

Verfahrensarchitekturen von Kompetenzerfassung und ihr (erwachsenen-)pädagogischer Wert

Praxisreflexion der Weiterbildungsakademie Österreich

Gudrun Breyer, Karin Reisinger & Petra H. Steiner

Abstract: Der Beitrag stellt theoretische Modelle sowie Verfahrensarchitekturen von Kompetenzerfassung (z. B. formative und summative Verfahren) vor und reflektiert diese anhand der Erfahrungen der seit 2007 tätigen Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Ein Fokus der Reflexion liegt auf dem pädagogischen, bildungsfördernden Wert formativer Elemente und damit auf dem „Mehrwert“ von Validierung über den Abschluss hinaus. Durch die Praxisreflexion der wba werden die Lesenden mit einem Anwendungsfall konfrontiert, der die theoretischen Konzepte greifbar macht und als Good-Practice-Beispiel für die Kompetenzerfassung dienen kann. Die Erfahrungen der wba tragen somit zur Veranschaulichung und Vertiefung der Thematik bei. Insgesamt zielt der Beitrag darauf ab, Möglichkeiten und Grenzen von Kompetenzerfassung durch die Darstellung ihrer Funktionsweise zu veranschaulichen. Dabei wird als Rahmen einerseits das Konzept des lebenslangen Lernens und andererseits die sich laufend weiterentwickelnden (beruflichen) Qualifizierungsmaßnahmen auf gesellschaftlicher Ebene angenommen.

Die Besonderheit des Beitrags liegt in der Verbindung von „(erwachsenen-)pädagogischem Mehrwert“ mit der Darstellung theoretischer Modelle/Verfahrensarchitekturen. Zudem werden künftige Herausforderungen für Validierungsverfahren diskutiert.

Keywords: Kompetenzerfassung, Validierungsverfahren, Erwachsenenpädagogik, Qualität, competence assessment, validation procedures, adult education, quality

1. Einleitung

In einer sich rasch wandelnden Anforderungs- und Arbeitswelt sind Modelle für Kompetenzerfassung¹ hilfreich, um den Abgleich zwischen bestehenden Anforder-

1 „Kompetenzerfassung“ meint das „Erkennen, Einordnen, Bewerten und Dokumentieren von Kompetenzen mithilfe verschiedener qualitativer und/oder quantitativer Methoden“ (Strauch et al., 2009, S. 25). Mit dem Begriff „Kompetenzerfassung“ rückt der methodische Aspekt von „Kompetenzanerkennung“ und „Kompetenzvalidierung“ stärker in den Fokus. Die Begriffe „Kompetenzanerkennung“ und „Kompetenzvalidierung“ können als mit „Kompetenzerfassung“ eng verwandt gesehen werden. Nach Bosche und Strauch (2023, S. 188) sind die letzten beiden Begriffe Kompetenzvalidierung und Kompetenzan-

rungen einerseits und vorhandenen Kompetenzen sowie Lern- und Entwicklungsbedarfen andererseits zu begleiten. Auf individueller Ebene spielt die Fähigkeit, die eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Stärken zu erkennen und die Möglichkeit diese bewerten zu lassen eine zentrale Rolle für die berufliche Entwicklung und Planung von Bildungsgängen. Darüber hinaus muss eine sich entwickelnde Gesellschaft Verwertungszusammenhänge umfassend verstehen und neben der unmittelbaren Anpassung und Verwertbarkeit für Wirtschaft und Arbeitsmarkt auch Entwicklung ermöglichen, das heißt bis zu einem gewissen Grad Transformation fördern. Darauf zielt in gewissem Sinne auch das Konzept des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens ab.²

In Österreich wird im Sinne der Empfehlungen der Europäischen Union spätestens mit der 2017 publizierten Validierungsstrategie (Bundesministerium für Bildung, 2017) die „gleichberechtigte Zertifizierung von formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen“ mittels Einsatzes von Validierungsverfahren angestrebt, nicht zuletzt, um die Durchlässigkeit der Bildungssysteme zu erhöhen (Schmidt-Hertha, 2011, S. 243). Durchlässigkeit und Flexibilität fußen dabei auf der Erfassung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen und somit auf einer Erweiterung des „klassischen Bildungssystems“, welches lediglich formal und non-formal Erworbenes wahrnimmt und – zumindest in Teilen – der Bewertung und Zertifizierung unterzieht. Non-formale und informelle Lernprozesse gewinnen so an Bedeutung (Schmid, 2023, S. 22).³

Zentrales Anliegen von Validierung ist laut Bosche und Strauch (2023, S. 288) Lernen aus informellen und non-formalen Kontexten für weitere Bildungs- und Berufswege und für bessere Sichtbarkeit dessen, „was man kann“, nutzbar zu machen. Der fachliche Diskurs rund um Validierung und Kompetenzerfassung beinhaltet aber auch dahingehend Kritik, dass durch Validierung etwas „unverfügbares Individuelles“ unter den Vorzeichen des Humankapitalansatzes in den Verwertungszusammenhang der Gesellschaft eingespeist wird – und dies in Absehung von (individueller) Bildung und echter Transformation (vgl. etwa Lassnigg, 2019 a und b; Rößler, 2020;

erkennung, jene mit dem breitesten Bedeutungsraum, da „beide dafür stehen, Lernerfahrungen einen Wert zu geben“.

- 2 „Die grundlegende Bedeutung des Begriffs ‚lifelong learning‘ liegt in der Abkehr von der Vorstellung, das v. a. berufliche Lernen der Menschen sei mit dem Abschluss einer berufsqualifizierenden Ausbildung abgeschlossen, und führt somit weg von der Einstellung ‚Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr‘. Insbesondere die immer rascheren und grundlegenden Veränderungen in der Berufswelt und im Alltagsleben (z. B. durch Digitalisierung und Globalisierung) erforderten und erfordern das stetige Weiterlernen der Menschen mit Blick auf Aktualisierung, Veränderung und Neubeginn.“ (Nuissl, 2023, S. 1)
- 3 Mit dem auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen basierenden Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) wurde ein weiteres Instrument zur Umsetzung folgender intendierter Ziele geschaffen: Durchlässigkeit des Bildungssystems, Chancengleichheit, Mobilität (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2017, S. 9 ff.).

Vater, 2023). Der Artikel zielt daher darauf ab, den Wert der Kompetenzerfassung aus einer (erwachsenen-)pädagogisch-fördernden Perspektive zu diskutieren.

Beleuchtet werden dazu verschiedene Methoden der Kompetenzerfassung und deren Beitrag zur Stärkung des Individuums und seiner Lernfähigkeit. Durch die Analyse von Verfahrensarchitekturen, Methoden der Kompetenzerfassung und deren pädagogischer Wertigkeit wird ein umfassendes Verständnis für die Bedeutung und den Einsatz geschaffen. Eine These dieses Artikels ist, dass bezüglich der Ermöglichung persönlichen Wachstums und persönlicher Entfaltung das *Wie* der Kompetenzerfassung und damit die *Haltung*, mit der das Verfahren gelebt wird, wichtig sind. Methoden und Verfahrensarchitekturen stellen so gesehen die theoretisch fassbaren und „technischen“ Instrumente und Orientierungspunkte dar, die die gelebte Anerkennungspraxis rahmen und deren Systematik und gesellschaftliche Einbettung sichern.

Die Weiterbildungsakademie Österreich bietet hierbei ein exemplarisches Beispiel für ein Kompetenzerfassungsverfahren. Als summatives Validierungsverfahren arbeitet sie seit 2007 daran, die Kompetenzen von Erwachsenenbildner*innen sichtbar zu machen und zu einem fachspezifischen Abschluss zu bündeln. In ihrer Gründungszeit stellten sowohl Kompetenzanerkennung generell als auch die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen ein Novum dar. In diesem Artikel wird die wba-Vorgehensweise vertiefend erläutert und anhand von theoretischen Modellen bzw. Verfahrensarchitekturen betrachtet. Ein besonderes Augenmerk wird darauf gelegt, ob und wie summative Kompetenzerfassung – neben ihrer bewertenden, summativen, „zertifizierenden“ Funktion – geeignet ist, (erwachsenen-)pädagogischen Mehrwert für Individuen zu generieren: Ermöglicht das Durchlaufen der wba-Transformation im Sinne eines Mehr an Verfügungsmöglichkeiten und Einsichten in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt?⁴

Aufbau des Artikels: Zuerst werden gängige Verfahrensarchitekturen und theoretische Beschreibungsmodelle für Kompetenzerfassung vorgestellt. Im Anschluss werden diese mit dem seit 2007 umgesetzten Verfahren der wba verbunden, dabei wird das Vorgehen der wba mittels tiefergehender Einblicke in das komplexe Anerkennungsprozedere beschrieben. Hieraus werden wiederum Folgerungen für Sichtweisen auf die theoretischen Verfahrensarchitekturen gezogen. Dabei sind die Fragen relevant, wie qualitativ hochwertige Verfahren konzipiert sein müssen und welche Effekte sie für das lernende Individuum im Kontext des lebenslangen Lernens haben, wo Bildung, Lernen und Transformation möglich sind und wo die Grenzen der Wirkungsweisen von Kompetenzerfassung liegen. So ermöglicht der Artikel gegenwärtige Herausforderungen zu benennen, schlussfolgernde Empfehlungen für Good-Practices zu formulieren und zukünftige Anforderungen anzudiskutieren.

4 Diese Bestimmung orientiert sich am „klassischen“ und aktuellen Verständnis von „Bildung“ innerhalb der Erwachsenenbildung. (Vgl. von Felden, 2014)

2. Verfahrensarchitekturen und theoretische Modelle von Kompetenzerfassung

Vier theoretische Modelle bzw. Verfahrensarchitekturen werden im Folgenden vorgestellt: Unter 2.1 wird die Einteilung in summative und formative Verfahren beleuchtet. Unter 2.2 werden die klassischen vier Phasen von Kompetenzerfassung und deren Zusammenhang mit formativen und summativen Aspekten vorgestellt. Unter 2.3 werden einzelne Methoden der Kompetenzerfassung und deren Einteilung in qualitative und quantitative erörtert. Schließlich werden unter 2.4 lerntheoretische Zusammenhänge bei der Erfassung von Lernprozessen, Lernergebnissen und Kompetenzen behandelt. Die ersten drei theoretischen Modelle und Ansätze (2.1.–2.3) werden behandelt, um einen Überblick über wichtige Leit- und Orientierungsmodelle für die Praxis der Kompetenzerfassung zu geben und die fachliche Reflexion darüber zu fördern. Unter 2.4 werden einige lerntheoretische und erwachsenenpädagogische Aspekte benannt, die in den praxisorientierten Modellen und Ansätzen häufig zu kurz kommen.

2.1 Formative und summative Verfahren

Formative Verfahren der Kompetenzerfassung sind entwicklungsorientiert und dienen dazu, Lernprozesse zu begleiten und individuelle Entwicklungsschritte zu unterstützen, wobei (Selbst-)Reflexion eine wesentliche Rolle spielt. Beispiele für formative Verfahren sind etwa der *ProfilPass* (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, o.J.) oder diverse andere Kompetenzportfoliomodelle⁵. Formative Verfahren arbeiten zwar häufig mit in „Berufsbildern, Verordnungen, Ausbildungen, Aufgabenbeschreibungen und Stellenprofilen“ (Dehnbostel, 2023, S. 272) festgelegten Kompetenzen, zeichnen sich aber dabei dadurch aus, dass vorhandene Lern- und Arbeitserfahrungen unabhängig von einem vorgegebenen Standard bewusstgemacht und reflektiert werden (Bundesministerium für Bildung, 2017, S. 13). Formative Verfahren eröffnen Menschen einen umfassenden Einblick in ihre persönliche Lern-, Bildungs- und Arbeitsgeschichte, ihre Stärken und Schwächen und regen tiefgreifende Reflexions- und Lernprozesse an (Cedefop, 2023, S. 55). Bislang unbekannte Fähigkeiten, speziell schwer greif- und artikulierbare transversale Kompetenzen wie Problemlösungskompetenz, Zeitmanagement, Organisationsmanagement, Teamarbeit oder Selbstregulation werden so sicht- und damit bearbeitbar. Im Rahmen eines solchen Prozesses erfahren Personen Stärkung, die mit einer Weitung der Perspektiven und Möglichkeiten und infolgedessen mit persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung einhergeht (vgl. Kaufhold, 2011, S. 276).

Dieser formative, „entwicklungsorientierte Ansatz“ wird dem „anforderungsorientierten Ansatz“ summativer Verfahren gegenübergestellt (Gruber et al., 2021, S. 77).

5 Ein Beispiel für ein formatives Kompetenzerfassungsmodell aus der Erwachsenenbildung ist das „Kompetenzportfolio für Freiwillige“ des Rings Österreichischer Bildungswerke (o.J.).

Summative Verfahren sind anforderungsorientiert und zielen darauf ab, bereits erworbene Kompetenzen zu bewerten und zu zertifizieren. Kompetenzen werden in summativen Verfahren mittels vorab festgelegter Standards gemessen, um „erzielte Lernergebnisse [...] zu formalisieren und zertifizieren“ (Cedefop, 2023, S. 55). Diese Bewertung, das Zertifikat bzw. der Abschluss lassen sich idealerweise in das (formale) Bildungssystem – einordnen. Beispiele dafür sind etwa die Ingenieursqualifikation⁶, die im Zuge von „Du kannst was!“⁷ erreichten Lehrabschlüsse und die Abschlüsse der wba. Der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit liegt nicht auf den Lernbedürfnissen und Lernanforderungen eines Individuums, sondern auf definierten, meist im beruflichen Bereich zu verortenden, quantifizierbaren Anforderungen, welche es zu erreichen gilt.

2.2 Die vier Phasen der Kompetenzerfassung und formative sowie summative Aspekte

Die klassischen vier Phasen der Kompetenzerfassung sind laut Cedefop (2015, S. 15):

1. Identifizierung relevanter Kompetenzen
2. Dokumentierung dieser Kompetenzen
3. Bewertung
4. Zertifizierung⁸

Alle vier Phasen werden der Theorie nach ausschließlich bei summativen Verfahren beschritten, formative Verfahren beinhalten die Phasen 1 und 2:

„Unterschieden werden die Aspekte der Identifizierung und Dokumentation (formative Validierung) sowie der Bewertung und Zertifizierung (summative Validierung). In einem zweistufigen Prozess kann formative Validierung als erste Stufe gesehen werden, in der die Lernergebnisse objektiviert werden, die dann in einer zweiten Stufe durch Verfahren und Institutionen der summativen Validierung in eine bestehende Struktur von (formalen) Signalen eingefügt werden können.“ (Lassnigg & Schindler, 2019, S. 01–2)

Formative und summative Verfahren werden häufig als voneinander getrennt dargestellt. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass formative Validierungsverfahren nicht als völlig entwicklungsoffen angesehen werden können, da sie nicht außerhalb eines gesellschaftlichen Raumes von Erwünschtem, Normiertem und Regelhaftem denkbar sind. Summative (anforderungsorientierte und abschlussbezogene) Verfah-

6 Informationen des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft zur Ingenieursqualifikation finden sich unter: <https://www.bmaw.gv.at/Themen/Lehre-und-Berufsausbildung/Ingenieurwesen.html>.

7 Siehe: <https://ooe.arbeiterkammer.at/dukannstwas>.

8 Zertifikate sind typisch für summative Verfahren, denn sie sind an eine Qualifikation gebunden, welche meist in einer Prüfung bescheinigt wird. (Vgl. Nuissl, 2023, S. 1: <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-305>)

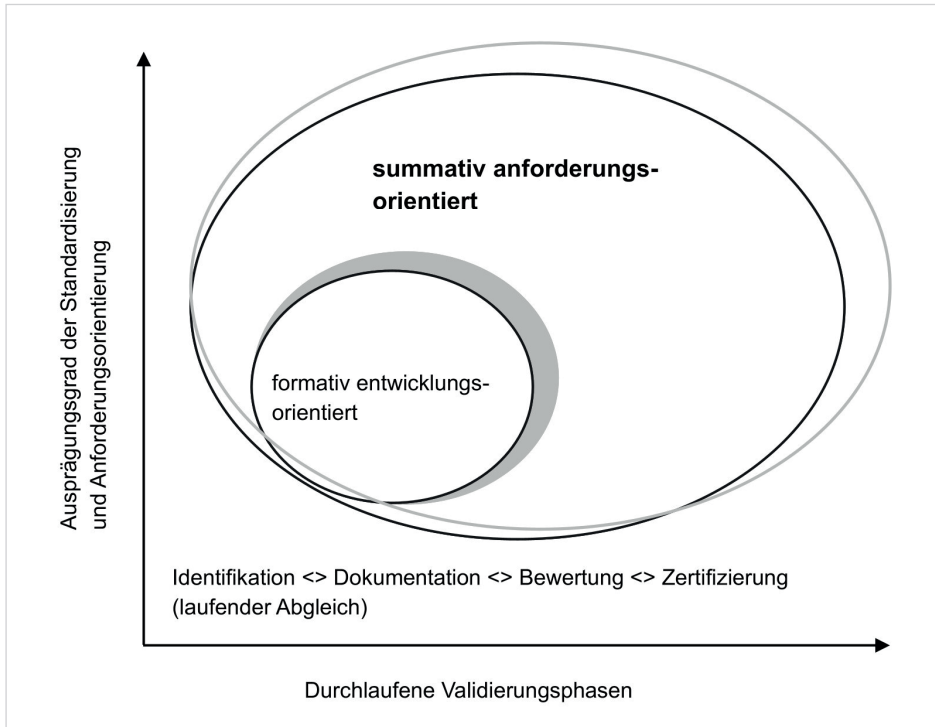


Abb. 1: Schema über summativ-anforderungsorientierte und formativ-entwicklungsorientierte Aspekte in summativen Validierungsverfahren

ren wiederum sind zwar ohne entwicklungsorientierte und formative Aspekte denkbar, in den meisten Fällen beinhalten sie aber auch diese Aspekte.

Typologisch geht Formativität, wie Abbildung 1 zeigt, mit einer schwach ausgeprägten Anforderungsorientierung einher. Sie stellt damit Raum für Bildung, Entwicklung, Entfaltung und Transformation bereit. Es wird dabei nur ein Teil der Validierungsphasen lt. Cedefop durchlaufen, jedenfalls die Phase der Identifikation und Dokumentation. Summativität geht mit hoher Anforderungsorientierung und einer ausgeprägten Standardisierung einher. Es werden dabei alle vier Validierungsphasen durchlaufen. Sowohl bei als „summativ“ als auch bei als „formativ“ deklarierten Verfahren werden die Phasen nicht linear durchlaufen. Vielmehr werden vergangene Phasen mitunter nochmals wirksam und dabei neue Erkenntnisse und Nachweise gewonnen, die in die darauffolgende Phase Eingang findet. Summative Kompetenz-erfassungsverfahren beinhalten damit immer auch formativ-entwicklungsorientierte Elemente.

2.3 Qualitative und quantitative Kompetenzerfassungsmethoden und -verfahren

Einen Überblick über Methodentypen geben Strauch, Jütten und Mania (2009, S. 41):

1. *Befragungen und Tests*, mündlich oder schriftlich
2. *Beobachtung* gezeigter Kompetenzen, etwa in Rollenspielen, Simulationen
3. *Analyse von diversen Materialien, wie Arbeitsproben* und Texten (z. B. Portfolios, Lerntagebücher, Videos)
4. *Mischverfahren*, in denen mehrere Methoden miteinander kombiniert werden, etwa in Assessments oder Kompetenzpässen

Die Methoden können entweder qualitativ oder quantitativ angelegt werden. Innerhalb eines Mischverfahrens (z. B. dem Verfahren der wba) können qualitative *und* quantitative Methoden miteinander kombiniert werden.⁹

Eine Besonderheit *qualitativer Methoden* besteht laut Forschung darin, dass sie in höherem Ausmaß „Sinn- und Interpretationszusammenhänge“ beachten (Bosche & Strauch, 2023, S. 289). Die ganzheitliche Betrachtung von Kompetenzen ist bei qualitativen Methoden besonders wichtig (Werte, Einstellungen, Haltungen müssen und werden in Kompetenzmodellen stärker mitgedacht). Qualitative Methoden sind insbesondere bei der Erfassung informell und non-formal erworbener Kompetenzen von Bedeutung. Non-formal und informell erworbene Kompetenzen müssen, wenn sie breiter erfasst werden sollen, offener und personengebundener verstanden werden, als dies bei standardisierten Tests und damit bei quantitativen Methoden der Fall ist (vgl. ebd., S. 290). Dabei braucht es gerade bei der Erfassung von informell Erworbenem biografisch orientierte Methoden (vgl. ebd., S. 289). Wirtherle, Müller-Werth und Oehme (2024, S. 2) beobachteten, dass Teilnehmende Stärkung und Selbstermächtigung erfuhren, die wesentlich für ihre weitere berufliche Entwicklung waren.

Daraus ergibt sich, dass qualitative Methoden zumindest teilweise andere Gütekriterien und Verwendungsschwerpunkte haben als quantitative. Ein Vorteil qualitativer Methoden liegt darin, dass sie einen breiteren Zugang zu Kompetenzen ermöglichen, sie können einen breiteren Kontext und unterschiedliche Ziele einbeziehen. Ein möglicher Nachteil qualitativer Methoden ist der oft hohe Aufwand sowie der intensive Beratungsaufwand (vgl. ebd., S. 302).

Bei der Durchführung qualitativer Methoden ist zu beachten, dass die Qualität des Verfahrens und der Methode in besonderem Ausmaß von der fachlichen Kompetenz der begleitenden Fachpersonen und von der Qualität der Beratung abhängig ist. Es reicht bei qualitativen Validierungsverfahren nicht aus, „Objektivität“ anzustreben, es braucht einen Blick auf das gesamte Verfahren hinsichtlich *Fairness, Transparenz, Nützlichkeit, Wirtschaftlichkeit, Zumutbarkeit, Akzeptanz* (vgl. ebd., S. 290 ff.). Aufgrund dieses hohen Anspruchs qualitativer Methoden und Verfahren „[...] kommt gerade bei qualitativen Validierungsmethoden der Fremdeinschätzung durch eine

9 Man kann zwischen einzelnen *Methoden* der Kompetenzerfassung und ganzen *Verfahren* unterscheiden. Viele für Methoden geltende Gütekriterien sind gleichzeitig in der Gesamtanlage des Verfahrens fundiert (z. B. Transparenz, Zugänglichkeit, Vertrauen, fachliche Fundiertheit der Kompetenzanforderungen ...).

autorisierte und professionell agierende Validierungsfachkraft eine besondere Rolle zu.“ (Ebd., S. 303)

Spoden bietet einen Überblick über *quantitative Methoden* der Kompetenzerfassung. Diese unterscheiden sich von qualitativen zum Beispiel durch Gütekriterien, welche sich stärker an statistischen, klassisch-wissenschaftlichen Kriterien bemessen wie etwa *Reliabilität*, *Validität*, *Qualitätssicherung*, *kognitive Bandbreite*, *Fairness* und *Zweckdienlichkeit* (vgl. Spoden, 2023, S. 309). Formen quantitativer Kompetenzerfassung sind:

1. Tests und Prüfungen
2. standardisierte Verhaltensbeobachtung im Feld
3. Simulation einer Testsituation
4. computerbasierte Verfahren der Textanalyse (vgl. ebd., S. 309 f.)

Der Nachteil quantitativer Verfahren ist, dass sieentwicklungsaufwändig sind. Der Vorteil liegt laut Spoden in der Effizienz und Zeitersparnis, sobald das Verfahren erstellt ist.

Ob ein Verfahren formativ oder summativ sein soll, ob qualitative oder quantitative Methoden oder beide angewendet werden, muss anhand der vorliegenden Anliegen, des Bedarfs und der vorhandenen Ressourcen entschieden werden. Sowohl für formative als auch für summative Verfahren bedarf es eines passenden Methodenmixes (vgl. Kaufhold, 2011, S. 278; Bosche & Strauch, 2023, S. 288).

2.4 Lerntheoretische Zusammenhänge der Kompetenzerfassung non-formaler und informell erworbener Kompetenzen

Bei näherer Betrachtung zeigt sich ein erheblicher erwachsenenpädagogischer Bedarf, die Möglichkeiten von Kompetenzerfassung zu beleuchten und das begriffliche Instrumentarium zu schärfen. So weist Schmidt-Hertha (2011, S. 243) darauf hin, dass „Lernergebnisse [und damit wohl auch Kompetenzen, Anm. der Autorinnen] nicht unabhängig von den Lernwegen, über die sie erzielt wurden“ zu betrachten seien. Gerade im Hinblick auf zu bewertende non-formal und informell erworbenen Kompetenzen sind Validierungsmethoden daher so zu wählen, dass sie „den individuellen Lernerfahrungen gerecht werden“ (Spoden, 2023, 307 f.) und so, dass Lernerfahrungen in ihrer gesamten Komplexität und Vielfalt abgebildet werden (vgl. Schmidt Hertha, 2011, S. 244, der sich auf Zürcher bezieht).

Laut Rohs (2009 in Schmidt-Hertha, 2011, S. 234) sind die Begrifflichkeiten „formal“ und „informell“ nicht als Gegensätze, sondern als „die beiden Pole eines Kontinuums“ zu sehen und so stellt auch Schmid-Hertha einsetzbare Methoden entsprechend dar und betont, dass informelles, non-formales und formales Lernen „aufeinander angewiesen [sind] und [...] der gegenseitigen Ergänzung bedürfen (Schmidt-Hertha, 2011, S. 238), dies auch insofern, als (implizites) informelles Lernen nur dann gegeben sein kann, wenn der oder die Betroffene lernen gelernt hat, eine Fertigkeit, die vorran-

gig im formalen Bildungssystem erworben wird. (Arnold & Pätzold, 2003; Schmidt-Herta, 2011, S. 239).¹⁰

Zürcher (2007, S. 36) stellt, wie Rohs, formales und informelles Lernen nicht konfrontativ gegenüber, sondern sieht sie als auf einem Kontinuum angesiedelt.

Informelles Lernen lässt sich laut Schmid-Hertha (2011, S. 247) auch nur bedingt formalisieren und validieren, als es sich durch seine „Spontanität und vor allem seine Zieloffenheit“ auszeichnet. Gleichwohl wird mittlerweile gefordert, Kompetenzerfassungsverfahren so zu gestalten, dass der lernförderliche Aspekt stärker zum Tragen kommt“ (Kraus, 2023, S. 158) Auch Schlögl und Kastner (2023, S. 468) sehen Validierung als „co-gestalteten Lernprozess“.

3. Praxisdarstellung und Reflexion: das wba-Verfahren

Dem wba-Verfahren lag der Bedarf zugrunde, einen Qualifikationsstandard für Erwachsenenbildner*innen in Form eines aus der Branche heraus generierten Abschlusses bereitzustellen. Die Vision bestand – und besteht auch nach 17 Jahren – darin, Erwachsenenbildner*innen, die oft als Quereinsteiger*innen im Feld tätig werden, eine Möglichkeit zur Sichtbarmachung ihrer Kompetenz und zur Professionalisierung anzubieten (Gruber et al., 2021, S. 47). Kompetenzen können so verwertet und zu einem breit einsetzbaren branchenspezifischen Nachweis zusammengefasst werden. Dementsprechend wurde ein Profil der idealen Erwachsenenbildnerin bzw. des idealen Erwachsenenbildners erarbeitet, daraus geforderte Kompetenzen abgeleitet und in einem Standard, dem „Qualifikationsprofil“, ausformuliert.¹¹ Basierend auf diesem Qualifikationsprofil sind definierte Kompetenzinhalte in einem festgelegten Ausmaß zu erbringen. Somit ist das wba-Verfahren auf den ersten Blick ein durchgängig summatives Verfahren.

3.1 Die Verfahrensarchitektur der wba: Überblick

Ein Überblick über die Verfahrensarchitektur der wba umfasst den theoretischen Modellen zufolge (siehe Kapitel 2) folgende Punkte:

- Die wba setzt ein Mischverfahren ein, welches aus vorwiegend qualitativen Methoden besteht. Es kommen auch quantitative Methoden zum Einsatz (Multiple-Choice-Test).
- Die wba ist ein summatives Verfahren mit vielfältigen formativen Elementen.

10 Vgl. dazu die Praxisdarstellung der Selbstbeschreibung unter 3.4: hier ist gekonnte Texterstellung Vorbedingung für die qualitative Erfassung informell erworbener fachlicher Kompetenzen.

11 Die Bemühungen bei der Entwicklung des wba-Verfahrens können durchaus als visionär bezeichnet werden, da die Anerkennung von Kompetenzen im europäischen und insbesondere im deutschsprachigen Raum zu diesem Zeitpunkt noch kaum ein Thema war.

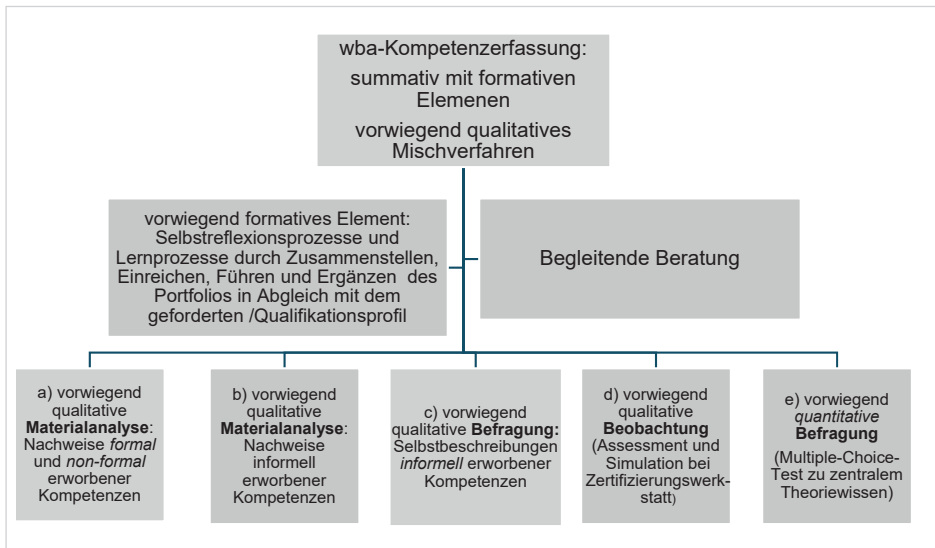


Abb. 2: Überblick über die Verfahrensarchitektur der wba

- Die wba anerkennt informell, non-formal und formal erworbene Kompetenzen.

Diese Punkte umfasst die folgende Darstellung. (Die verwendete Typologie und Benennung der Methoden folgt Strauch, Jütten & Mania, 2009, S. 41):

Den Großteil der eingebrachten Nachweise nehmen die im Portfolio eingebrachten Nachweise formal und non-formal erworbener Kompetenzen (Zeugnisse, Zertifikate u. ä.) ein, welche einer Materialanalyse zugeführt werden (a).

Die Nachweise informell erworbener Kompetenzen sind ein weiterer Bestandteil, diese teilen sich in schriftliche Befragungsformen („Selbstbeschreibungen“) (b) und diverse andere Nachweise, die einer Materialanalyse zugeführt werden (z. B. Projektberichte, didaktische Konzepte) (c).

Eine Besonderheit der wba stellt das dreitägige Assessment im Rahmen der „Zertifizierungswerkstatt“ dar, die die Beobachtung von Simulationen beinhaltet (d). Während der Zertifizierungswerkstatt ist zudem ein Multiple-Choice-Test zu absolvieren. Dieser Test ist die am stärksten quantitativ ausgerichtete Kompetenzerfassungsmethode der wba (e).

Wie das gesamte wba-Verfahren hat auch das Assessment, d. h. die „Zertifizierungswerkstatt“ summativen, anforderungsorientierten Charakter. Dennoch ist sie deutlich formativ ausgerichtet, indem Kandidierende Rückmeldungen zu ihren Stärken und möglichen Entwicklungsfeldern als Erwachsenenbildner*in erhalten. So gaben 93,3% der Befragten der letzten Zertifizierungswerkstatt (Stand 15.03.2024) an, dass sie im Rahmen des Assessments eine persönliche Stärkung erfahren hatten. Die Auseinandersetzung mit dem Berufsbild der Erwachsenenbildner*in und Reflexion der eigenen Kompetenzen passiert in besonderem Ausmaß im Rahmen der Zertifizie-

rungswerkstatt, der Boden dafür wird aber bereits bei der Erstberatung, dem Erstellen des Portfolios, den (Rückmelde-)Gesprächen mit der Beraterin vorbereitet.

3.2 Formative und summative Elemente und Kompetenzerfassungsphasen in Spiralen

Während formative Verfahren ohne summative Elemente auskommen, können summative Verfahren formative Elemente in unterschiedlicher Ausprägung enthalten. Im Falle der wba ist dies in großem Ausmaß der Fall. Das wba-Verfahren kann aus folgenden Gründen auch als formativ angesehen werden:

- Das wba-Zertifikat¹² wird in einem längeren Prozessablauf erworben (im Schnitt dauert es 6–12 Monate).
- Reflexion und Auseinandersetzung mit eigenen Kompetenzen bzw. deren Erwerb in Form ergänzend eingebrachter Kurse oder Nachweise ist gefordert und unumgänglich.
- Es wird durchgängig entwicklungsfördernde und biografieorientierte Beratung angeboten.

Das wba-Verfahren entspricht den unter 2.2 dargestellten Phasen der Validierung, wobei optional eine kostenlose Erstberatung (persönlich, telefonisch oder online) angeboten wird. Während Kandidierende in den ersten beiden Phasen vorwiegend eigenständig arbeiten, ihre Unterlagen sichten und in einem Online-Portfolio dokumentieren, erhalten sie eine persönliche Beraterin zur Seite gestellt, sobald diese in der Bewertungsphase die eingereichten Unterlagen sichtet. Ab diesem Zeitpunkt werden Nachweise besprochen, durch weitere Informationen ergänzt oder zusätzliche Nachweise eingereicht.

Somit durchlaufen die Kandidierenden das Verfahren nicht in einer Abfolge getrennter Phasen, sondern kehren in den Gesprächen mit der Beraterin in frühere Phasen zurück, um relevante Lernergebnisse zu identifizieren, sichtbar und in entsprechender Form „anerkenntbar“ zu machen. Der Prozess ist damit weniger linear wie es die folgende Abbildung suggeriert, sondern verläuft spiralförmig.

Zum spiralförmigen Ablauf passt auch ein anderer Aspekt, welcher nicht nur die grundlegende *formale Vielfältigkeit* der wba festhält, sondern auch den *Aspekt der Nicht-Gleichzeitigkeit der Abläufe, bzw. Zeitspannen* betont. Die wba wurde in der wissenschaftlichen Begleitforschung als „multimodal und multitemporal“ aufgesetzt beschrieben (Gruber et al., 2021, S. 83). Multitemporal bedeutet, dass der Ablauf nicht linear ist, es können zu späteren Zeitpunkten Nachweise eingebracht werden, es kön-

12 Die wba bietet als grundlegenden branchenspezifischen Abschluss das wba-Zertifikat „Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in“ an. Auf einer zweiten Stufe wird, darauf aufbauend, ein wba-Diplom in vier möglichen Schwerpunkten (Lehren/Gruppenleitung/Training, Beratung, Bildungsmanagement, Bibliothekswesen) angeboten.

nen Kompetenzen erst erworben werden, jede*r Kandidierende geht im eigenen Tempo vor.

3.3 Die Umsetzung der Gütekriterien Validität, Reliabilität, Fairness/Objektivität und Praktikabilität und dialogische Validierung in der wba

Die Kompetenzerfassungsvorgänge der wba sind durch definierte Settings so aufgebaut, dass sie Validität, Reliabilität und Fairness/Objektivität so weit als möglich realisieren.

Die Gütekriterien Validität, Reliabilität, Fairness/Objektivität sind nicht nur bei quantitativen Kompetenzerfassungsmethoden relevant, wie unter 2.3 erwähnt: Da die wba ein summatives Verfahren ist und ein Zertifikat bezogen auf einen Qualifikationsstandard verleiht, ist gefordert, dass das Kompetenzerfassungsverfahren erfasst/misst, was es erfassen und messen soll (Validität). Es ist gefordert, dass diese Messung möglichst personenunabhängig und frei von Wertungen stattfindet (Fairness/Objektivität). Weiters soll die Kompetenzerfassung so aufgebaut sein, dass bei verschiedenen Personen unter gleichen Bedingungen identische Ergebnisse erzielt werden (Reliabilität).¹³

Praktikabilität ist ein weiteres Muss-Kriterium (das wohl bei allen neuen Verfahren tragend ist): Das Verfahren muss bezogen auf die inhaltliche, soziale und ablaufbezogene Gestaltung relativ einfach und mit angemessenem Aufwand umsetzbar sein.

Es gibt vielerlei standardisierte Settings, mit denen die wba diese Gütekriterien verfolgt und gewährleistet:

- Das grundlegende Setting des Abgleichs zwischen Bestimmungen des Qualifikationsprofils und individuellen Nachweisen sorgt für Validität.
- Die wba bietet Akkreditierung von Bildungsangeboten an, welche dafür sorgt, dass akkreditierte Angebote mit identer Kompetenzanerkennung verbunden sind (Reliabilität).¹⁴
- Eine umfassende Liste von erarbeiteten und laufend aktualisierten „Vorgaben für die Anerkennungsarbeit“ gewährleistet, dass häufig eingebrachte Nachweise gleich bewertet werden (Reliabilität).
- Der Login-Bereich ist ein Tool, das Dokumentation und Vergleich optimiert, mit seiner Filterfunktionen bezüglich aller eingereichten Nachweise z. B. sorgt er für

13 Vgl. dazu: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018, S. 17: Im „Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich“ wurde ein guter Überblick über Qualitätskriterien für Validierung erarbeitet. Die hier thematisierten Qualitätskriterien werden unter Punkt 6 „Bewertung und Zertifizierung“ beschrieben. Vgl. weiters: Cedefop, 2023: Auch hier werden, insbesondere im Kapitel 5 zu „Validation methodologies and tools“, „validity, reliability und fairness“ gefordert.

14 Vgl. dazu: <https://wba.or.at/de/bildungsangebote/infos-fuer-bildungseinrichtungen.php>

Vergleich und damit für Reliabilität. Der Login-Bereich erhöht auch die Praktikabilität des Verfahrens.

Nicht alles in erwachsenenpädagogischer Arbeit ist durch standardisierte Settings beschreibbar. So muss in Bezug auf die wba hinzugefügt werden, dass die Professionalität der Kompetenzanerkennung als laufender dialogischer Prozess zu sehen ist. (Vgl. dazu die Qualitätskriterien für qualitative Kompetenzerfassung unter 2.3.) Im Besonderen trägt der Dialog das wba-Verfahren und macht seine Qualität als primär qualitativ arbeitendes Anerkennungsverfahren aus. Gruber et al. (2021, S. 142) sprechen von einer „dialogischen Validierung“ und verorten diese nicht nur in der Beratung, sondern insbesondere auch in den Prozessen im Team und mit dem bewertenden Gremium, dem Akkreditierungsrat. Beispielsweise sind innerhalb des wba-Teams zahlreiche abgleichende Erhebungsgespräche vorgesehen. Nach einer Phase der Recherche, des Einholens von Informationen bei den Kandidierenden (Validität, Fairness) gleichen die Validierungsfachkräfte basierend auf ihrer „Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise“ ihr „individuelles Verständnis von Kompetenzen und Vorgaben im Qualifikationsprofil“ ständig untereinander ab (Validität), vertiefen und erweitern es (vgl. Gruber et al., 2021, S. 141). Dabei werden im Rahmen einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung Unschärfen in den Vorgaben ausgemacht und verbessert. Formalisierte Settings auf Teamebene sind:

- der 4-Augen-Abgleich bei Kompetenzerfassung informell erworbener Kompetenzen, v. a. bei Selbstbeschreibungen, inklusive Verwendung von Beurteilungskriterien und Bewertungsrastern
- Portfoliobesprechungen (Abgleich der Sichtweisen der wba-Beraterinnen) vor jeder Akkreditierungsratssitzung¹⁵
- regelmäßige Bewertungen von Vergleichsportfolios als „Testung“¹⁶
- laufender Abgleich der wba-Beraterinnen mit dem wba-Akkreditierungsrat bei jeder Sitzung desselben

15 Fragen, die die Beraterinnen an den Akkreditierungsrat haben, werden vorab im Team (6-Augen-Prinzip) in den „Portfoliobesprechungen“ behandelt. Besprochen werden dabei Standortbestimmungen, nachgereichte Nachweise sowie Praxisbereiche von Kandidierenden, die für die jeweilige Beraterin nicht klar in die Erwachsenenbildung fallen oder auch Fragen zur Validität von Nachweisen (wenn Glaubwürdigkeit und Korrektheit in Frage gestellt oder Formalitäten nicht ausreichend erfüllt werden). Die Portfoliobesprechung ist ein wichtiges Instrument, um die Neutralität der Beraterin den Kandidierenden gegenüber zu wahren. Die Portfoliobesprechung ist ein Qualitätssicherungsinstrument im Sinne von Objektivität/Fairness, Validität und Reliabilität. Zum anderen fließt das Gelernte unmittelbar in die Beratungstätigkeit ein und trägt damit zur fachbezogenen Tragkraft des Verfahrens bei.

16 Die wba-Beraterinnen bewerten dasselbe Portfolio und vergleichen danach die Ergebnisse.

Gugitscher und Schmidtke (2018, S. 182) beschreiben die didaktisch-pädagogische Arbeit der wba-Beraterinnen als „Pendelbewegung“, wahrnehmbar etwa bei den Abwägungsprozessen bzgl. alternativen Zuordnungsmöglichkeiten.

3.4 Vertiefende Einblicke in die Praxis: die Rolle und laufende Weiterentwicklung der „Selbstbeschreibungen“

Die wba adaptiert als lernende Organisation ihre Vorgehensweise laufend: Beispielsweise wandeln sich eingesetzte Instrumente durch das vermehrte Einreichen informell erworbener Kompetenzen. Im Rahmen der wba-Zertifizierung war es von Anfang an möglich, Nachweise zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen einzureichen. Dies konnte z.B. durch das Verfassen eines Papers, die Vorlage eines Projektberichtes oder durch eigene Veröffentlichungen geschehen. Eine „Kompetenzbestätigung“ durch den Dienst- bzw. Auftraggeber war möglich. Entsprechende Formulare zur Kompetenzbestätigung konnten für das wba-Zertifikat in den vier Kompetenzbereichen *Didaktik*, *Bildungsmanagement*, *Beratung* und *Bibliothekswesen* eingereicht werden. Der Dienst- bzw. Auftraggeber bestätigte die Kompetenz, der*die Kandidierende wies eine umfassende, auf die Kompetenz bezogene Praxis nach und verfasste eine Tätigkeitsbeschreibung. Wurden die Kompetenzen durch den Arbeitgeber bestätigt und die formalen Vorgaben eingehalten, wurde die Kompetenz anerkannt. Diese als „Äquivalente“ bezeichneten Nachweise stellen in der Regel nicht den Hauptteil der erforderlichen Kompetenznachweise dar. Sie werden immer wesentlich ergänzt durch Nachweise aus dem non-formalen oder formalen Bildungssystem (z. B. Kursbestätigungen, Hochschulzeugnisse). Unter anderem aufgrund von Empfehlungen im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitforschung durch die Universität Graz und das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (Schlögl et al., 2018) hat die wba ab 2019 begonnen, sich weitergehend mit den Möglichkeiten des Nachweises informell erworbener Kompetenzen zu beschäftigen, diese weiterzuentwickeln und auszubauen.¹⁷ Unter Einbindung des Akkreditierungsrates wurden sukzessive Kompetenzbestätigungen durch *Selbstbeschreibungen* ersetzt. Diese werden von dem*der Kandidierenden verfasst und nicht mehr extern durch Arbeitgebende bestätigt. Es bedurfte mehrerer Entwicklungsschleifen, bis die Vorlagen so gestaltet waren, dass eine möglichst valide Bewertung durch den Akkreditierungsrat möglich war. Fragen wie „Woran zeigt sich, dass Ihre Beratung erwachsenengerecht ist und unter Berücksichti-

17 Geändert hat sich damit auch das Selbstbild der wba-Beraterinnen. Sahen sie sich davor darin gefordert, Kandidierende bestmöglich zu unterstützen und jenen, die das Verfahren fremdmotiviert begonnen hatten (etwa auf Wunsch des Arbeitgebers oder weil der wba-Abschluss als Nachweis für eine öffentliche Stelle verlangt wurde), Vorteile aufzuzeigen, die der Prozess für sie haben konnte, so erkannten sie nun, dass ihre unterstützende Begleitung den Validierungsprozess – selbst für extrinsisch Motivierte mit kritischem Blick auf das Verfahren – einen positiven Lerneffekt hatte und Lernen durch die Wirkung der Validierung, die Reflexion des Gelernten, überhaupt erst ermöglicht wurde.

gung der gängigen Gender- und Diversity-Prinzipien stattfindet? Konkretisieren Sie dies anhand von mindestens zwei Beispielen“ zielen darauf ab, dass der*die Kandidierende nicht nur das Handeln, sondern auch die dahinter stehende Kompetenz beschreibt und mit Beispielen hinterlegt. Insbesondere um dem Ausfüllen durch KI-Instrumente entgegenzuwirken, wird Wert darauf gelegt, dass Beispiele aus der täglichen Praxis angeführt werden.

Die Selbstbeschreibungsfomulare enthalten *Bewertungskriterien*. Dabei wird zwischen formalen Kriterien (z. B.: Zeichenanzahl, geschlechtergerechte Sprache und ausreichendes Maß an Erfahrung im jeweiligen Kompetenzbereich) und inhaltlichen Kriterien (z. B.: Praxis im Sinne der wba-Praxisdefinition, Nennung von Beispielen, aktive Beschreibung des Vorgehens, Reflexionsfähigkeit) unterschieden. Die Bewertungskriterien erhöhen die *Transparenz* und erleichtern die Bewertung.

Die eingereichten Selbstbeschreibungen werden im 4-Augen-Prinzip durch Mitarbeiterinnen der wba vorbewertet und in weiterer Folge dem Akkreditierungsrat vorgelegt, der bei strittigen Fragen entscheidet. Diese Maßnahme dient dem Anliegen von Validität und Reliabilität.

Die Möglichkeiten des Nachweises informell erworbener Kompetenzen werden laufend reflektiert und angepasst. Eine Herausforderung ist die Dominanz der Schriftlichkeit, die gegebenenfalls für Kandidierende, die wenig schreibgewandt sind, zu einer Benachteiligung führen kann. Auch der Umgang mit KI wird diese Nachweisform zukünftig beeinflussen und zu Anpassungen führen.

Mitunter müssen Kandidierende auch ermutigt werden, ihre Kompetenz darzustellen. Vor diesem Hintergrund kommt der Beratung, die für die Anerkennungsverfahren von zentraler Bedeutung ist, ein besonderer Stellenwert zu.

3.5 Die wba als summatives Verfahren verbindet summativ-prüfende und formativ-entwicklungsfördernde Aspekte

Die gelebte pädagogische Haltung der wba-Validierungsfachkräfte war ein empirisches Beobachtungsergebnis der wissenschaftlichen Begleitforschung (Gugitscher & Schmidtke, 2018). Die Autorinnen stellten in ihrer Forschung fest, dass im Rahmen der „Kompetenzanerkennung als fachlich begründeter Aushandlungsprozess“ seitens des Personals die drei Dimensionen Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise gegeben sein müssen und dabei sowohl eine prüfende als auch eine pädagogische/entwicklungsfördernde Haltung notwendig ist. „Die pädagogische Haltung berücksichtigt in einer ganzheitlichen Sichtweise die Individualität und Einzigartigkeit von Kompetenzentwicklungsprozessen“ (ebd., S. 184 f.).

Die wba-Beraterinnen gleichen fortwährend die Anforderungen des wba-Verfahrens in Form vorgegebener Standards und die generellen Qualitätskriterien für Validierungsverfahren mit den Bedürfnissen der Kandidierenden ab, die ihre eigene Bildungs- und Berufsbiografie mit in den Prozess bringen. Somit ist die Validierungsarbeit ein stetiger Aushandlungsprozess zwischen einer „prüfenden und pädagogischen Handlungsorientierung“ (Gruber et al., 2021, S. 137). Prüfend insofern,

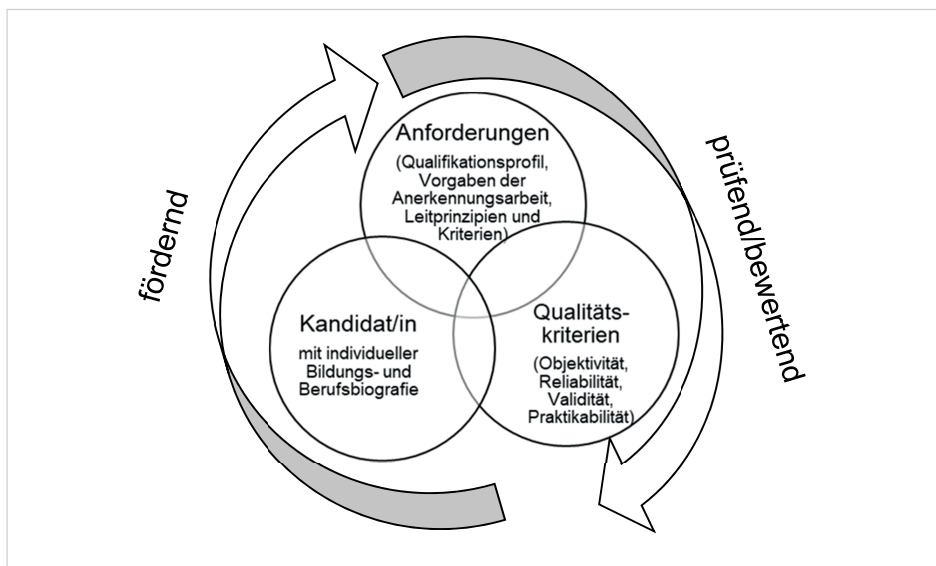


Abb. 3: Validierung als permanenter Abgleich zwischen vorgegebenen Standards, generellen Qualitätskriterien und individuellem Entwicklungs- und Bildungsbedarf

als eingereichte Nachweise auf formale Korrektheit und inhaltliche Passung mit dem Qualifikationsprofil kontrolliert werden, pädagogisch, indem wertschätzend und fördernd agiert wird. Diese wertschätzende Haltung der wba-Beraterinnen sind der Kern der formativen Elemente im wba-Verfahren. Auf ihr basiert jede Beurteilung, von der Vorbewertung der Nachweise, über das Einbringen der Nachweise in den Akkreditierungsrat, dem Besprechen der Ergebnisse mit den Kandidierenden bis hin zur Begleitung durch den weiteren Prozess.

Mehrmals jährlich tagt der Akkreditierungsrat, der die eingereichten Nachweise bewertet und anerkennt bzw. ablehnt. Auch der Akkreditierungsrat ist in das Spannungsfeld zwischen Anforderungen und Förderung eingewoben, wobei seine Arbeit vorrangig darin besteht, über die Anerkennung laut Vorgaben zu entscheiden und Einzelentscheidungen zu systematisieren. Dennoch werden Entschlüsse unter einer ganzheitlichen Abwägung gefasst und der Anerkennung vieler verschiedener Nachweise der Vorrang gegeben, wenn es darum geht, die „Pluralität an Lern- und Bildungswegen“ der Kandidierenden aufzuzeigen (Gruber et al., 2021, S. 145).

Damit entspricht die wba den Vorstellungen von Güte in qualitativen Kompetenzanerkennungsverfahren, wie sie von Bosche und Strauch (2023, S. 289 ff.) dargestellt wurden:

- Sie beachtet „Sinn- und Interpretationszusammenhänge“ (vgl. ebd., S. 289) durch ein branchenentwickeltes Verfahren und durch laufende Adaption des Verfahrens je nach aktuellen neuen Bedarfen.
- Sie betrachtet Kompetenzen – zumindest ein Stück weit – umfassend und definiert Kompetenzen offener und personengebunden.

- Sie arbeitet mit Entwicklungs-, Validierungsfachkräften und Gremien, welche eine hohe Feld- und Fachkenntnis haben.
- Sie achtet insbesondere auf Beratungsqualität, welche den Spagat zwischen Prüfen/Bewerten und Fördern/Entwicklung ermöglicht.

3.6 (Erwachsenen-)pädagogischer Mehrwert und die Rolle der Beratung

Im typischen Ablauf eines summativen Validierungsprozesses – Identifizierung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung von Lernergebnissen (Cedefop, 2015) – ist insbesondere für die ersten beiden Teile „Identifizierung und Dokumentation“ Beratung und Austausch zwischen Berater*in und Kandidierenden und die dadurch ausgelöste Selbstbeobachtung, -bewertung und -beurteilung unerlässlich. Dieses gemeinsame „Stöbern“ in der Lernbiografie und den Erfahrungen einer Person, die dabei wahrgenommene Ressource, löst bei der begleiteten Person Reflexionsprozesse aus. Damit rückt der Aspekt eines angestoßenen möglichen Bildungsprozesses in den Mittelpunkt (vgl. Schlögl & Kastner, 2023).

Beratung spielt eine Schlüsselrolle in vielen Kompetenzanerkennungsverfahren. Ob Beratung mit entwicklungsoffener und fördernder Haltung durchgeführt wird oder nicht, macht einen entscheidenden Unterschied. Schwierige Punkte in der Beratung liegen beispielsweise darin, die Auseinandersetzung der Kandidierenden mit Kompetenzanforderungen und mit dem eigenen Selbstbild zu begleiten. Mitunter liegt ein kompetenzbezogenes Selbstbild vor, das sich mit dem Fremdbild der Beraterin nicht deckt. Kandidierende erwarten sich eine Anerkennung erworbener Kompetenzen, obwohl sich diese nicht oder nicht ausreichend mit den Inhalten des Qualifikationsprofils decken. Die wba-Beraterinnen agieren mitunter als Übersetzerinnen, die die Anforderungen des Qualifikationsprofils in die (Alltags-)Sprache der Kandidierenden überführen und ihnen damit einen Vergleich mit ihren Lern- und Arbeitserfahrungen sowie die Identifikation von relevanten Fertigkeiten oder auch Weiterbildungen ermöglichen.

Die Evaluation der wba zeigt anhand der Rückmeldungen von wba-Absolventinnen und wba-Absolventen, dass das Durchlaufen der wba eine neue reflektierte Positionierung als „Erwachsenenbildner*in“ anregt. Auch die „Stärkung“ der Persönlichkeit in der beruflichen Rolle wurde bestätigt. Dies gilt für einen großen Teil der Absolventinnen und Absolventen (vgl. dazu Breyer, 2017 und Steiner, 2019). Mit den vorliegenden Daten und Erfahrungen kann darüber hinaus weniger darüber ausgesagt werden, ob tiefgehende Prozesse der Transformation ermöglicht werden. Wiederkehrende schriftliche Feedbacks von Absolventinnen und Absolventen lassen auf eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Person und Bildungsbiografie (und den Anforderungen im Rahmen des wba-Verfahrens) schließen. Als Beispiel sei hier eine Rückmeldung wörtlich zitiert:

„Es war anfangs ein vorsichtiges „Schau’n ma mal“ und mit der Zeit wurde es ein planendes, zielstrebiges Vorgehen mit klaren Zielsetzungen und daraus resultieren-

den Aufträgen und Aufgaben. [...] Ich muss auch angeben, dass das Staunen auch beinhaltet hat, noch einiges erbringen zu müssen und es auch als anstrengend und mühsam zu empfinden. [...] Danke, dass ich mit Ihrer Hilfe über mich und mein Können staunen und durch den Außenblick meine Fähigkeit sehr plastisch wahrnehmen durfte.“

Damit kann über den (erwachsenen-)pädagogisch erlebten Mehrwert hinaus durchaus auf Transformations- und tiefergehende Bildungsprozesse geschlossen werden.

4. Zusammenfassung und Ausblick: Grenzen und Potenziale summativer Kompetenzerfassungsverfahren

Die vorliegende Studie bietet generelle Einblicke und Impulse für die Entwicklung und Weiterentwicklung von Validierungsverfahren im Bildungsbereich. Sie vermittelte dazu Einblicke in mögliche „Verfahrensarchitekturen“ von Kompetenzerfassung (formative vs. summative, qualitative vs. quantitative Methoden/Verfahren, lerntheoretische Zusammenhänge) und stellte diese einer Praxisdarstellung des summativen Kompetenzerfassungsverfahrens der Weiterbildungsakademie Österreich gegenüber.

Augenmerk wurde auf die Fragen gelegt, wie die Güte von summativen Kompetenzerfassungsverfahren gewährleistet werden kann sowie ob und wie individuelle Entwicklungs- und Bildungsprozesse durch summative Verfahren angestoßen werden.

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse und Schlussfolgerungen punktuell wiedergegeben:

Die *Validierung von Kompetenzen* muss als ein dynamischer Prozess gesehen werden, der Lernprozesse anstößt und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet. Die „Dynamik“ ist dabei keine rein instrumentelle und technische (vgl. dazu beispielsweise „Kompetenzanerkennungsphasen in Spiralen“), sondern liegt durchaus auch in der laufenden Aus- und Weiterentwicklung der Perspektiven der Fachkräfte und Beratenden. (Letzteres wurde zum Beispiel mit „dialogischer Validierung“ benannt.) Die Dynamik korrespondiert dabei mit den sich rasch wandelnden Anforderungen im Bereich nötiger Kompetenzen, der Instrumente und institutionellen Rahmen für Kompetenzerfassung. Zugespielt formuliert: Ein Kompetenzerfassungsverfahren, welches sich nicht laufend verbessern und verändern kann, hat keinen Bestand.

Beratung und Bewertung in qualitativen Kompetenzerfassungsverfahren werden als *essenzielle pädagogische Tätigkeiten* betrachtet, die die persönliche Weiterentwicklung der Lernenden fördern. Es wurde der These nachgegangen, dass nicht nur das „Was“ im Sinne von Verfahrensarchitekturen, sondern vor allem das „Wie“ im Sinne der täglichen Umsetzungspraxis und Haltung den Lernenden gegenüber Kompetenzerfassung zu einer Tätigkeit mit (erwachsenen-)pädagogischem Mehrwert macht. So zeigt die Erfahrung der wba, dass Reflexion durch einen längeren Prozess der Aus-

einandersetzung, des Einbringens und Nachholens von Kompetenznachweisen und durch begleitende Anleitung und Beratung angestoßen und persönliche Stärkung im beruflichen (und allgemeinen) Selbstverständnis erzielt werden kann.

Es wird darüber hinaus deutlich, dass *in summativen Validierungsverfahren summative und formative Elemente verbunden* sind und sich gegenseitig ergänzen. Die bewusste Integration von formativen Elementen in die summativen Validierungsprozesse trägt zu lebenslangem Lernen bei, insofern sie individuelle Entwicklungs- und Bildungspotenziale bewusst achtet. Die Verbindung summativ-prüfender und formativ-entwicklungsfördernder Aspekte ermöglicht persönliche Entwicklung dabei lediglich in begrenzter Form: Den Rahmen und die Grenzen individueller Bildungs-, sowie Transformationsprozesse bilden vorab definierte Standards von Kompetenzanforderungen und das Anliegen von Validität, Objektivität und Reliabilität. (In den sich ergänzenden Perspektiven von Fördern und Prüfen/Bewerten unterscheidet sich summative Kompetenzerfassung nicht von traditioneller, insbesondere formaler Bildung.)

Die *Erfassung informell erworbener Kompetenzen stellt eine besondere Herausforderung dar* und wirkt sich auf bestehende Validierungsverfahren aus. Anforderungen an die Konzeption und Durchführung bei der Kompetenzerfassung informell erworbener Kompetenzen sind höher als bei formal und non-formal erworbenen Kompetenzen, insofern als Fachkompetenz und Beratungsfähigkeit der Validierungsfachkräfte umfassender sein müssen. Verfahren müssen, sofern sie summative Verfahren sind, anders und mitunter genauer prüfen und bewerten.

Zukünftige Herausforderungen liegen in der *flexiblen Implementierung neuer und laufenden Anpassung bestehender Verfahren*. Wie die Erfahrung der wba zeigt, können sich erarbeitete Methoden und Kompetenzstandards rasch ändern und müssen darauf reagieren können. So sind die Möglichkeiten der Textproduktion mittels KI-Generatoren eine Herausforderung für den Nachweis informell erworbener Kompetenzen, beispielsweise bei „Selbstbeschreibungen“. Weiters können sich die Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an die Zielgruppe rasch wandeln und müssen integriert werden.¹⁸ Zukünftige Herausforderungen liegen also in der weiteren Integration von digitalen Instrumenten und Möglichkeiten sowie in der laufenden Anpassung an sich wandelnde Bildungs- und Arbeitsanforderungen.

Will man neue Verfahren der Kompetenzerfassung implementieren, ist die umsichtige Konzeption dabei grundlegend: Hohe Fach-, und Methodenkompetenz sowie die Berücksichtigung der institutionellen und sozialen Einbettung durch Abschätzung von Ertrag, Ressourcenbedarf und breiter Akzeptanz eines neuen Verfahrens sind elementar.

Insgesamt betont der Artikel die Chancen von Kompetenzanerkennung und Kompetenzerfassung als Instrument zur nachhaltigen Gestaltung des lebenslangen Lernens in einer Gesellschaft mit sich rasch wandelnden Qualifikationsanforderungen.

¹⁸ Vgl. vertiefend dazu auch das Konzept des strukturell verankerten *und* dynamisch-offenen Professionsverständnisses in Steiner, 2018, S. 87 ff.

Kompetenzerfassungsverfahren haben ein hohes Potenzial, individuelle Bildungswege *und* den gesellschaftlichen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu begleiten. Allerdings gelingen (summative) Validierungsverfahren nicht ohne höheren Einsatz bei der Konzeption, Implementierung und dem laufenden Betrieb. Summative Validierungsverfahren können darüber hinaus die Gesellschaft mitgestalten, diese aber nicht grundlegend verändern. Sofern sie bewusst formative und entwicklungsfördernde Elemente integrieren, können sie persönliche Stärkung bewirken und individuelle Bildungsprozesse anstoßen und damit einen elementaren Beitrag in einer Gesellschaft des lebenslangen Lernens leisten.

Literatur

- Arnold, R. & Pätzold, H. (2003). Lernen ohne Lehren. In W. Wittwer & S. Kirchhof (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung* (S. 107–126). München: Luchterhand.
- Bosche, B. & Strauch, A. (2023). Qualitative Verfahren der Kompetenzanerkennung zu Validierungszwecken – theoretische Einordnung und Praxisbeispiele. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 287–306). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Breyer, G. (2017). Die wba wirkt! Ergebnisse einer Wirkungsevaluation anlässlich 10 Jahre Weiterbildungsakademie Österreich. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*. Winter 2017/18, Heft 263/68. Jg. Abrufbar unter: <https://shorturl.at/IFJM1> [22.04.2024].
- Bundesministerium für Bildung (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. Abrufbar unter: https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie_zur_Validierung_nicht-formalen_und_informellen_Lernens.pdf [19.04.2024].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich*. Abrufbar unter: <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Qualitaetskriterienkatalog.pdf>. [21.11.2024].
- Cedefop (2015). *Europäische Leitlinien für die Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen. Referenzreihe Nr. 104 des Cedefop. Abrufbar unter: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3073> [30.04.2024].
- Cedefop (2023). *Europäische Leitlinien für die Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen. Referenzreihe Nr. 125 des Cedefop. <https://doi.org/10.2801/184123>
- Dehnhostel, P. (2023). Betriebliche Validierung zwischen Bildung und Ökonomie. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 267–283). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (o.J.). *ProfilPASS: Stärken erkennen – Stärken nutzen*. Abrufbar unter: die-bonn.de/li/288 [22.04.2024].

- Felden, H. von (2014). Bildung. In Dinkelaker, J., von Hippel, A. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 199–206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K. & Lachmayr, N. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Gugitscher, K. & Schmidtke, B. (2018). Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung*, 41(2–3/2018), 173–188. Abrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/36881> [30.04.2024].
- Kaufhold, M. (2011). Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf Basis fundierter Kompetenzerfassung. In S. Böhlinger & G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 273–291). Bielefeld: wbv
- 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. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Lassnigg, L (2019 a). Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen und informellen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 37, 2019. Wien. Abrufbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf> [30.04.2024].
- Lassnigg, L. (2019 b). Anerkennung von Kompetenzen, Lernergebnissen und Qualifikationsrahmen: internationale Perspektiven und Erfahrungen. Sammelrezension. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 37, 2019. Wien. Abrufbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf> [22.04.2024].
- Lassnigg, L, Schindler, (2019). Editorial. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 37, 2019, 01–2-01-9. Abrufbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf> [22.04.2024].
- Nuissl, E. (2023). Lifelong Learning. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Digitales Wörterbuch Erwachsenenbildung- und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-191>
- Ring Österreichischer Bildungswerke (o.J.). *Formate der Kompetenzerfassung*. Abrufbar unter: <https://ring.bildungswerke.at/projekte/workshop-kompetenzerfassung-service-learning/> [30.04.2024].
- Rohs, M. (2007). *Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung*. Abrufbar unter: http://opus.unibwhamburg.de/opus/frontdoor.pöhp?source_opus=1230 [21.07.2009]
- Rößler, F. (2020). *Informelles lebenslanges Lernen?! Probleme der Anerkennung*. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung* (S. 171–184). Bielefeld: wbv.
- Schlögl, P., Kastner M. (2023). Validierung in der berufsorientierten Kompetenzentwicklung – berufs- und erwachsenenpädagogische Perspektiven. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 457–478). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Schlögl, P., Schmidtke, B., Lachmayr, N., Gruber, E., Gugitscher, K. & Assinger, P. (2018). *Wissenschaftliche Begleitung zur Weiterentwicklung des Anerkennungs- und Zertifizierungssystems der Weiterbildungsakademie (wba)* [Unveröffentlichter Projektbericht]. öibf, KFU Graz.

- 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. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Schmidt-Hertha, B. (2011). Formelles, non-formales und informelles Lernen. In S. Bohlinger & G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 233–252). Bielefeld: wbv
- Spoden, C. (2023). Quantitative Verfahren der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 307–320). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Steiner, P.H. (2018). *Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung*. Bielefeld: transcript. Abrufbar unter: <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4328-2/soziale-welten-der-erwachsenenbildung/> [30.04.2024].
- Steiner, P.H. (2019). Die individuelle Nutzenwahrnehmung aus dem summativen Validierungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich im Spiegel struktureller und individueller Professionalisierung. *ZfW*, 42, 95–113 (2019). <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0125-0>
- Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Vater, S. (2023). Validierung und Neoliberalismus – selbstverantwortete Beschäftigungsfähigkeit als Lernergebnis. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 235–248). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Wirtherle, S., Müller-Werth, L. & Oehme, A. (2024). Validierung als (zweite) Chance zur beruflichen Entwicklung. *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, 1–21. Abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ht2023/wirtherle_etal_ht2023.pdf [30.04.2024].
- Zürcher, R. (2007). *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte* (Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 2/2007). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Die wba wird aus den Mitteln der Europäischen Union und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung gefördert.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**