

Argumente für Kompetenzen: eine Analyse von Selbstbeurteilungen; im Rahmen eines Validierungsverfahrens für ErwachsenenbildnerInnen in der Schweiz

Schmid, Martin; Kraus, Katrin

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schmid, M., & Kraus, K. (2013). Argumente für Kompetenzen: eine Analyse von Selbstbeurteilungen; im Rahmen eines Validierungsverfahrens für ErwachsenenbildnerInnen in der Schweiz. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36(1), 35-44. <https://doi.org/10.3278/REP1301W035>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Argumente für Kompetenzen - Eine Analyse von Selbstbeurteilungen

im Rahmen eines Validierungsverfahrens für
ErwachsenenbildnerInnen in der Schweiz

von: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.); Kraus, Katrin;
Schmid, Martin; Array

DOI: 10.3278/REP1301W035

aus: **REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 01/2013**
Kompetenzen

Erscheinungsjahr: 2013
Seiten 35 - 44

Schlagnworte: Erwachsenenbildner, Erwachsenenbildung in der Schweiz, Kompetenzen

Es gibt anforderungs- und entwicklungsorientierte Verfahren der Kompetenzbilanzierung. Für ersteres ist ein aus einer beruflichen Tätigkeit abgeleitetes Anforderungsprofil und für letztere Selbstbeurteilungen kennzeichnend. Das hier untersuchte Validierungsverfahren in der Erwachsenenbildung verbindet beide Orientierungen: Referenzrahmen sind klar definierte, anforderungsorientierte Kompetenzprofile, Basis ist eine Selbstbeurteilung. Die im Rahmen des Anerkennungs-gesuchs zu verfassende Selbstbeurteilung wird dabei zum Argument, mit dem die Gesuchstellenden die Beurteilenden von ihren Kompetenzen überzeugen müssen. Überzeugen soll dabei vor allem die Performanz: als Ausdruck von Kompetenz, aber auch als Quelle für Kompetenzerwerb und als Ressource. Zusätzlich führen die Antragstellenden ihre Persönlichkeit als Kompetenzargument an.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Kraus, K./Schmid, M.: Argumente für Kompetenzen - Eine Analyse von Selbstbeurteilungen. im Rahmen eines Validierungsverfahrens für ErwachsenenbildnerInnen in der Schweiz. In: REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 01/2013. Kompetenzen, S. 35-44, B

Argumente für Kompetenzen – Eine Analyse von Selbstbeurteilungen im Rahmen eines Validierungsverfahrens für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Schweiz

Wie versuchen Erwachsenenbildner/innen im Rahmen eines Validierungsverfahrens, die Beurteilenden von ihren Kompetenzen zu überzeugen?¹ Diese Frage steht im Mittelpunkt des folgenden Beitrags. Nach einer kurzen Einführung in den Gegenstand Kompetenzbilanzierung und die argumentationstheoretische Perspektive in der Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand folgt im nächsten Kapitel eine Vorstellung des Schweizer Qualifikationssystems für Erwachsenenbildner/innen „Ausbildung der Ausbildenden“ (AdA),² das auch ein Validierungsverfahren beinhaltet. Daran schließt sich die Darstellung von Ergebnissen einer argumentationsanalytischen Untersuchung von Selbstbeurteilungen im Rahmen dieses Validierungsverfahrens an, die den Schwerpunkt auf die *Kompetenzargumentation* legt.

1. Kompetenzbilanzierung in der Erwachsenenbildung

Die Bedeutung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen ist bildungspolitisch spätestens seit dem Memorandum für Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission im Jahr 2000 anerkannt (Europäische Kommission 2000). In der Folge haben europaweit Bestrebungen eingesetzt, Lernleistungen sichtbar zu machen, die nicht im Rahmen formaler Bildungsprozesse entstanden sind (Bjørnavold 2001; CEDEFOP 2009). Auch aus wissenschaftlicher Sicht nahm in den vergangenen Jahren das Interesse an Kompetenzbilanzierungsverfahren (z.B. Bohlinger/Münchhausen 2011) und deren Systematisierung (Gillen 2006; Kaufhold 2006) zu. Verfahren der Kompetenzbilanzierung können danach unterschieden werden, ob sie anforderungsorientiert oder entwicklungsorientiert ausgerichtet sind. Anforderungsorientierte Verfahren nehmen in der Regel berufliche Arbeitsanforderungen

1 „Validierung“ bezeichnet die Anerkennung von informell oder non-formal erworbenen Kompetenzen an formale Abschlüsse. Im Beitrag werden in der Regel die beiden Begriffe „Bilanzierung“ und „Anerkennung“ verwendet, die zwei grundlegende Elemente in Validierungsverfahren darstellen. Die Bedeutung des Begriffs „Kompetenz“ wird aus dem untersuchten Material übernommen und hier nicht weiter theoretisch geklärt.

2 „Ausbildung der Ausbildenden“ ist ein modular aufgebauter Baukasten für die berufliche Qualifizierung von Erwachsenenbildner/innen und nicht identisch mit der in Deutschland von den Kammern angebotenen „Ausbildung der Ausbilder“ (ebenfalls abgekürzt „AdA“).

(Soll-Zustand) als Bezugspunkt. Darauf basierend werden die Kompetenzen von Mitarbeitenden erhoben (Ist-Zustand) und aus der Differenz zwischen Ist- und Soll-Zustand ein Handlungsbedarf ermittelt. Entwicklungsorientierte Verfahren gehen dagegen von den vorhandenen Kompetenzen einer Person aus und zielen darauf, auf einer Standortbestimmung basierend individuelles Entwicklungspotenzial aufzuzeigen. Die Selbsteinschätzung spielt hierbei eine zentrale Rolle (Gillen 2006; Kucher/Wehinger 2010).

Seit einigen Jahren werden auch für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung spezielle Verfahren zur Sichtbarmachung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen entwickelt (Gruber/Wiesner 2012). Obwohl man davon ausgehen kann, dass Kompetenzen, die jenseits des formalen Bildungssystems erworben wurden, großen Einfluss auf das Handeln von Erwachsenenbildner/inne/n haben, wird diesem Bereich erst seit kurzer Zeit vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt (Böhm 2012). Eine vergleichende Analyse von sechs Kompetenzbilanzierungsverfahren kommt allerdings zu dem Schluss, dass es bislang noch nicht gelungen ist, ein praktikables, valides und breit anwendbares Verfahren zur Ermittlung und Messung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen zu entwickeln (Böhm/Wiesner 2010). In der Schweiz hat die Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen im Bereich der Erwachsenenbildung mit dem seit Mitte der 1990er Jahre bestehenden Verfahren der *Gleichwertigkeitsbeurteilung* (GWB) im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden“ bereits eine längere Tradition.

2. Eine argumentationstheoretische Perspektive auf Kompetenzbilanzierung

In der Schweiz sind im Rahmen der höheren Berufsbildung für Erwachsenenbildner/innen Kompetenzprofile für zwei berufliche Abschlüsse festgelegt. Diese bilden den Referenzpunkt für das Validierungsverfahren GWB, in welchem die Antragstellenden die hierin festgelegten Kompetenzen nachweisen können, um die entsprechenden Abschlüsse zu erhalten. Das Validierungsverfahren GWB nimmt damit Elemente der beiden Grundrichtungen von Kompetenzbilanzierungsverfahren auf: Auf der einen Seite sind die Kompetenzprofile als anforderungsorientierte Soll-Profile ausgelegt, auf der anderen Seite basiert die Validierung wie die entwicklungsorientierten Verfahren auf einer Selbsteinschätzung der Bewerber/innen.³ Kernstück des Validierungsverfahrens ist eine auf der Basis der vorgegebenen Kompetenzen von den Antragstellenden verfasste Selbstbeurteilung, der noch weitere Dokumente (z.B. Praxisnachweis, Lebenslauf) beigefügt werden.⁴

3 Verschiedene Formen von Kompetenzpässen, wie sie teilweise in Betrieben zum Einsatz gelangen, sind diesem Verfahren nicht unähnlich (Kucher/Wehinger 2010).

4 Es kann auch statt der schriftlichen Nachweise eine Prüfung abgelegt werden, aber diese Variante wird kaum gewählt.

Die Gesamtdokumentation wird von Expert/inn/en bewertet und auf dieser Grundlage wird schließlich die Entscheidung getroffen, ob die Antragstellenden den beantragten Abschluss erhalten. Der Entscheid über eine Anerkennung des Antrags fällt auf der Basis des Gesamtinhalts des Dossiers, wobei der schriftlichen Selbstbeurteilung in Bezug auf die eigenen Kompetenzen ein besonderer Stellenwert zukommt.

In der Kombination von anforderungs- und entwicklungsorientierten Elementen im Rahmen des GWB-Verfahrens wird die Selbstbeurteilung, in der die Antragstellenden ihre Kompetenzen reflektieren sollen, gleichzeitig zu einem Argument gegenüber den beurteilenden Expert/inn/en. Denn die Antragstellenden müssen die (Fremd-)Beurteilenden in ihrer schriftlichen Selbstbeurteilung davon überzeugen, dass sie über die im Kompetenzprofil festgelegten Kompetenzen verfügen.

Argumentationstheoretisch betrachtet besteht ein Argument aus zwei Elementen: einer Behauptung oder These und einem oder mehreren Beweisen für die Gültigkeit dieser Behauptung. Auf das GWB-Verfahren bezogen bedeutet dies: Die Antragstellenden gehen davon aus, dass sie über die in den Kompetenzprofilen festgelegten Kompetenzen verfügen, und stellen dies im Anerkennungsantrag sozusagen als Behauptung auf. In den eingereichten Unterlagen – speziell der Selbstbeurteilung – müssen sie für diese Behauptung Beweise anführen, die die Beurteilenden von der Gültigkeit ihrer Behauptung überzeugen. Davon ausgehend liegt diesem Beitrag folgende argumentationstheoretische Fragestellung zugrunde: Worauf nehmen die Antragstellenden in ihrer Selbstbeurteilung Bezug, um die Beurteilenden davon zu überzeugen, dass sie über die geforderten Kompetenzen verfügen?

3. „Ausbildung der Auszubildenden“ – Baukasten der beruflichen Qualifizierung von Erwachsenenbildner/innen

Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung wurde in der Schweiz überwiegend im Rahmen der beruflichen Bildung realisiert.⁵ Es gibt auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes (BBG) zwei eidgenössisch anerkannte Abschlüsse im Rahmen der höheren Berufsbildung (Tertiär B): den Eidgenössischen Fachausweis Ausbilder/in und den/die Ausbildungsleiter/in mit eidgenössischem Diplom. Beide Berufsabschlüsse sind für Personen gedacht, die hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätig sind. Der Fachausweis ist eine Qualifikation, die auf eine Lehrtätigkeit und die damit zusammenhängenden konzeptionellen und disponierenden Arbeiten ausgerichtet ist; das Diplom Ausbildungsleiter/in qualifiziert für Führungs- und Leitungsaufgaben in der Erwachsenenbildung. Für nebenamtlich tätige Dozierende gibt es zusätzlich das SVEB-Zertifikat als didaktische Mindestqualifikation. Seinen Namen hat das SVEB-Zertifikat von der Vereinigung der Anbieter in der Weiterbildung, dem Schweizer-

5 Im Unterschied zur Professionalisierung in Deutschland, die mit der Etablierung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung einherging und akademisch ausgerichtet ist (Kraus 2012).

rischen Verband für Weiterbildung (SVEB), der maßgeblich an der Entwicklung des AdA-Baukastens beteiligt war. Dieses Qualifikationssystem hat sich schrittweise seit Mitte der 1990er Jahre entwickelt. Vor allem das 1995 eingeführte SVEB-Zertifikat, das mittlerweile über 28.000-mal vergeben wurde, hat sich im Feld der Erwachsenenbildung breit etablieren können. Aber auch der Fachausweis wurde inzwischen von 7.000 Personen erworben und hat damit ebenfalls eine relevante Größenordnung erreicht. Das Diplom für Ausbildungsleitende existiert seit 2005 und konnte bislang für ca. 80 Personen ausgestellt werden. Der AdA-Baukasten besteht aus diesen drei Elementen: Das SVEB-Zertifikat ist zugleich das erste Modul im Fachausweis Ausbilder/in, der aus insgesamt fünf Modulen besteht. Der Abschluss des Fachausweises ist wiederum die Voraussetzung, um das Diplom zu erwerben, das in sechs Modulen konzipiert ist.

Die beiden Abschlüsse Ausbilder/in (inkl. SVEB-Zertifikat) und Diplom-Ausbildungsleiter/in sind nach dem BBG geregelt. Sie verfügen damit beide über ein vom Bund anerkanntes Kompetenzprofil.⁶ Sämtliche elf Module dieser Abschlüsse weisen dieselbe Systematik beim Kompetenzprofil auf. So wird für jedes Modul eine übergeordnete *Handlungskompetenz* formuliert, der jeweils drei bis sechs *Kompetenzen* zugeordnet werden. Diesen wiederum sind verschiedene *Ressourcen* zugewiesen, die für die fünf Module des Fachausweises in Wissen, Fertigkeiten, Beziehungsfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Ressourcen des Umfeldes und in Selbstreflexion gegliedert sind. Für das Modul 1 (SVEB-Zertifikat), auf das im Rahmen dieses Beitrags der Fokus gerichtet ist, wird die Handlungskompetenz festgelegt als: „Lernveranstaltungen im eigenen Fachbereich mit Erwachsenen im Rahmen vorgegebener Konzepte, Lehrpläne und Lehrmittel vorbereiten, durchführen und auswerten“ (AdA 2006). Ihr sind in den Vorgaben folgende Kompetenzen zugeordnet, für die wiederum insgesamt 28 Ressourcen innerhalb der oben aufgeführten Gliederung ausgewiesen sind:

- Leitziele, die erwachsenengerechte Ausrichtung und die Qualifikationsverfahren der Bildungsinstitution auf die eigenen Lernveranstaltungen übertragen
- Zielgruppe analysieren, die Lehrziele und die Lernzielüberprüfung mit der zur Verfügung stehenden Zeit und dem Auftrag in Einklang bringen
- Lernzielerreichung sowie den Lernfortschritt der Teilnehmenden formativ und aufgrund formalisierter Kriterien überprüfen
- Beziehungs- und Interaktionsebene zwischen Ausbilder/n und TN sowie zwischen den TN gestalten
- Lerneinheiten und didaktisches Vorgehen so planen, dass die aktive Teilnahme gefördert wird
- eigenes Verhalten reflektieren und daraus Konsequenzen ziehen (ebd.)

6 Die Grundlagen für die folgenden Ausführungen sind über die Homepage der Geschäftsstelle Ausbildung der Auszubildenden zugänglich: www.alice.ch/de/ada/. Dort werden auch zum Diplom Ausbildungsleiter/in entsprechende Informationen über das Kompetenzprofil etc. zur Verfügung gestellt.

Auf der Basis der vom Bund genehmigten Kompetenzprofile können gemäß Artikel 33 BBG über geregelte und vom Bund anerkannte Verfahren auch non-formal oder informell erworbene Kompetenzen an formale Abschlüsse anerkannt werden. Dies gilt auch für die Abschlüsse im AdA-Baukasten. Das vom Bund genehmigte GWB-Verfahren hat somit die festgelegten Kompetenzprofile als Grundlage für die Entscheidung über die Anerkennung der Kompetenzen und die Vergabe der Abschlüsse. Für den Antrag auf Erteilung eines SVEB-Zertifikats über das GWB-Verfahren stellt damit die oben genannte Auflistung der Kompetenzen den Bezugspunkt dar und die dort aufgeführten Kompetenzen müssen mit dem Antrag nachgewiesen werden. Wie die Gesuchstellenden hierbei argumentativ vorgehen, ist Gegenstand der im folgenden Kapitel vorgestellten Untersuchung.

4. Das Projekt „Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine Analyse von Kompetenzdarstellungen“⁷

4.1 Datenkorpus und Stichprobe

Grundlage des Forschungsprojekts ist ein Archiv mit den Dossiers aus den GWB-Verfahren im Zeitraum von 2007 bis 2011, die der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule FHNW von der AdA-Geschäftsstelle zu Forschungszwecken zur Verfügung gestellt wurden. Das Archiv enthält alle Dossiers des oben genannten Zeitraums, die gesamtschweizerisch eingereicht wurden (alle drei Sprachregionen), abzüglich etwa zehn Prozent, bei denen die Antragstellenden nicht mit der Weitergabe einverstanden waren. Es stehen somit insgesamt 792 Dossiers zur Verfügung.

Um die forschungsleitende Frage zu beantworten, wurde eine Zufallsstichprobe aus allen 447 Dossiers gezogen, die in den Jahren 2007 bis 2010 in der Deutschschweiz als Gesuche auf Erteilung eines SVEB-Zertifikats (Modul 1 des Fachausweises) eingereicht wurden.⁸ So stand schließlich ein Sample von 37 Dossiers zur Verfügung. Der Schwerpunkt der Analyse lag auf einer inhaltsanalytischen Auswertung der Selbstbeurteilung in Hinblick auf die Kompetenzargumente, die die Antragstellenden hier vorbringen.

4.2 Einordnung der Selbstbeurteilungen in den Datenkorpus

Flankierend zur Inhaltsanalyse wurden verschiedene Einordnungen vorgenommen. Zum einen wurden die soziodemografischen Daten der Personen aus dem Sample

7 Es handelt sich dabei um ein Teilprojekt im Rahmen des Gesamtprojekts „Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse von Kompetenzdarstellungen und Lebenslaufdokumenten“.

8 Unberücksichtigt bei der Stichprobenziehung blieben Dossiers, in welchen ein Antrag auf Anerkennung der Module 2–5 gestellt wurde, sowie der gesamte Jahrgang 2011, der erst im späteren Projektverlauf zur Verfügung gestellt werden konnte. Dadurch reduzierte sich die Grundgesamtheit von 792 auf 447 Dossiers.

mit denjenigen von allen Gesuchstellenden abgeglichen, die im Rahmen des Teilprojekts „Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten“ für alle 792 Dossiers erfasst wurden.⁹ Hierüber konnte sichergestellt werden, dass die 37 Gesuche in Bezug auf die Grundgesamtheit keine wesentlichen Abweichungen aufweisen.

Darüber hinaus wurde der Umfang der Selbstbeurteilungen in Relation zum Umfang der anderen Dokumente innerhalb der Gesuche gesetzt. Dabei zeigte sich, dass die Selbstbeurteilungen bei den Dossiers der Stichprobe 14 Prozent des Gesamtumfangs ausmachen. Schließlich wurde noch für alle 37 Dossiers das Volumen der ausgewiesenen Praxisstunden berechnet. Die durchschnittliche Praxiserfahrung beträgt bei der Einreichung der Dossiers 1774 Stunden. Vom SVEB werden im Rahmen der Gleichwertigkeitsbeurteilung für das Modul 1 (SVEB-Zertifikat) allerdings „nur“ 150 Praxisstunden vorausgesetzt. Es wurden also im Durchschnitt über zehnmal so viele Praxisstunden dokumentiert als gefordert. Diese Einordnung zeigt, dass die Selbstbeurteilung als Kernstück der Gesuche mit zahlreichen Dokumenten und Praxisberichten ergänzt wird, welche das Vorhandensein der „behaupteten Kompetenzen“ ebenfalls stützen sollen.

4.3 Grundlagen der inhaltsanalytischen Auswertung der Selbstbeurteilung

Der Ausgangspunkt für die inhaltsanalytische Auswertung war die Überlegung, dass zum Nachweis von Kompetenzen dargelegt wird, wie diese erworben wurden. In Anlehnung an die „Classification of Learning Activities“ (EU 2006) wurden daher vier Codes zum *Kompetenzerwerb* aufgestellt: formale Bildung, non-formale Bildung, informelles Lernen und beiläufiges Lernen.

Diese wurden in Auseinandersetzung mit dem Material und vorliegenden Kompetenzmodellen (u.a. Erpenbeck/Rosenstiel 2007; Gnahn 2010) erweitert.

Mit Le Boterf (2010a, 2010b) ermöglichen erst *Ressourcen* kompetentes Handeln. Sowohl Kompetenzerwerb als auch Ressourcen können somit als Voraussetzungen für die Herausbildung von Kompetenzen angesehen werden. Ressourcen, wie Eigenschaften und Haltungen, Präferenzen, Erfahrungen, Fertigkeiten, soziale Beziehungen und Wissen, wurden daher ebenfalls als Codes der Inhaltsanalyse aufgenommen.

Die *Kompetenzen* wurden für die Auswertung gegliedert in die Dimensionen Fach, Sozial- und Selbstkompetenz, wobei die Fachkompetenz nochmals unterteilt ist in Erwachsenenbildung und diejenige bezogen auf den zu vermittelnden Gegenstand.

In der Handreichung zur GWB werden die Antragstellenden ausdrücklich dazu aufgefordert, auch konkret über ihre Praxis in der Erwachsenenbildung zu berichten.

9 Für die Ergebnisse dieser Auswertung vgl. Kraus/Schmid/Thyroff (2013), online verfügbar unter: www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren/erwachsenenbildung.

Die Darstellung von *Performanz* in der Erwachsenenbildung wurde ebenfalls als Code aufgenommen. In der Regel wird über „gelungene Performanz“ berichtet, aber auch defizitäre oder fiktive Performanz finden Erwähnung und teilweise wird das Feedback von Dritten zur eigenen Performanz geschildert.

Diese teilweise deduktiv, teilweise induktiv entwickelte Codestruktur wurde im Zuge der Auswertungen noch um zwei weitere, umfangreiche Codes ergänzt. Die Antragstellenden greifen in der Beschreibung ihrer erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten einerseits immer wieder auf diffuses Wissen zurück, das weder theoretisch begründet noch mit einem konkreten Lernanlass verbunden wird. Solche Textstellen wurden mit „Grundlagen Alltagswissen“ kodiert. Andererseits beschreiben die Antragstellenden teilweise sehr ausführlich die Rahmenbedingungen, mit denen sie bei der Ausübung ihrer Tätigkeit konfrontiert sind. Dieser Code wurde mit der Bezeichnung „Grundlagen Rahmenbedingungen“ versehen.

4.4 Zur Verteilung der Kompetenzargumente¹⁰

Eine Gewichtung der Codes in den vier übergeordneten Bereichen Kompetenzerwerb, Ressourcen, Kompetenzen und Performanz ergibt folgendes Gesamtbild: Die Antragstellenden sind zurückhaltend beim Formulieren von Kompetenzen und gewichten diese in ihren Selbstbeurteilungen nur mit sieben Prozent. Etwas mehr Raum nehmen die Beschreibungen des Kompetenzerwerbs mit 13,8 Prozent und der Ressourcen mit 12,6 Prozent ein. Am häufigsten jedoch sind bei den Selbstbeurteilungen Beschreibungen der Praxis zu finden, d.h. Codes zur Performanz. Diese stellen 32,9 Prozent der Textmenge dar. Der eng mit der Performanz verknüpfte Code „Grundlagen Rahmenbedingungen“ sowie der eher zu den Ressourcen zuzurechnende Code „Grundlagen Alltagswissen“ machen je rund neun Prozent der Selbstbeurteilungen aus und 15,7 Prozent fallen letztlich noch auf textstrukturierende Elemente und marginal besetzte Codes, die im Rahmen der Auswertung nicht von Belang sind.

Die antragstellenden Personen stellen somit ihre erwachsenenbildnerische *Performanz* ins Zentrum ihrer Kompetenzargumentation und versuchen, ihre Kompetenzen mittelbar im Rahmen von Performanzbeschreibungen auszudrücken. Sie gehen offensichtlich davon aus, dass die begutachtenden Expert/inn/en aus diesen mittelbaren Kompetenzdarstellungen die entsprechenden Kompetenzen „herauslesen“ können und diese als ausreichend in Bezug auf das geforderte Kompetenzprofil zur Durchführung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen bewerten. Bei der Performanz entfällt wiederum der größte Anteil auf die Darstellung gelungener Performanz (84,9%). Weitere zehn Prozent sind dem Code „Feedback von Dritten“

10 Die Inhaltsanalyse wurde quantitativ und qualitativ ausgeführt. In diesem Beitrag stützen wir uns überwiegend auf die Ergebnisse der quantitativen Auswertung. Bei der Kodierung der 37 Selbstbeurteilungen mit dem Programm Atlas-ti wurden alle Textteile erfasst und es wurden keine Doppelkodierungen vorgenommen, daher kann eine quantitative Erfassung der Gewichtung der einzelnen Codes und Codegruppen vorgenommen werden.

zu gelungener Performanz zuzuordnen, defizitäre und fiktive Performanz liegen zusammen nur bei etwa fünf Prozent.

Im Bereich *Kompetenzen* entfallen 61,6 Prozent des Textumfangs auf die Fachkompetenz Erwachsenenbildung, die damit mit Abstand am häufigsten direkt thematisiert wird. Die Sozialkompetenz mit 18,1 Prozent und die Selbstkompetenz mit 18,6 Prozent sind etwa gleichstark vertreten, während die Fachkompetenz bezogen auf den zu vermittelnden Gegenstand kaum thematisiert wird (1,6%). Bei den Fachkompetenzen fokussieren sich die Antragstellenden also entsprechend der Rahmung des Validierungsverfahrens tatsächlich auf die Erwachsenenbildung und die Selbstbeurteilung weist hier eine hohe Passung zum vorgegebenen Kompetenzprofil auf. Zudem gewichten die Antragstellenden die Fachkompetenz Erwachsenenbildung deutlich höher als die Sozial- und Selbstkompetenz.

Der erwachsenenbildnerischen Praxis kommt nicht nur bei der Performanzbeschreibung eine hohe Bedeutung zu, sondern auch in Bezug auf den *Kompetenzerwerb*. So entfallen innerhalb dieser Kategorie 36,5 Prozent auf den Code „beiläufiges Lernen“ und 31,3 Prozent auf „informelles Lernen“. Die Dominanz dieser Lernprozesse verweist auf eine weitere Bedeutung von Performanz, die nicht nur als Ausdruck von Kompetenz herangezogen wird, sondern von den Gesuchstellenden auch als Lernanlass und Moment des Kompetenzerwerbs dargestellt wird.¹¹ Vergleichsweise gering nehmen sich dagegen die Codes „non-formale Bildung“ (25,1%) und „formale Bildung“ (7,1%) aus, die auf organisierte Formen des Kompetenzerwerbs verweisen. Bemerkenswert ist vor allem der geringe Prozentwert der formalen Bildung, da aus der Erfassung der entsprechenden Angaben von allen 792 Gesuchstellenden bekannt ist, dass 28,2 Prozent¹² einen Beruf des Unterrichts und der Bildung (gemäß Schweizerischer Berufsnomenklatur) erlernt haben. Dennoch wird eine solche Ausbildung nur in geringem Maße als Beleg für das Vorhandensein erwachsenenbildnerischer Kompetenzen erwähnt.

Innerhalb der Kategorie *Ressourcen* entfallen 49 Prozent der Textmenge auf den Code „Eigenschaften, Haltungen, Präferenzen“, die als beschreibender Ausdruck der eigenen Persönlichkeit zu verstehen sind, und 31,7 Prozent auf die „Erfahrungen“. Somit spielt auch bei den Ressourcen die eigene Praxis eine wichtige Rolle, denn als zurückliegende Praxis wird sie zur Ressource „Erfahrung“ und damit wiederum zum Argument für Kompetenz. 17,6 Prozent des Textvolumens bei den Ressourcen betrifft das „Wissen“. Auf die beiden restlichen Kategorien fallen nur noch marginale Prozentwerte.

Mit Bezug zur Argumentationstheorie kann man feststellen, dass sieben Prozent der Textmenge als direkte Formulierung eigener Kompetenzen eher dem Aspekt der

11 Dieser Aspekt wird vor allem bei der qualitativen Auswertung der Selbstbeurteilungen deutlich.

12 Vgl. dazu ausführlich Kraus/Schmid/Thyoff (2013), online verfügbar unter: www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren/erwachsenenbildung.

Behauptung oder These zuzuordnen sind und 93 Prozent der Textmenge aufgewendet werden, um – vor allem in Bezug zur Performanz – diese Kompetenzbehauptungen zu belegen oder indirekte Kompetenzformulierungen vorzunehmen.

5. Fazit: Performanz und Persönlichkeit als Kompetenzargumente

Die vier übergeordneten Bereiche Kompetenzerwerb, Ressourcen, Kompetenzen und Performanz werden in den Selbstbeurteilungen zum Nachweis von erwachsenenpädagogischen Kompetenzen im GWB-Verfahren in unterschiedlicher Weise gewichtet. Der Schwerpunkt der Argumentation liegt bei der Darstellung von Performanz, den geringsten Umfang nimmt der Bereich Kompetenz ein. Performanzbezogene Codes gibt es zudem nicht nur bei den Performanzdarstellungen selbst, sondern auch beim Kompetenzerwerb (informelles und beiläufiges Lernen) sowie bei den Ressourcen (Erfahrung). Beim Kompetenzerwerb dominieren sogar das beiläufige und informelle Lernen und damit auch hier der Bezug zur Performanz. Obwohl die Antragstellenden häufig einen pädagogischen Beruf erlernt haben, wird die formale Bildung kaum als Form des Erwerbs der geforderten Kompetenzen thematisiert. Alle performanzbezogenen Codes zusammen (inkl. Rahmenbedingungen) nehmen 55,2 Prozent der gesamten Textmenge der Selbstbeurteilung ein. Performanz ist in ihren verschiedenen Facetten also eindeutig das Schwergewicht unter den Kompetenzargumenten. Performanz fungiert als mittelbare Kompetenzbeschreibung und als „Kompetenzbeweis“ gegenüber den beurteilenden Expert/inn/en. Die Antragstellenden nutzen die Beschreibung der Performanz aber auch, um an der konkreten pädagogischen Arbeit zu verdeutlichen, dass sie durch ihre erwachsenenbildnerische Tätigkeit Kompetenzen und Ressourcen erworben haben. Dass sie von einer hohen argumentativen Wirkung ihrer Praxis ausgehen, wird auch durch den weit über dem Geforderten liegenden Umfang der nachgewiesenen Praxisstunden deutlich.

Neben der Performanz spielen auch persönliche Eigenschaften, Haltungen und Präferenzen in der Argumentation bei den Ressourcen eine Rolle. Es ist offensichtlich, dass die Antragstellenden neben der Fachkompetenz Erwachsenenbildung auch ihre eigene Persönlichkeit als wichtigen Aspekt ihrer Kompetenz für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung ansehen.

Literatur

- AdA (Ausbildung der Auszubildenden) (2006): Eidgenössischer Fachausweis Ausbilder/Ausbildlerin. Kompetenzprofil – Modul 1. URL: www.alice.ch/de/ada/zertifikat/modul-fa-m1
- Björnsvold J. (2001): Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Thessaloniki
- Böhm, J. (2012): Kompetenzbilanzierung als Möglichkeit der Entwicklung des beruflichen/betrieblichen Weiterbildungspersonals. Der Kompetenzpass für WeiterbildunglerInnen der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 17, S. 2–10

- Böhm, J./Wiesner, G. (2010): Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 25.–27. September 2008 an der Freien Universität Berlin. Baltmannsweiler, S. 220–229
- Bohlinger, S./Münchhausen, G. (Hg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld
- CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg
- Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung: Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin
- Erpenbeck J. (Hg.) (2012): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2007a): Vorbemerkung zur 2. Aufl. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart, S. XI–XVI
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hg.) (2007b): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. Stuttgart
- European Commission (2006): Classification of learning activities – Manual. Luxembourg
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel
- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld
- Gnahn, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Gruber, E./Wiesner G. (Hg.) (2012): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden
- Kraus, K. (2012): Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. In: Lattke, S./Sgier, I. (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld, S. 34–35
- Kraus, K./Schmid, M./Thyoff, J. (2013): Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten. Projektbericht. Institut Weiterbildung und Beratung, Pädagogische Hochschule FHNW, Basel
- Kucher, K./Wehinger, F. (2010): Mitarbeiterpotentiale entdecken und entwickeln: Kompetenzpässe im betrieblichen Alltag nutzen. Bielefeld
- Le Boterf, G. (2010a): Repense la compétence. Paris
- Le Boterf, G. (2010b): Construire les compétences individuelles et collectives. 5. Aufl. Paris