelerntem aber auch, wie Kraus hervorhebt, „der damit verbundene Lernprozess eine Anerkennung, die als positive, mit dem Lernen verbundene Erfahrung wiederum die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass weitere Lernprozesse unternommen werden, denn in der Regel sind erfolgreich abgeschlossene Lernprozesse eine Basis für anschließendes Lernen“ (ebd.). Diese lernförderliche Wirkung von Validierung „kann über eine entsprechende Gestaltung des Verfahrens gezielt verstärkt werden“ (ebd., S. 161).

Validieren als *Prüfungsäquivalent* verweist auf „besondere Herausforderungen an die Professionalität des Prüfens [...], da der Prozess selbst wenig determiniert ist“ (ebd., 159). Zum einen mangelt es an Kontextindikatoren, die bei Beurteilungen des Lernerfolgs im Rahmen formalisierter Lernprozesse herangezogen werden können, „wie zum Beispiel die regelmäßige Teilnahme am Unterricht oder die Erarbeitung von Wissen anhand von nach Qualitätsstandards geprüften Lernmaterialien“ (ebd.).

„Gleichzeitig reduziert sich die anwendbare Prüfungsnorm weitgehend auf die fachliche Bezugsnorm, da die Sozialnorm zur Beurteilung von Leistungen in der Regel bei den Einzelfallverfahren der Validierung nicht anwendbar ist respektive erst im Laufe der Zeit über ein Archiv oder Erfahrungen der Prüfenden asynchron relevant werden kann“ (ebd.).

Die Lernergebnis-Prüfung und -Bewertung in Validierungsverfahren unterliegt damit besonderen Bedingungen. Trotzdem müssen die zumeist auf punktuellen Prüfakten basierenden Beurteilungen aussagekräftig und zuverlässig sein, bilden sie doch die Grundlage für die In-Wert-Setzung und Verwertbarkeit von Gelerntem bzw. die Förderung weiterführender Lernprozesse. Validieren als Prüfungsäquivalent ist als komplexer Prozess zu verstehen, der anspruchsvollen Kriterien genügen muss, und damit einer professionellen Tätigkeit entspricht, die reflexiv zu bearbeiten ist (ebd.).

*Organisieren* als vierte pädagogische Handlungsform bezieht sich auf das Herstellen einer Situation, in der pädagogisches Handeln im engeren Sinne vollzogen werden kann, durch die pädagogische Tätigkeiten also ermöglicht werden. In Bezug auf Validierung geht es um die Schaffung eines angemessenen Rahmens und die Prozesssicherung angesichts der Komplexität von Validierungsverfahren. Über die Prozessschritte der Beratung, Prüfung der Kompetenzdarstellung und dem hoheitlichen

Akt der Anerkennung eines positiven Ergebnisses, etwa in Form eines staatlichen Abschlusses, bestimmt sich ein Ablauf, der aufeinander abgestimmt und organisiert werden muss und der die Koordination von unterschiedlichen involvierten Akteuren mit unterschiedlichen Verantwortlichkeiten erfordert. Zudem sind Informationen, Anforderungen und Ergebnisse zielgruppenorientiert zu kommunizieren, wodurch dem Organisieren in der pädagogischen Tätigkeit des Validierens ein nicht zu vernachlässigender Stellenwert zukommt (ebd., S. 160).

Die vier pädagogischen Handlungsbereiche Beraten, Lernen, Prüfen und Organisieren in ihrer hinsichtlich Validierung spezifischen Ausprägung erfordern ein spezifisches validierungsbezogenes Wissen und Können, das vom zugrundeliegenden Validierungsverständnis und von beruflichen Wertvorstellungen und Haltungen geprägt ist. Gleichzeitig verweisen die Handlungsfelder auch auf Herausforderungen und professionelle Ansprüche, die mit diesen Tätigkeitsbereichen verbunden sind.

## 2.2 Professionelle Ansprüche an Validierungshandeln

Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive fokussieren insbesondere kompetenztheoretische und strukturtheoretisch-interaktionistische Ansätze der individuellen Professionalisierung auf das für professionelles Handeln erforderliche Wissen und Können. Während bei kompetenztheoretischen Ansätzen die Definition, Modellierung und Messung von Kompetenzen für ein bestimmtes Tätigkeitsfeld im Vordergrund steht, mit starker Ausrichtung auf das Subjekt, fokussieren interaktionistische Ansätze auf die Besonderheiten des pädagogischen Handelns im Kontext der ihnen zugrunde liegenden Strukturen. Sie arbeiten die für ein Handlungsfeld konstitutiven Strukturen und Spannungsfelder bzw. Antinomien sowie die Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit des pädagogischen Handelns heraus und zeigen auf, dass Professionalität auch soziale, institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen berücksichtigen muss (Helsper, 2021). Studien zur Validierung machen etwa widersprüchliche Anforderungen an Validierungshandeln deutlich, die sich durch die Forderung nach einer Orientierung an der Person, deren Kompetenzen validiert werden sollen und die, wie in den europäischen Validierungsleitlinien gefordert, im Zentrum des Validierungsprozesses stehen soll (Cedefop, 2016), und einer gleichzeitigen Ausrichtung an vordefinierten Standards ergibt (Andersson et al., 2017; Travers & Harris, 2014). Auch das der Validierung immanente Spannungsfeld zwischen Lernförderung und Bewertung bzw. Prüfen kann zu widersprüchlichen Ansprüchen an professionelles Validierungshandeln führen, das Aushandlungsprozesse zwischen einem standardisierten Vorgehen einerseits und einer Flexibilität im Hinblick auf individualisierte Zugänge andererseits erfordert (Gugitscher & Schmidtke, 2018). Weiters sind durch die Verwobenheit von Validierung mit dem Anerkennungsparadigma Antinomien verbunden, beispielsweise in Bezug auf die Adressierung von Kandidatinnen und Kandidaten und die Beziehungsgestaltung zur Herstellung eines tragfähigen, valide Ergebnisse fördernden Arbeitsbündnisses oder das Spannungsfeld zwischen dem gleichzeitigen Bestätigen von bereits Gegebenen einerseits und dem Stiften von etwas

so noch nicht Existierenden andererseits (Gugitscher, 2023). Kraus hebt in diesem Zusammenhang die Ambivalenz hervor, dass „[m]it der Anerkennung von Lernergebnissen durch das pädagogische Feld [...] implizit auch der diesen Ergebnissen zugrunde liegende Lernprozess anerkannt [wird], obwohl er außerhalb dieses Feldes und seiner Standards vollzogen wird“ (Kraus, 2023, S. 161).

Diese Aspekte und Antinomien gilt es im Rahmen der Professionalität des Validierens aufzufangen und zu bearbeiten. Professionalität ist in diesem Sinne in Anschluss an Nittel (2000) als flüchtiger Zustand aufzufassen, der in jeder Situation immer wieder neu hergestellt werden muss. Die immer wieder aktualisierbaren Informationen und Fähigkeiten sind an die situativen Kontexte der beruflichen Tätigkeit gebunden, die ein hohes Maß an Reflexion und Urteilsvermögen der Akteure erfordern (ebd., S. 83 ff.). Dafür ist nicht zuletzt eine entsprechende Qualifikation der Personen, die Validierungen durchführen, wesentlich, was zurzeit in verschiedenen Projekten aufgegriffen wird.

In den nachstehend beschriebenen Projekten zur Professionalisierung der Validierung wurden kompetenzorientierte Modelle bzw. Instrumente entwickelt, die das Wissen und Können für professionelles Validierungshandeln aufzeigen. Gleichzeitig wurden die strukturellen Herausforderungen des Handlungsfeldes Validierung berücksichtigt und dadurch der kompetenztheoretische mit dem interaktionistischen Professionalisierungszugang zusammengedacht.

Ein wesentlicher theoretischer Bezugspunkt war dabei das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006). Dabei wurde die Konzeption einer allgemeinen (psychologischen) Handlungskompetenz von Weinert (2001) unter Zuhilfenahme von Standards für das professionelle Lehrerhandeln in ein „Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ weiterentwickelt (Baumert & Kunter, 2006):

„Danach entsteht professionelle Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel von

- spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation.“

(S. 481)

Dieses non-hierarchische Model mit differenten Komponenten professioneller Kompetenz und der Unterscheidung zwischen theoretischem fachspezifischem Wissen und praktischen professionellen Fähigkeiten kann für unterschiedliche Bereiche weiterentwickelt werden – im vorliegenden Kontext wurde dies für den Bereich der Validierung gemacht. Im folgenden Abschnitt wird das auf dieser theoretischen Grundlage entwickelte Kompetenzmodell für Validierungspersonal in seiner Genese und Strukturierung vorgestellt.

### 3. Kompetenzen von Validierungspraktiker\*innen

Im Erasmus+-geförderten Projekt PROVE (Professionalization of Validation Experts) wurden zwischen 2019 und 2022 die Kompetenzen, die für professionelles Validierungshandeln erforderlich sind, in einem strukturierten Kompetenzmodell abgebildet. Das Projektkonsortium bestand aus zehn Partnerorganisationen in sechs EU-Ländern (Deutschland, Frankreich, Griechenland, Niederlande, Österreich, Portugal) und umfasste sowohl Forschungsinstitute als auch auf Validierungspraxis spezialisierte Organisationen, wodurch sowohl wissenschaftliche Expertise als auch praktische Erfahrung in die Entwicklungsarbeiten eingebracht werden konnte. In einem ersten Schritt wurden im Rahmen einer Bestandsaufnahme die Aufgaben von Validierungspraktiker\*innen identifiziert. Als Aufgabenbereiche und Phasen wurden dabei unter Bezugnahme auf EU-Dokumente wie die Ratsempfehlungen zur Validierung (Rat der EU, 2012) und die Europäischen Leitlinien (Cedefop, 2016) sowie nationale Gegebenheiten folgende Dimensionen unterschieden: (1) Information, Anleitung und Beratung, (2) Kompetenzermittlung, (3) Dokumentation, (4) Bewertung, (5) Zertifizierung und (6) Koordination der unterschiedlichen Stakeholder. Anschließend wurden in einem iterativen Prozess auf der Grundlage von Eulers (2014) Modell der Design-Based Research in enger Interaktion von Wissenschaft und Praxis von den Projektpartnern die Kompetenzen im Sinne der Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen definiert, die für eine professionelle Bearbeitung der sechs Aufgabenfelder erforderlich sind. Diese wurden in ein Kompetenzmodell überführt, das analog zum Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) entlang der vier Kompetenzaspekte Wissen, Werte, motivationale Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten strukturiert ist (siehe ausführlicher zum methodischen Vorgehen Pachner, 2023). Konkret werden im PROVE-Kompetenzmodell, das die zentralen Kompetenzen abbildet, über die Validierungsfachkräfte verfügen müssen, um in allen Phasen des Validierungsprozesses professionell handeln zu können, folgende vier Kompetenzaspekte unterschieden, die ihrerseits wieder in insgesamt elf Kompetenzbereiche mit entsprechenden Kompetenzfacetten strukturiert sind:

- *Fach- und feldspezifisches Wissen* fokussiert auf das theoretisch-deklarative Wissen zu Validierung sowie die fach- und feldspezifische Expertise zum Validierungsgegenstand. Dabei werden grundlegende Kenntnisse zu Validierungsstrategien, -systemen, -verfahren und -standards als erforderlich angesehen, um Validierungsprozesse anbahnen, begleiten und durchführen zu können, ebenso ein profundes Verständnis der Rahmenbedingungen sowie Besonderheiten und Ziele von Validierung, um das eigene Handeln in einen größeren Rahmen einordnen und reflektieren zu können.
- *Berufspraktisches Wissen und Können* als zweiter Aspekt ist in vier Bereiche unterteilt, die insbesondere handlungspraktisch ausgerichtet sind: Orientierung und Beratung, Kommunikation und Interaktion, Diagnose und Ableitung von Kompetenzen sowie Koordination und Management.

- *Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen* als dritter Aspekt bezieht sich im Sinne eines ganzheitlichen Kompetenzverständnisses auf das Berufsethos und damit verbundene Werte und Orientierungen sowie die Berufsidentifikation und Ambiguitätstoleranz, um auch mit widersprüchlichen Anforderungen und Unbestimmtheit umgehen zu können.
- *Professionelle Selbststeuerung* umfasst metakognitive Fähigkeiten der Selbstregulation, des Rollenbewusstseins und des verantwortungsvollen Umgangs mit den eigenen Ressourcen sowie die Bereitschaft zur kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung und motivationale Faktoren des Engagements und der Selbstwirksamkeit (ausführlicher zu Genese und Inhalt des Modells siehe Pachner, 2023).

Beim PROVE-Kompetenzmodell für Validierungspersonal handelt es sich um ein generisches Strukturmodell, das gemäß einem ganzheitlichen Verständnis von Kompetenz sowohl kognitive Fähigkeiten als auch motivationale, soziale und ethische Aspekte umfasst. Mit den unterschiedlichen Kompetenzaspekten und -bereichen ist es offen für unterschiedliche Handlungstätigkeiten und auch für kontextbezogene Spezifizierungen. Es unterscheidet nicht nach unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten oder Rollen im Validierungsverfahren, „sondern bezieht sich auf alle Personen, die die Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen Erwachsener durch Planungs-, Informations-, Durchführungs- und Evaluationsprozesse ermöglichen, begleiten, durchführen oder managen – unabhängig vom institutionellen Kontext oder der Beschäftigungsform“ (Pachner, 2023, S. 426). Das Kompetenzmodell ist nicht im Sinne eines verbindlichen Katalogs von Kompetenzen zu verstehen, die alle von jeder Person, die an Validierung beteiligt ist, umfassend zu erbringen sind. Vielmehr hängen die tatsächlich erforderlichen Kompetenzen von den jeweiligen Aufgabenschwerpunkten und subfeldspezifischen Bedingungen ab. Die zentrale Bedeutung des Kompetenzmodells liegt daher darin, eine theoretisch und praktisch fundierte Grundlage und einen gemeinsamen Bezugspunkt für die Entwicklung verfahrens- und rollenspezifischer Professionalisierungsinstrumente zur Verfügung zu stellen. Zudem ist das Modell, das im Zuge der Entwicklungsarbeiten im Sinne des Design-Based-Research-Zugangs im Hinblick auf seine Stringenz, terminologische Passgenauigkeit und Anwendbarkeit in unterschiedlichen internationalen Kontexten evaluiert wurde, durch seine internationale Entwicklung und Ausrichtung anschlussfähig für unterschiedliche europäische Validierungsverfahren und adaptierbar für unterschiedliche Validierungskontexte in Europa.

Praktische Anwendungsbeispiele des Kompetenzmodells sind beispielsweise das im Rahmen des PROVE-Projekts auf Grundlage des Kompetenzmodells entwickelte (Selbst-)Evaluationsinstrument und der Learning-Toolkit, also eine Sammlung von (Selbst-)Lernmaterialien – zwei Instrumente, die Validierungspraktiker\*innen bei der individuellen und selbstgesteuerten Weiterentwicklung ihrer Validierungskompetenz unterstützen und damit zur Professionalisierung der Validierung beitragen wollen (Pachner, 2023, S. 430 ff.). Im Rahmen des deutschen Validierungsverfahrens ValiKom bildete das PROVE-Kompetenzmodell den Ausgangspunkt für die Entwicklung eines

Kompetenzprofils für die Validierungsberater\*innen im ValiKom-Verfahren, in dem es mit Blick auf deren verfahrensspezifische Tätigkeiten bei den zuständigen Stellen verändert und angepasst wurde (Müller-Werth, 2024). Weitere Einsatzmöglichkeiten des PROVE-Kompetenzmodells liegen in der Entwicklung von (prozessspezifischen oder allgemeinen) Aus- und Fortbildungsangeboten für Validierungspraktiker\*innen oder im Bereich der Personalrekrutierung oder -entwicklung von Validierungspersonal. Inwieweit das PROVE-Kompetenzmodell in den unterschiedlichen Ländern implementiert wurde bzw. wird und welche Erfahrungen dabei gemacht wurden, wird aktuell im Rahmen einer Studie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt erhoben. In Österreich bildete das PROVE-Kompetenzmodell einen wichtigen Bezugspunkt für die Entwicklung eines Qualifikationsprofils für Validierungspraktiker\*innen, das im folgenden Abschnitt behandelt wird.

#### **4. Qualifikationsstandards für Validierungspraktiker\*innen**

Nahezu zeitgleich mit der Entwicklung des PROVE-Kompetenzmodells und in enger Abstimmung aufgrund der personellen Überlappung der österreichischen Partnerorganisationen wba und öibf (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) an beiden Projekten wurde in Österreich ein Qualifikationsprofil für Validierungsexpert\*innen im Rahmen eines wissenschaftlichen Teilprojekts des vom Europäischen Sozialfonds und vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung geförderten Projekts „wba digital“ entwickelt. Ziel dieses von März 2019 bis März 2022 gemeinsam von den Forschungsinstituten öibf und ibw (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) durchgeführten Projekts war es, ein kompetenzbasiertes Qualifikationsprofil für Validierungspraktiker\*innen zu entwickeln, das für die verschiedenen Validierungskontexte in Österreich und auch für die unterschiedlichen Handlungsfelder wie Information und Beratung sowie Assessment und Evaluation anwendbar sein soll. Damit nahm es Bezug auf das in der nationalen Validierungsstrategie formulierte Ziel, die Professionalisierung und Weiterentwicklung des Berufsbildes der den Validierungsprozess durchführenden Personen zu fördern und dazu Kompetenzprofile und gegebenenfalls Qualifizierungsmaßnahmen zu konzipieren, die einen qualitätsgesicherten Verfahrensablauf in allen Validierungsphasen fördern (BMB & BMWFW, 2017, S. 19).

Zur Entwicklung des national ausgerichteten Qualifikationsprofils für Validierungspraktiker\*innen wurde methodisch eine Anforderungs- und Bedarfsanalyse durchgeführt, die einerseits auf einer Literaturrecherche und -analyse basierte, bei der auch ein strukturierter Katalog von Validierungsverfahren in Österreich erarbeitet wurde. Dies war die Grundlage für zehn leitfadengestützte Interviews mit Vertreter\*innen unterschiedlicher Einrichtungen bzw. Validierungsverfahren in Österreich, wobei hier auf eine Ausgewogenheit von summativer und formativer Validierung geachtet wurde. Die Interviews wurden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet, und ein erstes Modell eines Qualifikationsprofils entwickelt, dass in Folge im Rahmen

von zwei Workshops mit Experten und Expertinnen sowie Stakeholdern evaluiert, überarbeitet und fertiggestellt wurde.

Beim nationalen Qualifikationsprofil stand die Frage im Fokus, inwieweit die für die Validierung in verschiedenen Validierungsverfahren mit unterschiedlichen Handlungsfeldern erforderlichen Kompetenzen in einem gemeinsamen Qualifikationsprofil abgebildet werden können, oder ob es differente Qualifikationsprofile beispielsweise für Beratung und Bewertung geben soll. Auf Basis der Analysen wurde ein aufgaben- bzw. rollenübergreifendes Qualifikationsprofil in Form eines kompetenzorientierten Strukturmodells entwickelt, das einer inneren Gliederung folgt und Kompetenzbereiche mit generischen Kompetenzen, die für das professionelle Validierungshandeln grundlegend erforderlich sind, beinhaltet. Bei diesen Kompetenzbereichen handelt es sich um wechselseitig voneinander abhängige Teile von Validierungskompetenz im Sinne analytischer Kategorien, die in der Handlungspraxis ineinandergreifen. Das Qualifikationsprofil für Validierungsexpert\*innen beinhaltet vier Kompetenzbereiche und folgt im Aufbau folgender Logik:

- (1) Der erste Kompetenzbereich „Validierungswissen und Feld-/Fachexpertise“ umfasst
  - a. grundlegendes Validierungswissen, über das alle Validierungspraktiker\*innen verfügen sollten, sowie
  - b. „Feld- und Fachexpertise“, die je nach Validierungskontext (z. B. Bildungssystem, Berufsfeld, Arbeitsmarkt, Freiwilligenbereich) und Fachbereich zu definieren ist.
- (2) Beim zweiten Kompetenzbereich „Berufspraktische Validierungskompetenz“ ist eine Vertiefung in einem der drei aufgaben- bzw. rollenspezifischen Unterbereiche vorgesehen, und zwar
  - *entweder* in „Information und begleitende Beratung“ – als Aufgabenschwerpunkt von Validierungsberater\*innen
  - *oder* in „Kompetenzidentifizierung und Dokumentation“ – als Aufgabenschwerpunkt von Begleiter\*innen von formativ ausgerichteten Kompetenzerfassungs- und -dokumentationsprozessen
  - *oder* in „Diagnostik und Kompetenzbewertung“ – als Aufgabenschwerpunkt von Bewerter\*innen, Prüfer\*innen, Gutachter\*innen o. ä. in summativen Validierungsverfahren.
- (3) Der dritte Kompetenzbereich „Kommunikations-, Koordinations-, und Qualitätssicherungskompetenz“ ist als transversale berufspraktische Kompetenz konzipiert, die unabhängig vom Aufgabenbereich für alle Validierungsfachkräfte handlungsrelevant ist.
- (4) Der vierte Kompetenzbereich „Personale Kompetenzen und Professionelle Werthaltungen“ ist im Sinne der Regulation, Sicherung und laufenden Weiterentwicklung professionellen Validierungshandelns konzipiert, ebenfalls mit Relevanz für alle Validierungsfachkräfte (siehe dazu ausführlich Gugitscher et al., 2022).

Neben den Kompetenzbeschreibungen sind im Qualifikationsprofil zu jedem der vier Kompetenzbereiche und Unterbereiche wesentliche und detaillierte Lernergebnisse formuliert, die aufzeigen, über welches Wissen Personen, die Validierungen in den unterschiedlichen Phasen eines Validierungsprozesses professionell durchführen, verfügen, was sie in der Lage sind zu tun, und welche personalen und berufsethischen Haltungen und Werte ihr Tun leiten, um auch widersprüchliche Anforderungen situationsangemessen und reflexiv bearbeiten zu können.

Das Qualifikationsprofil für Validierungspraktiker\*innen ist so konzipiert, dass es aufgrund seiner kontext- und rollenübergreifenden Gestaltung die Entwicklung eines übergreifenden Berufsprofils für in der Validierung tätige Personen ermöglicht und unterstützt. Gleichzeitig ermöglicht es durch die Gliederung in unterschiedliche Kompetenzbereiche tätigkeits- und kontextspezifische Differenzierungen, was angesichts der Heterogenität an Validierungsverfahren und -aufgaben geboten ist. Es bildet eine gemeinsame Referenz für zentrale Tätigkeitsbereiche bzw. Rollen der Validierung (Beratung, Prozessbegleitung, Bewertung, Koordination/Management) sowie für unterschiedliche Validierungskontexte (Arbeitsmarkt, Berufsfeld, Bildungswesen, Freiwilligensektor etc.). Dabei ist es offen genug, um darauf aufbauend unterschiedliche allgemeine oder verfahrensspezifische Professionalisierungsinstrumente entwickeln zu können. Zudem ist das national ausgerichtete Qualifikationsprofil durch die Anbindung an das PROVE-Kompetenzmodell auch anschlussfähig an europäische Entwicklungen.

## 5. Fazit und Ausblick

Gemäß der Aufforderung in der EU-Ratsempfehlung von 2012, dass „Vorkehrungen für den Ausbau der beruflichen Kompetenzen des an Validierungsverfahren beteiligten Personals auf allen einschlägigen Gebieten getroffen“ werden mögen (Rat der EU, 2012, S. 3, Nr. 1 Ziff. 3 Buchst. g), sowie dem Ziel der österreichischen Validierungsstrategie, die Professionalisierung des am Validierungsprozess aktiv beteiligten Personals voranzutreiben (BMB & BMWF, 2017), da dies als ein wesentlicher Aspekt der Qualitätsförderung gesehen wird (BMBWF, 2018) wurde unter Einbezug des PROVE-Kompetenzmodells für Validierungspersonal ein nationales Qualifikationsprofil für Validierungspraktiker\*innen entwickelt. Damit wird ein Beitrag für die weitere Professionalisierung der Validierung in Österreich, ein Bereich, in dem es aktuell keine nationalen Qualifikationen für Validierung gibt, punktuell aber bereits organisationsinterne bzw. verfahrensspezifische Schulungen für Validierungspraktiker\*innen existieren, geleistet.

Das Qualifikationsprofil bildet das für professionelles Validierungshandeln zentrale Wissen und Können sowie die professionellen Werthaltungen allgemein ab. Es kann feldübergreifend im Sinne einer gemeinsamen Referenz für die Entwicklungen weiterer Professionalisierungsinstrumente und -angebote in unterschiedliche Anwendungsfeldern der Validierung in Österreich dienen. Durch die detaillierte Darlegung zentraler Lernergebnisse, die das für professionelles Validierungshandeln

erforderliche Wissen, Können und die Haltungen aufzeigt, eignet sich das Qualifikationsprofil z. B. als Grundlage für die Entwicklung kohärenter allgemeiner sowie verfahrensspezifischer Aus- bzw. Weiterbildungsangebote und Zertifizierungsverfahren für Validierungspraktiker\*innen, aber auch für das Personalrecruiting und die Personalentwicklung im Validierungsbereich.

Entsprechende Schritte werden aktuell in einem Folgeprojekt, das im Sommer 2023 begonnen hat und bis Ende 2025 läuft, gesetzt. Konkret wird dabei gemeinsam von ibw und öibf auf Grundlage des vorliegenden Qualifikationsprofils ein modulares Rahmen-Curriculum konzipiert sowie ein Zertifizierungsverfahren für Validierungspraktiker\*innen, das Anerkennungsmöglichkeiten für bereits vorhandene Kompetenzen und (verfahrensspezifische) Schulungen bieten soll.

Das Schaffen solcher Professionalisierungsangebote scheint nicht nur im Hinblick auf den Ausbau von Validierungsangeboten angebracht, wie sie beispielsweise in Österreich für den Hochschulsektor durch die Novelle des Hochschulgesetzes mit der Möglichkeit der Anerkennung beruflicher oder außerberuflicher Qualifikationen und Tätigkeiten (UG 2002 §78) zu erwarten sind, sondern auch mit Blick auf den Befund, dass in Europa weiterhin eine zentrale Aufgabe darin besteht, sich den Wesensmerkmalen des Validierungsprozesses zuzuwenden und diese in einer gemeinsamen Anstrengung von Forschung, Praxis und Politik aufzuklären und weiterzuentwickeln (Villalba-Garcia, 2021, S. 360). Mit Blick auf die Förderung der Professionalisierung von Validierung stellt sich perspektivisch die Frage, inwieweit diese (bildungs-)sektorenspezifisch ausgerichtet wird oder eine sektorenübergreifende Gestaltung erfährt, also Validierungspraktiker\*innen in der Erwachsenenbildung, der Berufsbildung und der Hochschulbildung gleichermaßen und gemeinsam adressiert. Neben den zu berücksichtigenden Differenzen zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen wäre dabei der Fokus vor allem auf das Gemeinsame zu legen (Elsholz & Schütz, 2024), in Bezug auf Validierung etwa ein gemeinsam geteiltes Verständnis von Validierungsprozessen, gemeinsame Qualitätsansprüche und -merkmale, oder ein gemeinsamer Kern qualitätssichernder Kompetenzen der Validierungsfachkräfte (Schlögl, 2022). Allgemeine Fortbildungen, die sich an Personen aller Bildungssektoren bzw. Validierungskontexte richten, und das für Validierung erforderliche Wissen und Können vermitteln, können zu einem grundlegenden gemeinsamen Validierungsverständnis beitragen, und die Weiterentwicklung des Validierungshandelns, etwa auch im Rahmen von übergreifenden Communities of Practice fördern.

## Literatur

- Andersson, P., Halttunen, T. & Nistrup, U. (2017). *Quality in Validation of Prior Learning. Experiences from Work with the Nordic Model for Quality in Validation of Prior Learning*. NVL, Nordic Network for Adult Learning.
- Assinger, P. (2023). Qualität als Thema im Diskurs zur Validierung non-formaler und informeller Lernergebnisse. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und*

- informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 344–358). Bielefeld: wbv.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- BMBWF. (2018). *Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- BMB & BMWF. (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.
- Cedefop. (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Cedefop reference series; No 104. <https://doi.org/10.2801/669676>
- Cedefop, European Commission, & ICF. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2018 update: Synthesis report*. [http://libserver.cedefop.europa.eu/vete-lib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_synthesis.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vete-lib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf)
- Dewe, B. (1996). Das Professionswissen des Weiterbildungers. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 714–757). Suhrkamp.
- Elsholz, U. & Schütz, J. (2024). Professionalisierung und pädagogisches Handeln in Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. In J. Schütz & U. Elsholz (Hrsg.), *Perspektiven auf Professionalisierung in beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung* (S. 5–21). Bielefeld: wbv.
- Euler, D. (2014). Design Research – A Paradigm under Development. In D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research*. ZBW Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27 (S. 15–41). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- European Commission & Cedefop. (2024). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2023 update: overview Report*. Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/64271>
- Gugitscher, K. (2023). Anerkennung und Validierung von Lernleistungen aus der Perspektive sozialphilosophischer Anerkennungsansätze. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 89–109). Bielefeld: wbv.
- Gugitscher, K., Nowak, S., Proinger, J., Schmid, K. & Tritscher-Archan, S. (2022). *Qualifikationsprofil für ValidierungsexpertInnen (Stand 08.03.2022) im Rahmen des „wba digital“ Teilprojekts*. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) und Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien. [https://oeibf.at/wp-content/plugins/zotpress/lib/request/request.dl.php?api\\_user\\_id=2190915&dlkey=AW8GUP3V&content\\_type=application/pdf](https://oeibf.at/wp-content/plugins/zotpress/lib/request/request.dl.php?api_user_id=2190915&dlkey=AW8GUP3V&content_type=application/pdf)
- Gugitscher, K. & Schmidtke, B. (2018). Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41(2–3), 173–188. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0116-6>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.

- Hörster, R. (2010). Pädagogisches Handeln. In H. H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.). *Einführung in Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (S. 35–42). Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_3)
- IngG Ingenieurgesetz (2017). *Bundesgesetz über die Qualifikationsbezeichnungen „Ingenieurin“ und „Ingenieur“*. BGBl. I Nr. 23 ausgegeben am 17. Jänner 2017.
- Kraus, K. (2023). Validieren als pädagogische Tätigkeit. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 149–164). Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Müller-Werth, L. (2024). *Kompetenzprofil für Validierungsberater:innen der zuständigen Stellen im Projekt ValiKom Transfer*. Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln. [https://www.validierungsverfahren.de/fileadmin/user\\_upload/valikom/download/A62\\_Kompetenzprofil\\_f%C3%BCr\\_ValidierungsberaterInnen.pdf](https://www.validierungsverfahren.de/fileadmin/user_upload/valikom/download/A62_Kompetenzprofil_f%C3%BCr_ValidierungsberaterInnen.pdf)
- Pachner, A. (2023). Die Professionalisierung der Validierung – Genese eines Modells. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 415–435). Bielefeld: wbv.
- PROVE Erasmus+ Strategic Partnership (2020). *PROVE Kompetenzmodell für Validierungspersonal*. <https://uni-tuebingen.de/en/174546>.
- Rat der Europäischen Union (2012). Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. *Amtsblatt der Europäischen Union*, C 398, 22.12.2012, 1–5.
- Rat der Europäischen Union (2016). Empfehlungen des Rates vom 19. Dezember 2016 für Weiterbildungspfade: Neue Chancen für Erwachsene. *Amtsblatt der Europäischen Union* 2016/C 484/01.
- Schlögl, P. (2022). Kompetenzanerkennung und Validierung. Gemeinsamkeiten in der Differenz von Erwachsenenbildung und hochschulischer Bildung. In M. Fellner, A. Pausits, T. Pfeffer, & S. Oppl (Hrsg.), *Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Rahmenbedingungen, Erfahrungen, Herausforderungen* (S. 177–185). Münster: Waxmann.
- Schmid, M. (2023). Validierung in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine Sammlung berufs- und abschlussbezogener Verfahren. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 493–511). Bielefeld: wbv.
- Travers, N. & Harris, J. (2014). Trends and issues in the professional development of RPL practitioners. In J. Harris, C. Wihak & J. Van Kleef (Hrsg.), *Handbook of the Recognition of Prior Learning. Research into practice* (S. 233–258). Leicester: NIACE National Institute of Adult Continuing Education.
- Villalba-Garcia, E. (2021). Validation of non-formal and informal learning: The hero with a thousand faces? *European Journal of Education*, 56, 351–364. <https://doi.org/10.1111/ejed.12468>
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D.S. Rychen & L.H. Saganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber.