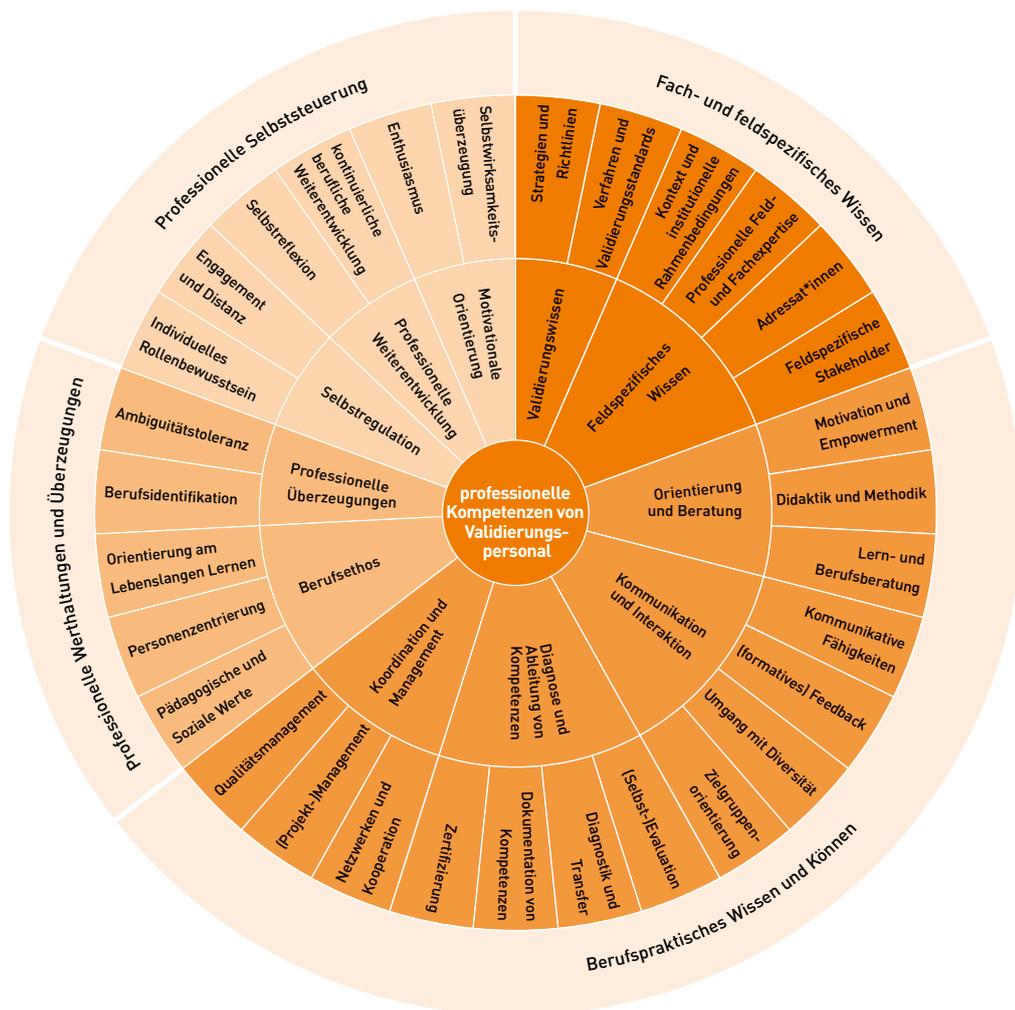


HANDBUCH PROVE – Professionalization of Validation Experts Das PROVE-Kompetenzmodell



Inhalt

Einleitung	4
Warum ein Kompetenzmodell?	4
In welchem Kontext ist das Kompetenzmodell entstanden?	4
Projekt-Konsortium	4
Wie das Kompetenzmodell entwickelt wurde	4
Kompetenzverständnis	5
Wie das Kompetenzmodell zu verstehen ist	5
Wozu das Kompetenzmodell verwendet werden kann	6
Kompetenzaspekt Fach- und feldspezifisches Wissen	7
Kompetenzbereich Validierungswissen	7
Kompetenzfacette Strategien und Richtlinien	7
Kompetenzfacette Verfahren und Validierungsstandards	7
Kompetenzbereich Feldspezifisches Wissen	8
Kompetenzfacette Kontext und institutionelle Rahmenbedingungen	9
Kompetenzfacette Professionelle Feld- und Fachexpertise	9
Kompetenzfacette Adressat*innen	9
Kompetenzfacette Feldspezifische Stakeholder	10
Kompetenzaspekt Berufspraktisches Wissen und Können	11
Kompetenzbereich Orientierung und Beratung	11
Kompetenzfacette Motivation und Empowerment	11
Kompetenzfacette Didaktik und Methodik	11
Kompetenzfacette Lern- und Berufsberatung	12
Kompetenzbereich Kommunikation und Interaktion	13
Kompetenzfacette Kommunikative Fähigkeiten	13
Kompetenzfacette (formatives) Feedback	13
Kompetenzfacette Umgang mit Diversität	14
Kompetenzfacette Zielgruppenorientierung	14
Kompetenzbereich Diagnose und Ableitung von Kompetenzen	16
Kompetenzfacette (Selbst-) Evaluation	16
Kompetenzfacette Diagnostik und Transfer	16
Kompetenzfacette Dokumentation von Kompetenzen	17
Kompetenzfacette Zertifizierung	17
Kompetenzbereich Koordination und Management	18
Kompetenzfacette Netzwerken und Kooperation	19
Kompetenzfacette (Projekt-)Management	19
Kompetenzfacette Qualitätsmanagement	20

Kompetenzaspekt Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen	22
Kompetenzbereich Berufsethos	22
Kompetenzfacette Pädagogische und Soziale Werte	22
Kompetenzfacette Personenzentrierung	22
Kompetenzfacette Orientierung am Lebenslangen Lernen	22
Kompetenzbereich Professionelle Überzeugungen	23
Kompetenzfacette Berufsidentifikation	24
Kompetenzfacette Ambiguitätstoleranz	24
Kompetenzaspekt Professionelle Selbststeuerung	26
Kompetenzbereich Selbstregulation	26
Kompetenzfacette Individuelles Rollenbewusstsein	26
Kompetenzfacette Engagement und Distanz	26
Kompetenzbereich Professionelle Weiterentwicklung	27
Kompetenzfacette Selbstreflexion	27
Kompetenzfacette Kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung	27
Kompetenzbereich Motivationale Orientierungen	28
Kompetenzfacette Enthusiasmus	28
Kompetenzfacette Selbstwirksamkeitsüberzeugung	28

Einleitung

Warum ein Kompetenzmodell?

Innerhalb der Europäischen Union gibt es eine heterogene Landschaft von Verfahren und Ansätzen für die Anerkennung oder Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen, die oft als „validation of prior learning“ (VPL) bezeichnet werden. Gleichzeitig zeigt eine CEDEFOP-Studie, dass „Trust in validation largely depends on the work carried out by ‚front-line‘ practitioners and professionals directly involved with validation candidates“ (CEDEFOP 2015, S. 32f.). Der Prozess der Professionalisierung der Validierung steht jedoch noch ganz am Anfang. Derzeit gibt es weder europäische noch nationale Standards für Validierungspraktiker*innen.

Die Entwicklung eines Kompetenzmodells soll zur Professionalisierung von Validierungspraktiker*innen beitragen, indem eine Systematisierung und Standardisierung hinsichtlich der für die professionelle Bewältigung von Aufgaben in einem Fachgebiet notwendigen Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden. Die Entwicklung solcher Kompetenzmodelle bezieht sich auf faktische Anforderungen an professionelles Handeln, indem sie die Ausprägungen, Varianten und Anteile von Kompetenzen und Wissensbeständen als Objektivationen von Professionalität definieren (Nittel, 2000, S. 73ff.). Damit werden Kompetenzmodelle anschlussfähig an die Inhalte von Qualifikations- und Ausbildungsgängen sowie an Standards für Validierungs- und Zertifizierungsverfahren.

In welchem Kontext ist das Kompetenzmodell entstanden?

Um zur Professionalisierung von Validierungspraktiker*innen in der Europäischen Union beizutragen, arbeiteten zehn Partnerorganisationen aus sechs europäischen Ländern in dem transnationalen Projekt PROVE (Professionalization of Validation Experts) zusammen, das vom Erasmus+-Programm der Europäischen Union finanziert wurde und von Oktober 2019 bis Februar 2022 lief. Bei den Partnerorganisationen handelt es sich zum Teil um wissenschaftliche Einrichtungen, zum Teil um Organisationen, die selbst über einen großen Erfahrungsschatz im Bereich der Validierung verfügen.

Projekt-Konsortium

- Eberhard Karls Universität Tübingen
- Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
- Aristoteles-Universität Thessaloniki
- Weiterbildungsakademie Österreich (wba)
- Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)
- Citeforma – Centro de Formacao professional
- Erik Kaemingk CV
- Foundation European Centre Valuation Prior Learning (EC-VPL)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
- Institut de Recherche et d'Information sur le Volontariat (iriv)

Während der Zusammenarbeit wurden drei Produkte entwickelt: ein Kompetenzmodell, das einen Überblick über die zentralen Kompetenzen des Validierungspersonals gibt, gefolgt von einem Selbstbewertungsinstrument (Self-Evaluation Tool), mit dem Validierungsexpert*innen ihr eigenes Kompetenzprofil reflektieren können, und schließlich ein Learning Tool Kit, eine Sammlung von Lernmaterialien, mit denen Validierungsfachkräfte selbstständig an der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen arbeiten können.

Dieses Handbuch konzentriert sich auf das Kernprodukt des Projekts, das PROVE-Kompetenzmodell und seine Komponenten, auf denen die anderen PROVE-Produkte basieren.

Wie das Kompetenzmodell entwickelt wurde

Die Herausforderung bei der Modellentwicklung bestand vor dem Hintergrund der Heterogenität der Verfahren, Tätigkeiten und Bereiche der Validierung innerhalb der Europäischen Union, die es schwierig macht, bereichs- und institutionsübergreifend zu definieren, welche Kompetenzen berücksichtigt werden sollen, sowie sowohl praxisorientiert als auch wissenschaftlich kompatibel zu sein.

Bei der Entwicklung des Modells war es wichtig, theoretische Grundlagen zu analysieren, bestehende

Standards zu integrieren und Meinungen von Praktiker*innen und Expert*innen einzuholen, um einen kontinuierlichen Rückkopplungsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis zu gewährleisten. Zu diesem Zweck wurde ein Design-Based-Research-Ansatz (Euler, 2014) verfolgt, bei dem in allen Phasen des mehrstufigen Prozesses die reaktive Einbindung erfahrener Praktiker*innen (Wissenschaft-Praxis-Kommunikation) ernst genommen wurde.

Der Entwicklungsprozess umfasste eine Desk-Research- und Bedarfsanalyse, in der die Anforderungen, der Bedarf, der Umfang und die konzeptionellen Grundlagen definiert wurden. In einem nächsten Schritt wurde ein Kompetenzinventar entwickelt, das die Tätigkeiten von Validierungsexpert*innen mit den entsprechenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen zusammenfasst. Mittels einer deduktiven und induktiven Inhaltsanalyse (Mayring 2015) wurden Prototypen des Strukturmodells entwickelt und evaluiert. Schließlich wurde das Kompetenzmodell entworfen und in die Sprachen der Partnerländer übersetzt, sodass es aktuell in Englisch, Deutsch, Portugiesisch, Griechisch, Französisch und Niederländisch vorliegt. Das Modell wurde mit Validierungspraktiker*innen aus allen Partnerländern auf Vollständigkeit und Benutzendenfreundlichkeit getestet und bewertet.

Kompetenzverständnis

Das Kompetenzmodell geht von einem ganzheitlichen Kompetenzverständnis aus. Kompetenzen sind in diesem Sinne die bei Individuen vorhandenen bzw. von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme sowie die damit verbundene motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit, Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst einzusetzen (Weinert, 2001, S. 27).

Die zentralen Elemente dieses ganzheitlichen Kompetenzkonzepts wurden von Baumert und Kunter (2006) in ein Konzept der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (COACTIV) überführt. Sie entwarfen ein mehrdimensionales Modell professioneller Kompetenz, das an bestehende psychologische und pädagogische Theorien anschlussfähig ist. Danach ergibt sich professionelle Kompetenz aus dem Zusammenspiel von

- spezifischem, erfahrungsgesättigtem deklarativem und prozeduralem Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Fertigkeiten),
- beruflichen Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen,
- motivationalen Orientierungen und
- Fähigkeiten der beruflichen Selbstregulierung (Baumert & Kunter, 2006, S. 481).

Dieses nicht-hierarchische Modell professioneller Kompetenz ist ein generisches Strukturmodell, das für das Handeln von Praktiker*innen spezifiziert werden muss, aber in seiner Grundstruktur gültig bleibt. In Anlehnung an das deutsche GRETA-Projekt für den Bereich der Weiterbildung (vgl. Strauch, Bosche, Lencer, 2021) wurden die genannten Komponenten beruflicher Kompetenz in verschiedene Kompetenzaspekte, untergliedert in Kompetenzbereiche, die verschiedene Kompetenzfelder abbilden, und Kompetenzfacetten als detaillierteste Teilaspekte von Kompetenzen, gebildet.

Für weitere Details siehe: Bader et al. (in Begutachtung), Recognizing Lifelong Learning: Developing a Competence Model for Validation Experts in Close Collaboration with Science and Practice. *Journal of Adult and Continuing Education*; oder: <https://uni-tuebingen.de/en/174546>.

Wie das Kompetenzmodell zu verstehen ist

In Anlehnung an das ganzheitliche Kompetenzmodell umfasst das vorliegende Modell vier sogenannte Kompetenzaspekte: (1) fach- und feldspezifisches Wissen, (2) berufspraktisches Wissen und Können, (3) professionelle Werthaltungen und Überzeugungen und (4) professionelle Selbststeuerung. Diese Kompetenzaspekte sind in Kompetenzbereiche untergliedert, die verschiedene Kompetenzfelder abbilden. Die Kompetenzfacetten als kleinste Dimension des Kompetenzmodells zeigen Teilaspekte der Kompetenzen. Damit gibt das Kompetenzmodell einen sehr detaillierten Einblick in wichtige Kompetenzen im Bereich der Validierung, mit denen das Projekt langfristig zur Stärkung der Validierungssysteme in Europa beitragen will.

Das Strukturmodell greift auch die gängige Unterscheidung zwischen theoretisch-formalem und prak-

tischem Wissen auf. Diese Differenzierung trägt den unterschiedlichen Ausprägungen von Fachwissen einerseits und berufspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten andererseits Rechnung, was sich auch auf unterschiedliche Methoden der Überprüfbarkeit bezieht und daher erforderlich ist, wenn das Kompetenzmodell auch als Grundlage für die Entwicklung von (Selbst-)Bewertungsinstrumenten zur Professionalisierung dienen soll.

Die Kompetenzaspekte werden in diesem Beitrag mit den zugehörigen Kompetenzbereichen und -facetten näher erläutert.

Wozu das Kompetenzmodell verwendet werden kann

Das PROVE-Kompetenzmodell ist ein Strukturmodell, das zeigt, was Validierungsfachkräfte wissen und können müssen, um in typischen Validierungssituationen professionell zu handeln. Es soll einen Überblick über die Schlüsselkompetenzen von Validierungsfachkräften geben, einen Beitrag zum Wissensstand über Professionalisierung und Kompetenzentwicklung im Bereich der Validierung leisten und auf unterschiedliche Kontexte in den europäischen Mitgliedsstaaten anwendbar sein.

Grundsätzlich bezieht sich das Modell auf alle

Personen, die die Validierung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen Erwachsener durch Planungs-, Informations-, Durchführungs- und Evaluationsprozesse ermöglichen, begleiten, durchführen oder managen, unabhängig vom institutionellen Kontext oder der Beschäftigungsform.

Das Kompetenzmodell zeigt jedoch KEINE verbindlichen Kompetenzstandards auf. Das bedeutet, dass nicht jede*r Validierungspraktiker*in oder jede Person, die an Validierungsaktivitäten beteiligt ist, unbedingt ALLE Kompetenzen nachweisen muss, um als kompetent zu gelten. Welche Kompetenzen in welchen Bereichen erwartet werden, welche Bereiche und Facetten der Kompetenz obligatorisch oder fakultativ sind, kann subfeldspezifischen Bedingungen unterliegen.

Das PROVE-Kompetenzmodell ist als Referenzmodell gedacht und kann je nach Kontext auf unterschiedliche Weise verwendet werden. Um einige Beispiele zu nennen: Das Kompetenzmodell kann als Grundlage für die Entwicklung von (Selbst-)Bewertungsinstrumenten und Lern-Toolkits für die individuelle Kompetenzentwicklung, als Referenz für die Entwicklung von (prozessspezifischen oder allgemeinen) Schulungen und Seminaren für Validierungspraktiker*innen oder für Einstellungs- oder Bewerbungszwecke verwendet werden.

Referenzen

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

Cedefop. (2015). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/669676>

Council of the European Union. (2012). *Council Recommendation of 20th December 2012 on the validation of non-formal and informal learning* (2012/C 398/01). Brussels.

Euler, D. (2014). Design Research—A Paradigm under Development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Ed.), *Design-Based Research. ZBW Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27* (15–41). Franz Steiner Verlag.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bertelsmann.

Strauch, A., Bosche, B., Lencer, S. (2021). Ein Referenzmodell für Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Modellentwicklung zwischen Wissenschaft und Praxis. *In Weiterbildung* (2), 28–31.

Weinert, F. E. (Ed.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz Pädagogik. Beltz.

Kompetenzaspekt Fach- und feldspezifisches Wissen

KOMPETENZBEREICH VALIDIERUNGSWISSEN

Im Kontext des sozialen Wandels hat die Bedeutung von Kompetenzvalidierung in modernen Gesellschaften in den letzten Jahrzehnten zugenommen. Das zentrale Ziel der Validierung ist die Unterstützung des lebenslangen Lernens und die Verbesserung des Zugangs der Lernenden zur Arbeitswelt und zu Bildung durch eine angemessene Anerkennung ihres nicht-formalen und informellen Lernens (Travers & Harris, 2014, S. 250). Die zunehmende Aufmerksamkeit für die Validierung und Anerkennung von Kompetenzen, die in nicht-formalen und informellen Kontexten erworben wurden, hat zur Entstehung von politischen Steuerungsinstrumenten zu Validierung, zur praktischen Einführung und Ausweitung von Validierungssystemen, -verfahren, -instrumenten und -praktiken sowie zu Forschungsaktivitäten zu diesem Thema geführt. Um den aktuellen Herausforderungen im Bildungs- und Arbeitsumfeld zu begegnen sind Validierungsstrategien sowohl auf internationaler, z. B. EU-Ebene (Rat

der EU, 2012; Cedefop, 2015), als auch auf nationaler Ebene entstanden. Es wurden unterschiedliche Validierungsangebote für spezifische Zwecke entwickelt. Um Validierung zu ermöglichen, zu begleiten, durchzuführen oder zu managen, ist ein Verständnis der Rahmenbedingungen sowie der Besonderheiten und Ziele von Validierung erforderlich. Dazu gehören Kenntnisse über Validierungsstrategien und -politiken, über unterschiedliche Validierungssysteme und -ansätze sowie über aktuelle Entwicklungen sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene. Darüber hinaus ist ein fundiertes Wissen über den Validierungsprozess und seine Elemente sowie die verschiedenen Validierungsverfahren mit den zugehörigen Standards, Konzepten, Instrumenten, Methoden und Anforderungen erforderlich (Cedefop, 2015). Ein angemessenes Wissen über die sozialen und politischen Dimensionen von Validierung ist die Grundlage für die Reflexion der eigenen Validierungsaktivitäten.

Kompetenzfacette Strategien und Richtlinien

Die Kompetenzfacette „Strategien und Richtlinien“ umfasst Kenntnisse über öffentliche Strategien und Politiken sowie über Richtlinien, Gesetze und Regelungen zur Validierung. Validierungspraktiker*innen sind sich der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (VNFIL, was hier synonym zu VPL verwendet wird) als Teil einer nationalen und internationalen Validierungsstrategie bewusst und kennen aktuelle Entwicklungen auf diesem Gebiet, um ihre eigenen Validierungsaktivitäten mit gesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Steue-

rungsprozessen in Beziehung zu setzen. Das Wissen über verschiedene Validierungssysteme, -ansätze und -instrumente sowie über Validierungsmodelle und -typologien ermöglicht die Suche nach und die Entwicklung von geeigneten Techniken, Ansätzen und Strategien in Bezug auf den EU-Validierungsansatz und die Instrumente. Validierungspraktiker*innen wissen, wie sie diese Kenntnisse situationspezifisch anwenden können, um Validierung entsprechend anzuregen und zu fördern.

Kompetenzfacette Verfahren und Validierungsstandards

Validierungspraktiker*innen benötigen fundierte Kenntnisse über den Validierungsprozess, einschließlich der Ziele, Zwecke und der Praxis der Validierung. Dazu gehört auch das Wissen über Validierungsstandards, verfügbare Verfahren, Konzepte, Methoden, Anforderungen (z.B. zeitlicher und

finanzieller Aufwand, Prozess, Termine, verfügbare Unterstützung), Kosten und Fördermöglichkeiten. Validierungsexpert*innen wissen, wie sie diese Kenntnisse situationspezifisch anwenden können, um Validierung entsprechend anzuregen und zu fördern.

- Annen, S. (2012). *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa*. (Bundesinstitut für Berufsbildung, Ed.). W. Bertelsmann.
- AQ Austria. (2016). *Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen - Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. Facultas.
- Bertelsmann Stiftung (Ed.) (2015). *Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann*. Bertelsmann Stiftung.
- BMB/BMWFW. (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.
- BMBWF. (2018). *Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich. Version 1: Grundlage für erste Pilotphase im Rahmen der Arbeitsgruppe Qualität*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Cedefop. (2015). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2801/669676>
- Council of the European Union (2012). *Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. Pub. L. No. 2012/C 398/01.
- Harris, J., Wihak, C., & van Kleef, J. (2014). *Handbook of the recognition of prior learning: International perspectives*. NIACE.
- Klingovsky, U. (Ed.) & Schmid, M. (2018). *Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen - eine Auslegeordnung für die Schweiz*. hepverlag.
- Schneeberger, A., Schlögl, P., & Neubauer, B. (2009). Zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. *Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung* (pp. 111-132). Lit.
- Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Why Recognition Matters*. Springer Open. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233655>
- Travers, N., & Harris, J. (2014). Trends and issues in the professional development of RPL practitioners. In J. Harris, C. Wihak, & J. van Kleef, (Eds.), *Handbook of the recognition of prior learning: International perspectives*. (pp. 233-258). NIACE.
- UNESCO. (2012). *UNESCO GUIDELINES for Recognition, Validation and Accreditation of Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. OECD.

KOMPETENZBEREICH FELDSPEZIFISCHES WISSEN

Das Feld der Validierung zeichnet sich durch eine große Heterogenität in seiner Struktur und seinen Rahmenbedingungen aus und verfolgt in verschiedenen Bereichen sehr spezifische Ziele. So hat sich eine vielfältige Landschaft unterschiedlicher Validierungsangebote herausgebildet. Validierung findet in unterschiedlichen Kontexten statt, wie z. B. im Bildungssystem, in beruflichen Sektoren und Unternehmen, am Arbeitsmarkt und im Freiwilligensektor (Cedefop, 2015, S. 26), jeweils mit spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen. Ganz grundsätzlich dient Validierung dazu, Kompetenzen für die individuelle Entwicklung, den Arbeitsmarkt oder das Bildungs-

system sichtbar zu machen und anzuerkennen. Oft dient sie dazu, Zugang zu bestimmten Berufsfeldern und Disziplinen zu erhalten. Aus diesem Grund sind ein fundiertes Wissen und Verständnis über Beschäftigung und den Arbeitsmarkt sowie über Berufs- und Bildungswege unerlässlich. Dazu gehören Kenntnisse über die Struktur, Standards, Bedingungen und Entwicklungen beruflicher Tätigkeitsfelder. Darüber hinaus ist eine fachliche Expertise und ein fundiertes Wissen über die damit verbundenen (Kompetenz-) Anforderungen in bestimmten Berufen entscheidend für die Validierung und Bewertung von Kompetenzen (Gugitscher & Schmidtke, 2018).

Validierung vergrößert individuelle Chancen und stellt daher das Individuum in den Mittelpunkt (Andersson et al., 2017). Um Validierung zu ermöglichen und zu unterstützen, ist es wichtig, die Lebens- und Lernsituationen, die Anforderungen und Bedürfnisse der Adressat*innen bzw. Nutznießer*innen zu kennen (z. B. in Bezug auf Menschen mit geringen Kompetenzen, siehe Ziegler & Müller-Riedlhuber, 2018). Dazu gehört auch das Wissen über die subjektiven Motive, Interessen, Erwartungen und Barrieren der verschiedenen Zielgruppen, die Validierung in Anspruch zu nehmen.

Um den Zugang zu Validierung zu ermöglichen und Validierungsverfahren für verschiedene Zielgruppen zu entwickeln, ist die Koordinierung der relevanten feldspezifischen Stakeholder und ihrer Interessen und Bedürfnisse von wesentlicher Bedeutung. Die Kenntnis bestehender nationaler und regionaler Anlaufstellen für Validierungsprozesse und das Wissen, wie externe Ressourcen mobilisiert werden können, sind ebenfalls entscheidend um zielgruppengerechte Validierung anzuregen und zu fördern (Cedefop, 2015, S. 21).

Kompetenzfacette Kontext und institutionelle Rahmenbedingungen

Diese Facette berücksichtigt die verschiedenen Kontexte der Validierung. Um den bestmöglichen Einsatz von Validierung zu fördern, braucht es Wissen über Validierungsrahmen und -systeme sowie Kenntnisse über das (inter-)nationale Bildungssystem, berufliche Sektoren, (Probleme und Chancen auf dem) Arbeitsmarkt, berufliche Bildung und Ausbildung,

und Bildungspolitik. Validierungspraktiker*innen wissen um aktuelle Entwicklungen und Bedürfnisse in diesem Feld und können nach aktuellen und relevanten Informationen suchen. Sie sind in der Lage, dieses Wissen situationspezifisch anzuwenden, um Validierung entsprechend anzuregen und zu fördern.

Kompetenzfacette Professionelle Feld- und Fachexpertise

Um Interessent*innen und Bewerber*innen bestmöglich zu informieren und zu unterstützen, ist ein breit gefächertes Wissen über Politiken, Standards und rechtliche Regelungen, Themen und Möglichkeiten in den Berufsfeldern und über alternative Karriere- oder Validierungsmöglichkeiten unerlässlich. Ebenso sind Kenntnisse über die Struktur und Klassifizierung von Berufsfeldern erforderlich. Darüber hinaus benötigen Validierungspraktiker*innen ein Verständnis für Arbeitsprozesse und ihren Wandel hin zu flexibler Arbeit, selbstgesteuertem Arbeiten etc.

Um die Identifizierung, Entwicklung und/oder Bewertung von Kompetenzen zu unterstützen ist ein fundiertes Wissen über die Aufgaben und Anforderungen in bestimmten Berufen erforderlich, ein-

schließlich des Wissens über die zugrunde liegenden Kompetenzen und deren Bewertungsindikatoren.

Validierungspraktiker*innen verfügen über strategisches Wissen darüber, wie der EU-Validierungsansatz und Instrumente sowie das Konzept des Nachweises von Kompetenzen mittels Validierungsergebnissen auf andere Lebens- und Arbeitsbereiche übertragen und mit anderen Ansätzen kombiniert werden können. Sie wissen um aktuelle Entwicklungen und Bedürfnisse in den Handlungsfeldern und sind in der Lage, nach aktuellen und relevanten Informationen zu suchen und ihr Wissen weiterzuentwickeln. Dazu gehört auch das Wissen darüber, wie man diese Kenntnisse situationspezifisch anwendet, um Validierung entsprechend anzuregen und zu fördern.

Kompetenzfacette Adressat*innen

Im Mittelpunkt von Kompetenzvalidierung steht die Person mit ihren einzigartigen Fähigkeiten und Potenzialen. Dies erfordert Kenntnisse über die An-

forderungen und Bedürfnisse der Adressat*innen bzw. Nutznießer*innen sowie über deren subjektive Motive, Interessen, Erwartungen und Barrieren, um

die Vorteile von Validierung zu nutzen. Von Validierungsexpert*innen wird erwartet, dass sie in der Lage sind, Validierungsaktivitäten so nah wie möglich an den Erfahrungen und Interessen der Adressat*innen zu planen und sich an deren spezifischen

Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen zu orientieren. Sie müssen wissen, wie man diese Kenntnisse situationspezifisch anwendet, um Validierung entsprechend anzuregen und zu fördern.

Kompetenzfacette Feldspezifische Stakeholder

Validierung erfolgt in der Regel an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen und Kontexten. Um Validierung zu unterstützen, sind Kenntnisse über die relevanten feldspezifischen Stakeholder und deren Interessen und Bedürfnisse erforderlich. Dazu gehört auch das Wissen über Anlaufstellen, die im

Land für Validierungsprozesse zur Verfügung stehen, sowie das Wissen, wie externe Ressourcen mobilisiert werden können. Validierungspraktiker*innen wissen, wie sie diese Kenntnisse über die relevanten Stakeholder situationspezifisch anwenden, um Validierung entsprechend anzuregen und zu fördern.

Andersson, P., Halttunen, T., & Nistrup, U. (2017). *Quality in Validation of Prior Learning. Experiences from Work with the Nordic Model for Quality in Validation of Prior Learning*. NVL, Nordic Network of Adult Learning.

Bohlinger, S., & Münchhausen, G. (Eds.) (2011). *Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning*. W. Bertelsmann.

Cedefop (2015). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2801/669676>

Cedefop, European Commission & ICF. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf

Geldermann, B., Seidel, S., & Severing, E. (2009). *Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. W. Bertelsmann.

Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K., Lachmayr, N., & Schmidtke, B. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung - Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. wbv.

Gugitscher, K., & Schmidtke, B. (2018). *Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung*. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41(2-3), 173-188.

Ziegler, P., & Müller-Riedlhuber, H. (2018). *Zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Good-Practice-Beispiele für gering Qualifizierte aus ausgewählten europäischen Ländern*. WIAB. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2018_wiab-ams_Bericht_Anerkennung_geringqualifizierte%202018.pdf

Kompetenzaspekt Berufspraktisches Wissen und Können

KOMPETENZBEREICH ORIENTIERUNG UND BERATUNG

Validierungspraktiker*innen sind immer wieder aufgefordert, Kandidat*innen oder Teilnehmende während Validierungsverfahren zu beraten und zu begleiten. Die Rolle des/der Beratenden oder Begleitenden ist von entscheidender Bedeutung, um den Prozess in Gang zu bringen und während des Prozesses motiviert und befähigt zu bleiben. Travers und Harris (2014) haben eine Reihe von Aspekten in Bezug auf die Rolle des/der Beratenden zusammengetragen, darunter die Klärung der Rollen und Verantwortlichkeiten aller am Validierungsprozess beteiligten Personen; die Festlegung von Aufgaben und Schritten und die Beratung der Lernenden bei der Festlegung von Zielen; die Identifizierung geeigneter Berufs- und Bildungswege; die Unterstützung der Lernenden bei der Identifizierung von Stärken und deren bestmöglicher Nutzung; die Identifizierung von Hindernissen für die Lernenden und Möglichkeiten zu deren Überwindung; die Unterstützung der Lernenden bei der Reflexion und Selbsteinschätzung ihrer Kenntnisse und ihres Lernens; die Unterstützung der Lernenden bei der Entwicklung, Dokumentation und Vorbereitung von Nachweisen, die das individuelle Lernen belegen können; die Reflexion von Aktivitäten zur Ermittlung des weiteren Lernbedarfs; die Unterstützung der Lernenden bei der Ermittlung von Möglichkeiten zur Erreichung ihrer Ziele und Förderung ihres Selbstvertrauens zur Erreichung dieser Ziele; Feedback an die Lernenden während des gesamten Prozesses, einschließlich der Nachbereitung der Bewertung. Darüber hinaus ist

es wesentlich, dass Beratende oder Begleitende im Rahmen der Standards, Richtlinien und Grundsätze agieren und deren Auswirkungen auf die eigene Rolle verstehen (Travers & Harris, 2014, S. 236).

Eine transparente Beratung stellt die Verbindung zwischen dem Zugangsmanagement, der Zusammenstellung von Kompetenzportfolios oder ähnlichen Instrumenten zur Sammlung von Kompetenznachweisen, und der Erarbeitung von Aktionsplänen und spezifischen Entwicklungsschritten her. In allen vorliegenden Modellen zur Validierung von Lernergebnissen hat die Beratung mehrere Funktionen, darunter: (1) die Bereitstellung von Informationen über den Zweck, die Ziele und Vorteile, die Grundsätze, das Konzept und die Anforderungen des Validierungsverfahrens, (2) die Anhebung des Leistungsniveaus, (3) die zuverlässige Erfassung dieser Leistung und (4) die effektive Organisation und Anleitung der Bewertung. Zu diesen Zwecken wendet der/die Lernbegleiter*in bzw. Berater*in Beratungstechniken an und vermittelt Fachwissen über Instrumente und Methoden des Kompetenznachweises, um erwachsene Lernende bei der Vorbereitung auf eine Bewertung zu unterstützen. Der Schwerpunkt der Beratung liegt auf Themen wie Unterstützung, Motivation und Befähigung, Erkundung, Dokumentation, persönliche Entwicklung, Entscheidungsfindung und anderen damit verbundenen Themen (Cedefop, 2015, S. 21-23; Duvekot & Schuur, 2017, S. 64-70).

Kompetenzfacette Motivation und Empowerment

Diese Facette bezeichnet die Fähigkeit, geeignete Motivationsmethoden und -techniken zu entwickeln, auszuwählen und anzuwenden, um Menschen beim Zugang und während des Validierungsprozesses zu

befähigen und bestärken. Dies erfordert Kenntnisse über die wichtigsten Prinzipien und das Konzept der Motivation sowie über deren Auswirkungen auf Validierungsprozesse.

Kompetenzfacette Didaktik und Methodik

Um effektive Lernprozesse während des Validierungsprozesses entsprechend den Anforderungen und Vorkenntnissen der Teilnehmenden zu ermög-

lichen, ist die Fähigkeit zur Planung und Gestaltung von Lern- und Reflexionsumgebungen wesentlich. Dies erfordert Kenntnisse über die Integration von

Lernaktivitäten in Validierungsangebote und die Gestaltung von teilnehmendenorientierten Lehr-/Lernprozessen sowie Kenntnisse über den Einsatz

geeigneter Lernkonzepte, Methoden und Medien, um die gewünschten Lernergebnisse zu erreichen (Kompetenzorientierung).

Kompetenzfacette Lern- und Berufsberatung

Um die Teilnehmenden in ihrer individuellen Entwicklung zu unterstützen, müssen Validierungspraktiker*innen in der Lage sein, den Validierungsprozess beratend zu begleiten. Die individuelle berufliche Situation und die Kompetenzen des Teilnehmenden sowie berufliche Unterstützungs- und Lernbedarfe sollen gemeinsam mit dem Teilnehmenden identifiziert und reflektiert werden.

Die Teilnehmenden sollen auch bei der (Weiter-) Entwicklung ihrer Selbstlernkompetenz unterstützt werden. Dies erfordert Kenntnisse über Theorien und Methoden der Beratung und über Methoden, die die Selbststeuerung der Teilnehmenden anregen. Es erfordert auch Wissen darüber, wie Beratung bzw. Begleitung angemessen in Validierungsdienste integriert werden kann.

Cedefop. (2015). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2801/669676>

Duvekot, R., & Schuur, K. (2017). *Affording the Desire to Learn. The design, test and evaluation of Personalised Lifelong Learning Services (PL2) in Higher Education Institutes*. Foundation European Centre Validation Prior Learning (EC-VPL) the Netherlands.

Klein, R., & Reutter, G. (Eds.). (2011). *Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis* (2nd edition.). Institut für angewandte Kulturforschung e.V.

Knoll, J. (2008). *Lern- und Bildungsberatung: professionell beraten in der Weiterbildung*. Bertelsmann.

Ludwig, J. (Ed.). (2012a). *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik*. Bertelsmann.

Ludwig, J. (Ed.). (2012b). *Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung*. W. Bertelsmann.

Schiersmann, C., Bachmann, M., Dauner, A., & Weber, P. (2008). *Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung*. W. Bertelsmann.

Schiersmann, C., Ertelt, B.-J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H., & Weber, P. (2012). *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. Heidelberg University.

Seidel, S., & Pielorz, M. (2016). Ressourcenorientierte Beratung mit dem ProfilPASS. In W. Gieseke & D. Nittel (Eds.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (pp. 277–285). Beltz Juventa.

Siebert, H. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne (Grundlagen der Weiterbildung)*. Luchterhand.

Travers, N., & Harris, J. (2014). Trends and issues in the professional development of RPL practitioners. In J. Harris, Ch. Wihak, & J. van Kleef (Eds.), *Handbook of the recognition of prior learning: International perspectives* (pp. 233-258). NIACE.

KOMPETENZBEREICH KOMMUNIKATION UND INTERAKTION

Das Vertrauen in den Validierungsprozess hängt stark von der Qualität der Arbeit ab, die Validierungspraktiker*innen in den verschiedenen Teilen des Validierungsprozesses zeigen, sei es im direkten oder indirekten Kontakt mit den Kandidat*innen (Cedefop, 2015). Daher benötigen Personen, die in der Validierung arbeiten, eine Vielzahl von Kompetenzen, die nicht fachspezifisches Wissen umfassen, sondern auch gut entwickelte überfachliche Kompetenzen (BMBWF, 2018; Cedefop, 2015; Duvekot & Geerts, 2012; Grunnet & Dahler, 2013). Soziale und persönliche Kompetenzen wie Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten sind nicht nur für beratende Validierungspraktiker*innen wichtig, sondern auch für diejenigen, die als Gutachter*innen tätig sind. Zumal die Kommunikations- und Interaktionskompetenzen von Validierungspraktiker*innen Einfluss auf die Erreichbarkeit potenzieller Kandidat*innen hat (z.B. durch Zielgruppenorientierung) sowie auf die Validität, Reliabilität und Objektivität der Validierungsergebnisse (Cedefop, 2015; Andersson et al. 2017, S. 13).

Zu den Kompetenzen im Bereich Kommunikation und Interaktion gehören neben kommunikativen Fähigkeiten auch Kenntnisse und Fähigkeiten zum Geben und Nehmen von (formativem) Feedback, zum Umgang mit Diversität und zur Zielgruppenorientierung. All diese Kompetenzfacetten spielen in jedem Teil des Validierungsprozesses eine wichtige Rolle und beschränken sich nicht nur auf die Kommunikation und Interaktion vom Validierungspersonal mit Validierungskandidat*innen, sondern auch mit Kolleg*innen, Stakeholdern und potenziellen Zielgruppen. Zielgruppenorientierung bezieht sich beispielsweise auf die direkte Arbeit mit Kandidat*innen, durch die Anpassung des Prozesses an deren Bedürfnisse sowie die Förderung der Validierung und die Bereitstellung von Informationen für potenzielle Kandidat*innen sowie Stakeholder durch Öffentlichkeitsarbeit (BMBWF, 2018).

Kompetenzfacette Kommunikative Fähigkeiten

Professionelle Kommunikation spielt in vielen Bereichen der Arbeit als Validierungspraktiker*in eine entscheidende Rolle. Dies beinhaltet die interne Kommunikation mit Vorgesetzten und Kolleg*innen sowie die (inter)nationale Interaktion mit externen Akteur*innen wie Feldexpert*innen, Forschenden, Arbeitgebenden oder relevanten Interessengruppen. Umfang und Bedeutung der externen Kommunikation hängen von der Rolle des Validierungspersonals im Validierungsprozess ab.

Gerade im Beratungsprozess sind die kommunikativen Fähigkeiten der Validierungsfachkraft von großer Bedeutung für den Erfolg eines Validierungs-

prozesses. In dieser Interaktion muss Validierungspersonal in der Lage sein, Kommunikationsprozesse zu moderieren und zu steuern mit dem Ziel, das Leistungspotential der Teilnehmenden zu aktivieren und zu nutzen. Dazu gehört auch die Schaffung einer vertrauensvollen Kommunikationsatmosphäre, aktives Zuhören, konstruktiver Umgang mit Kommunikations- und Interaktionsdynamiken, empathisches Verständnis, Herzlichkeit, Respekt und positive Wertschätzung, Echtheit und Kongruenz. Daher benötigen Validierungsexpert*innen theoretisches und praktisches Wissen über verschiedene Kommunikationsstile, Methoden und Techniken und deren situationsspezifische Anwendung.

Kompetenzfacette (formatives) Feedback

Ein wichtiger Teil des VNFIL-Prozesses besteht darin, den Teilnehmenden während und nach der Validierung individuelles und angemessenes Feedback zu geben. Dieses Feedback soll den Teilnehmenden helfen, ihre eigenen Fähigkeiten hinsichtlich der notwendigen Anforderungen/Standards der gewünsch-

ten Aktivität besser einschätzen zu können. Darüber hinaus benötigen Validierungsexpert*innen Fähigkeiten, um Kolleg*innen sowie Stakeholdern Feedback zu geben, das darauf abzielen sollte, die Zusammenarbeit und den Validierungsprozess im Allgemeinen zu optimieren.

Neben dem Geben von Feedback ist der professionelle Umgang mit erhaltenem Feedback eine wichtige Eigenschaft von Personen, die in der Validierung arbeiten. Dies beinhaltet Feedback von anderen Validierungsexpert*innen, Supervisor*innen sowie externen Personen (Beratenden, Stakeholdern usw.) und Validierungsteilnehmenden.

Im Allgemeinen ist (formatives) Feedback im Zusammenhang mit VPL aufgrund der Möglichkeit, neue Lernfelder zu identifizieren und Entwicklungsmöglichkeiten bei Teilnehmenden, Validierungspersonal oder dem Validierungsprozess selbst aufzuzeigen, unerlässlich. Daher benötigen Validierungsfachkräfte theoretische und praktische Kenntnisse über Evaluations-/Feedbackmethoden bzw. -instrumente und deren situationspezifische Anwendung.

Kompetenzfacette Umgang mit Diversität

Kandidat*innen, die eine Bestätigung ihrer Kompetenzen anstreben, unterscheiden sich in Bezug auf Bildungshintergrund, Alter, Geschlecht, kulturellen Hintergrund, Religion und Weltanschauung, möglichen Einschränkungen oder sexueller Orientierung und Identität. Dies geht oft einher mit Unterschieden in den jeweiligen Bedürfnissen von Kandidat*innen und erfordert daher vom Validierungspersonal eine hohe Sensibilität und Aufgeschlossenheit.

Validierungspersonal soll seine Arbeit nicht nur an Inhalten, sondern auch an unterschiedlichen sozia-

len Merkmalen der Teilnehmenden, den jeweiligen Lebenssituationen, individuellen Lernerfahrungen und Interessen der Teilnehmenden ausrichten können. Dies erfordert theoretisches und praktisches Wissen über Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Hintergründen (z.B. Bildung, Religion, Alter, Geschlecht, Kultur, Validierungsstile etc.) und damit verbundene Präferenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen in einer Gruppe, über Strategien zum Diversitätsmanagement und eine Offenheit für andere Kommunikationsstile, Techniken und Perspektiven.

Kompetenzfacette Zielgruppenorientierung

Bei der Validierung sollten die Teilnehmenden im Mittelpunkt des Prozesses stehen (Grunnet & Dahler, 2013). Um dies zu erreichen, ist eine kontinuierliche Ausrichtung aller Validierungsaktivitäten (Planung und Durchführung) an den Bedürfnissen, Erwartungen und Anforderungen der (potenziellen) Kandidat*innen erforderlich. Um Validierungsprozesse gemeinsam mit den Teilnehmenden zu gestalten, sind hohe Sensibilität und Flexibilität des Validierungspersonals erforderlich.

Zielgruppenorientierung bezieht sich neben der Anpassung des Prozesses auf die Bedürfnisse von Kandidat*innen auch auf die Förderung der Validierung und die Information potenzieller Kandidat*innen sowie Stakeholder durch Öffentlichkeitsarbeit (BMBWF, 2018). Um wirksame Zielgruppenorientie-

rung nicht nur innerhalb des bereits bestehenden Validierungsprozesses zu schaffen, sondern auch bei der Öffnung der Validierung für neue Adressat*innen und der Schaffung einer zielgruppenorientierten Validierungsförderung, sollten Fachkräfte tiefes zielgruppenspezifisches theoretisches und praktisches Wissen über Bedürfnisse der Zielgruppe und deren adäquate Ansprache besitzen.

Eine effektive Zielgruppenorientierung erfordert daher theoretisches und praktisches Wissen über die Zielgruppe, über den Transfer von Methoden und Techniken auf neue Zielgruppen oder Validierungskontexte sowie über klare und verständliche Informationen für alle Beteiligten (Kandidat*innen, Gutachter*innen, Interessenvertreter*innen).

- Abdul-Hussain, S., & Hofmann, R. (2013). *Begriffserklärung Diversität, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*. <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/begriffserklaerung.php>
- Abdul-Hussain, S., & Hofmann, R. (2013). *Dimensionen von Diversität, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*. <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/dimensionen.php>
- Abdul-Hussain, S., & Hofmann, R. (2013). *Diversitätskompetenz, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*. <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/divkompetenz.php>
- Andersson, P., Halttunen, T., & Nistrup, U. (2017). *Quality in Validation of Prior Learning. Experiences from Work with the Nordic Model for Quality in Validation of Prior Learning*. NVL, Nordic Network of Adult Learning.
- Baig, S. (2009). *Diversity in Supervision, Coaching und Beratung* (1st edition). Facultas wuvuniversitätsverlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). *Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich. Version 1: Grundlage für erste Pilotphase im Rahmen der Arbeitsgruppe Qualität*.
- Cedefop. (2015). *European Guidelines for Validating non-formal and informal Learning*. Cedefop Reference Series, 104. Publications Office.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Duvekot, R., & Geerts, J. (2012). Training manual for assessors – Outline for the training of assessors in the EU-project CAPIVAL. In R. Duvekot & J. Geerts, *Handbook for the assessment and validation of pedagogical competences of adult educators*. <http://www.irea.ro/en/images/publications/capival.pdf>
- Duvekot, R., & Schuur, K. (2017). *Affording the Desire to Learn. The design, test and evaluation of Personalised Lifelong Learning Services (PL2) in Higher Education Institutes*. Foundation European Centre Validation Prior Learning (EC-VPL) the Netherlands.
- Egger-Subotitsch, A., Fellingner-Fritz, A., Meirer, M., Steiner, K., & Voglhofer, M. (Eds.). (2011). *Praxishandbuch Train-the-Trainer-Methoden in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung*, pp. 53-71. AMS-Österreich.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (1995). *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Irwin.
- Georgi, V. B. (2015). Integration, Diversität, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten mit der deutschen Migrationsgesellschaft. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), 25-27.
- Grunnet, H., & Dahler, A. M. (2013). *Quality Model for Validation in the Nordic Countries – a development project 2012–13*. Oslo: NVL, Nordic Network on Adult Learning. <https://nvl.org/content/quality-model-for-validation-in-the-nordic-countries>
- Nestmann, F. (Ed.). (2014). *Das Handbuch der Beratung* (3rd edition). dgvt-Verl.
- Nolda, S. (2010). Interaktion - Kommunikation. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl von Rein (Eds.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB Erziehungswissenschaften, Erwachsenenpädagogik, vol. 8425, 3rd edition, pp. 157-158). UTB GmbH.
- Schiersmann, C., & Weber, P. (2013). *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*. wbv. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1578837>
- Schüßler, I., Schiersmann, C., Maier-Gutheil, C., Iller, C., & Dörner, O. (Eds.). (2019). *Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder* (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)). Verlag Barbara Budrich.
- Tippelt, R., & Hippel, A. von (2019). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 801-812). Springer VS.
- Tippelt, R., & Hippel, A. von (Hrsg.). (2019). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Springer VS.
- Toepfer, G. (2020). *Diversität. Historische Perspektiven auf einen Schlüsselbegriff der Gegenwart*. <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-1767>

KOMPETENZBEREICH DIAGNOSE UND ABLEITUNG VON KOMPETENZEN

Diagnose und Kompetenzbewertung umfasst die Identifizierung, Einordnung, Bewertung und Dokumentation von Fähigkeiten mit verschiedenen qualitativen und/oder quantitativen Methoden (Strauch et al., 2008, S. 25). Um pädagogische Entscheidungen zu optimieren, ist es relevant, diagnostische Fragestellungen angemessen und zielgerichtet zu erfüllen. Für eine erfolgreiche Diagnose und Kompetenzfeststellung spielen zahlreiche Faktoren eine entscheidende Rolle. So ist beispielsweise die Bewertung von Fähigkeiten nicht völlig unvoreingenommen und neutral, sondern wird von den Erwartungen und Präferenzen des Beurteilenden beeinflusst (Weinert, 2002). Diese zu minimieren hat oberste Priorität für möglichst zuverlässige, valide und objektive Validierungsergebnisse.

Für die Diagnose und Kompetenzbewertung ist es wichtig, dass Validierungsexpert*innen adäquate (teilnehmendenorientierte, kontext- und situationspezifische, je nach Zweckbestimmung) Methoden und Werkzeuge anwenden können; dass sie in der Lage sind, die Fähigkeiten der Teilnehmenden in Kompetenzterminologie zu übersetzen und die Validierungsergebnisse des Einzelnen mit spezifischen Referenzpunkten und/oder Standards zu vergleichen. Validierungsfachleute benötigen die Fähigkeit, Dokumentationsprozesse, Werkzeuge und Methoden angemessen zu konzipieren, aufzubauen und zu evaluieren sowie die Ergebnisse der Bewertung in Form einer Qualifikation oder zu einer Qualifikation führenden Leistungsnachweise zu bescheinigen.

Kompetenzfacette (Selbst-) Evaluation

Die große Vielfalt vorhandener Instrumente für VPL erhöht die Anforderungen an Validierungsfachleute bei der Auswahl und Anwendung geeigneter Methoden und Instrumente zur Bewertung von Kompetenzen, die durch nicht formales und informelles Lernen erworben wurden. Um möglichst verlässliche Ergebnisse zu erzielen, müssen Gutachtende bei der Vorbereitung und Durchführung von Gutachten teilnehmendenorientiert, kontext- und situationspezifisch sowie dem jeweiligen Zweck entsprechend agieren. Die Qualität der Bewertungsmethoden hängt von den Bewertenden ab, was ihre Fähigkeiten zu einem Schlüsselement der Qualitätssicherung der Validierung macht (Cedefop, 2015).

Die Prüfenden müssen in der Lage sein, die Bedürfnisse, Hintergründe und Ressourcen der Teilnehmenden zu beurteilen, um einen Validierungsprozess/ein

Angebot entsprechend zu gestalten sowie aussagekräftige Ergebnisse zu liefern, die eine persönliche Einschätzung der aktuellen Situation, eine Identifizierung von Stärken und Schwächen ermöglichen und Vorschläge für die weitere Entwicklung machen.

Dies erfordert Kenntnisse über (Selbst-)Evaluations-Theorien und -Ansätze sowie Kenntnisse über verschiedene Ansätze und Methoden der Kompetenzerkennung (z.B. Interviewtechniken, Beobachtungstechniken, Materialanalysen; Selbst-/Peer-/Dritte-Bewertung) und deren Einsatzgebiete, Potenziale und Grenzen der Anwendung. Zu wissen, dass Beurteilungen verschiedenen Zwecken dienen können (zum Lernen, zur Auswahl oder zur Profilerstellung) und Kenntnisse über Richtlinien und Prinzipien zur Gewährleistung der Objektivität bei der Durchführung von Identifizierungstechniken sind dabei wichtige Aspekte.

Kompetenzfacette Diagnostik und Transfer

Die Fähigkeit, die Fertigkeiten der Teilnehmenden in Kompetenzterminologie zu übersetzen und die Validierungsergebnisse einzelner Personen mit spezifischen Referenzpunkten und/oder Standards zu vergleichen, ist ein wichtiger Bestandteil eines Validierungsprozesses. Es beinhaltet den Bezug der VNFIL-Standards und Bewertungskriterien zu

Bildungsstandards und realen Arbeitssituationen. Strategisches Wissen ist erforderlich, um Bewertung bzw. den Validierungsansatz und die entsprechenden Instrumente auf andere Lebens- und Arbeitsbereiche, auf neue Zielgruppen oder Validierungskontexte zu übertragen und mit anderen Ansätzen zu verschmelzen.

Kompetenzfacette Dokumentation von Kompetenzen

Teil des Validierungsprozesses ist die Dokumentation und Visualisierung von Kompetenzen. Um nicht bewusste Kompetenzen zu dokumentieren, müssen die Gutachter*innen in der Lage sein, die richtigen Methoden und Werkzeuge für diese Dokumentationsprozesse auszuwählen und entsprechend anzuwenden (teilnehmendenorientiert, kontext- und situationsspezifisch, entsprechend dem jeweiligen Zweck). Die Kompetenzdokumentation soll zu einem schriftlichen (international) anerkannten Dokument

führen, das die Kompetenzen und Qualifikationen der Kandidat*innen klar hervorhebt. Dies erfordert Kenntnisse über akzeptierte Dokumentationsformate zur Präsentation von Validierungserfahrungen (z.B. EUROPASS), über den Aufbau eines Portfolios mit Lebenslauf und Werdegang der Person, mit Dokumenten und/oder Arbeitsproben, die Validierungsleistungen bescheinigen, und Kenntnisse über Datenschutz und Sicherheit.

Kompetenzfacette Zertifizierung

Die Gutachtenden müssen in der Lage sein, die Ergebnisse des Gutachtens in Form von ggf. zu einer Qualifikation führenden Leistungsnachweises oder in einer anderen Form zu bescheinigen. Dies beinhaltet die Fähigkeit, die richtigen Indikatoren für die Zertifizierung zu definieren und anzuwenden und die Zertifizierung so eng wie möglich mit den bestehenden Systemen und/oder den Niveaus des Europäi-

schen Qualifikationsrahmens (EQR) zu koppeln oder zu integrieren. Es ist wichtig, bei gesetzlich geregelten Abschlüssen eine Akkreditierung bzw. Zulassung zur Zertifizierung durch die zuständigen Behörden einzuholen und sicherzustellen, dass die Zertifizierungsdokumente von den relevanten Akteur*innen anerkannt werden.

Andersson, P., Halttunen, T., & Nistrup, U. (2017). *Quality in Validation of Prior Learning. Experiences from Work with the Nordic Model for Quality in Validation of Prior Learning*. NVL, Nordic Network of Adult Learning.

Annen, S. (2012). *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa*. (Bundesinstitut für Berufsbildung, Ed.). W. Bertelsmann.

Bertelsmann Stiftung (Ed.) (2015). *Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann*. Bertelsmann Stiftung.

Bohlinger, S., & Münchhausen, G. (Eds.). (2011). *Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning*. W. Bertelsmann.

Bosche, B., Strauch, A., Schneider, M., & Brandt, P. (2019). GRETA-Anerkennungsverfahren: adaptiv statt one-fits-all. Kompetenzvalidierung von Lehrenden zwischen diversen Ansprüchen und Nutzenvorstellungen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 37, 06-1-06-11. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-37/13191-greta-anerkenungsverfahren-adaptiv-statt-one-fits-all.php>

BMBWF. (2018). *Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich. Version 1: Grundlage für erste Pilotphase im Rahmen der Arbeitsgruppe Qualität*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Cedefop. (2015). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2801/669676>

Cedefop, European Commission & ICF. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf

Council of the European Union (2012). Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. Pub. L. No. 2012/C 398/01.

Duvekot, R., & Schuur, K. (2017). *Affording the Desire to Learn. The design, test and evaluation of Personalised Lifelong Learning Services (PL2) in Higher Education Institutes*. Foundation European Centre Validation Prior Learning (EC-VPL) the Netherlands.

Helmke, A., Hosenfeld, I., & Schrader, F.W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In R., Arnold & C. Griese (Eds.), *Schulmanagement und Schulentwicklung* (pp. 119-144). Schneider Hohengehren.

Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M., & Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar: das GRETA-Kompetenzmodell* (initial online publication in April 2019). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/id/37005>

Strauch, A., Jütten, S., & Mania, E. (2008). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung*. W. Bertelsmann.

Travers, N., & Harris, J. (2014). Trends and issues in the professional development of RPL practitioners. In J. Harris, C. Wihak, & J. van Kleef (Eds.), *Handbook of the recognition of prior learning: International perspectives* (pp.233-258). NIACE.

Weinert, F. E. (Ed.) (2002). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.

KOMPETENZBEREICH KOORDINATION UND MANAGEMENT

Validierungsfachkräfte sind auch Manager*innen und Koordinator*innen in dem Sinne, dass ihre Aufgaben eine Disposition (Haltung) und ein gemeinsames Handeln (Verhalten), d. h. eine bilaterale Kommunikation (einschließlich Verhandlungen), erfordern. Koordination und Management erfordern daher nicht nur „hard skills“, wie z. B. das Wissen, wie man eine Bedarfsanalyse organisiert oder die Entwicklung eines Notfallplans leitet, sondern auch weniger greifbare Fähigkeiten. Diese „weichen“ Fähigkeiten sind für die Führung, die Teambildung und den Aufbau und die Pflege starker, effektiver beruflicher Beziehungen unerlässlich. Management bezieht sich insbesondere auf die Aufgaben und Tätigkeiten, die mit der Leitung einer Organisation oder einer ihrer Einheiten verbunden sind: Planung, Organisation, Führung und Controlling. Nach Gabelica et al. (2016) ist Management der Prozess der Steuerung der Entwicklung, Aufrechterhaltung und Zuweisung von Ressourcen, um die Ziele einer Organisation zu erreichen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten Managementtheoretiker*innen Management als einen Prozess betrachten. Dies bedeutet, dass Management als Prozess der Planung, Organisation, Leitung und Steuerung der personellen, finanziellen, materiellen und informatorischen Ressourcen einer Organisation betrachtet werden kann, um vorgegebene Organisationsziele auf möglichst effiziente Weise zu verwirklichen. Argyris und Schön (1978) betonen, dass sich das Management auf die Ergebnisse und Leistungen der Organisation konzentrieren muss. In der Tat besteht die erste Aufgabe

des Managements darin, zu definieren, was Ergebnisse und Leistung in einer bestimmten Organisation (in unserem Kontext VPL-Anbietende) sind - und dies ist, wie jeder, der sich damit beschäftigt hat, bestätigen kann, an sich eine der schwierigsten, eine der umstrittensten, aber auch eine der wichtigsten Aufgaben. Es ist daher die spezifische Funktion des Managements, die Ressourcen der Organisation für Ergebnisse außerhalb der Organisation zu organisieren.

Zu diesem Zweck ist auch die Wissenskoordinierung von entscheidender Bedeutung, da sie die Kombination und Synchronisierung von unterschiedlichem Wissen und Fachwissen der Teammitglieder beinhaltet (Gibson, 2001), um ein hohes Maß an gemeinsamem Verständnis für die Zusammenhänge zwischen den Beiträgen der Teammitglieder und die gegenseitige Anpassung der Teamaktivitäten zu erreichen. Die Wissenskoordination zwischen den Teammitgliedern wird auch als wichtig für die Leistungsverbesserung in Teams angesehen (z. B. Edmondson et al., 2007; Van Den Bossche et al., 2006; Espinosa et al., 2004).

Nicht zuletzt bezieht sich das Management auch auf Qualität als Prozess und als eine Reihe von Techniken, deren vollständige Anwendung neben anderen Dimensionen zur Validierung der Kund*innenzufriedenheit führt (Gurtner et al., 2007, S. 151). Es konzentriert sich auf die Kund*innenzufriedenheit durch das Management der gesamten Organisation, um die erforderliche Qualität der Produkte und Dienstleistungen für die Kund*innen zu liefern.

Chase et al. (2001, S. 260) argumentieren, dass die gesamte Organisation in allen Dimensionen der Produkte und Dienstleistungen, die für Kund*innen wichtig sind, herausragend sein muss. Qualität wird daher als ein kritischer Aspekt der Managementfunktion angesehen und kann nicht vollständig den Betreibenden überlassen werden (Madu, 1998, S. 3-5). Einige wichtige Elemente des Qualitätsmanagements in unserem Kontext sind:

- die Ausrichtung auf die Kund*innen von VPL,
- die Einbeziehung aller Mitarbeitenden,

- Benchmarking und
- kontinuierliche Verbesserung.

Nach Marks und Panzer (2004) erfordert das Qualitätsmanagement das Engagement der obersten Führungsebene und umfasst die Gesamtqualität der Produkte sowie das Gesamtengagement aller Geschäftsführungsprozesse. Qualitätsmanagement in diesem Sinne ist als ein kund*innenorientierter Qualitätsansatz zu verstehen.

Kompetenzfacette Netzwerken und Kooperation

Die Fähigkeit, mit Interessengruppen, Kooperationspartner*innen, Feldexpert*innen und Teams zusammenzuarbeiten und entsprechende Netzwerke zu unterstützen, um Wissen und Erfahrungen auszutauschen und die effektive Nutzung von Ressourcen sicherzustellen. Dies erfordert die Fähigkeit, als Verbindungsglied/Matchmaker zu fungieren: Teilnehmende und relevante Stakeholder/Partner*innen zu gewinnen, anderen Menschen zu helfen, erfolgreich in verschiedenen Netzwerkstrukturen zu agieren und das Netzwerken in die Trainingsaktivitäten und in die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und Stakeholdern zu integrieren. Dies erfordert Kenntnisse über die Anforderungen, den Zweck und die Vorteile von Zusammenarbeit und Netzwerkaktivitäten sowie über

verschiedene Netzwerktechniken und -praktiken für den Austausch, das Lernen, die Interessenvertretung und den Aufbau von Kontakten. Darüber hinaus ist es für den Aufbau von Vertrauen in Netzwerken unerlässlich, Integrität zu etablieren, sicher und offen zu kommunizieren, sowohl verbal als auch nonverbal, eine nicht wertende Sprache zu verwenden, Fragen der Diskriminierung, Gleichberechtigung und Vielfalt sowie ein wahrgenommenes Machtungleichgewicht zu erkennen, schädliche Spannungen zu entschärfen und konstruktive Spannungen zu nutzen, sensibel für Teamdynamik zu sein und interne Teambeziehungen zu managen sowie sich an unterschiedliche Kulturen anzupassen.

Kompetenzfacette (Projekt-)Management

Die Fähigkeit, Projekte, Organisationen und Schnittstellen entsprechend der jeweiligen Zielsetzung zu managen, erfordert Kenntnisse über Projektmanagementansätze, -instrumente und -werkzeuge sowie über Projektcontrolling, -monitoring und -entwicklung, über verschiedene Ideation- und Prototyping-Ansätze, Techniken zum Erkennen von Chancen, zur Ideenfindung, zur Erarbeitung einer Vision, zur Bewertung von Ideen und zur Überprüfung der Nachhaltigkeit sowie die Fähigkeit, diese situationsbezogen anzuwenden.

Dazu gehört auch die Fähigkeit, Öffentlichkeitsarbeit und Marketingaktivitäten durchzuführen sowie die Verantwortung für den Prozess (die praktischen Abläufe) zu übernehmen, d.h. ein Tempo zu wählen, das auf die Bedürfnisse der Mitglieder Rücksicht nimmt,

Feedback zu den Abläufen einzuholen, Entscheidungsprozesse über die Abfolge von Ereignissen zu erleichtern, die mit den Fortschritten übereinstimmen, produktive Gespräche in Meetings zu fördern, Stakeholder über den Arbeitsfortschritt auf dem Laufenden zu halten und mögliche Prozessänderungen zu antizipieren und anzuzeigen, den Mitgliedern zu helfen, die Zeit produktiv zu nutzen, die Zeit sinnvoll einzuteilen und das eigene Tempo, Energieniveau und Emotionen zu steuern.

Kompetenzfacette Qualitätsmanagement

Das Management und die Sicherung der Qualität umfasst die Sicherstellung der Organisations-, Bewertungs- und Verfahrensqualität bei der Validierung (siehe Qualitätsmodell in den nordischen Ländern, Andersson et al., 2017, S. 14). Dies erfordert Kenntnisse über Qualitätskriterien und Qualitätskontrolle in Bezug auf das Verfahren der Validierung sowie über einzelne Prozesse der Validierung wie Information, Anleitung, Beratung, Kompetenzbewertung, Dokumentation und Zertifizierung sowie die Fähigkeit, nach diesen Standards zu arbeiten. Dazu gehört auch das Wissen über die unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen der verschiedenen Akteur*innen an die Validierung sowie das Wissen über die verschiedenen Faktoren, die die Qualität der Arbeit in der Validierung beeinflussen. Darüber hinaus ist die Fähigkeit zum professionellen Umgang mit den beiden Seiten

der Qualität in der Validierung - Flexibilität, Individualisierung und Urteilsvermögen einerseits und Standardisierung, Zuverlässigkeit und Messung andererseits (Andersson, 2017, S. 10) - erforderlich. Dazu gehört das Wissen, wie man Qualitätsmanagement anwendet, indem man dem Qualitätskreislauf von Planung, Gestaltung, Umsetzung, Bewertung und Verbesserung folgt. Die Fähigkeit, Entwicklungsbereiche in den Strategien und Praktiken zu identifizieren und das interne Managementsystem zu nutzen, um den Validierungsprozess zu verbessern und weiterzuentwickeln, gehört ebenfalls zu dieser Kompetenzfacette. Darüber hinaus umfasst sie die (Anwendungs-)Kenntnis wissenschaftlicher Instrumente und Methoden für die Bewertung und statistische Nachbereitung sowie Kenntnisse über den Datenschutz und die Fähigkeit, Datenschutzrichtlinien anzuwenden.

Alaszewski, A., & Harrison, L. (1988). *Literature Review: Collaboration and Co-ordination Between Welfare Agencies*. *The British Journal of Social Work*, 18(6), 635-647. <http://www.jstor.org/stable/23709041>

Andersson, P., Halttunen, T., & Nistrup, U. (2017). *Quality in Validation of Prior Learning. Experiences from Work with the Nordic Model for Quality in Validation of Prior Learning*. NVL, Nordic Network of Adult Learning.

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.

Baker, M. J. (1995). Negotiation in collaborative problem-solving dialogues. In R. J. Beun, M. Baker, & M. Reiner (Eds.), *Dialogue and instruction. Modeling interaction in intelligent tutoring systems* (pp. 39-55). Springer-Verlag.

Cannon-Bowers, J. A., Tannenbaum, S. I., Salas, E., & Volpe, C. E. (1995). Defining competencies and establishing team training requirements. In R. Guzzo & E. Salas (Eds.), *Team effectiveness and decision making in organizations* (pp. 333-380). Jossey-Bass.

Gabelica, C., Van den Bossche, P., Fiore, S. M., Segers, M., & Gijsselaers, W. H. (2016). Establishing team knowledge coordination from a learning perspective. *Human Performance*, 29(1), 33-53. <https://doi.org/10.1080/08959285.2015.1120304>

Cedefop (2015). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2801/669676>

Chase, R. B., N. J. Aquilano, F. R. Jacobs. (2001). *Operations Management for Competitive Advantage*, 9th ed. McGraw-Hill Irwin, New York

Duvekot, R., & Schuur, K. (2017). Affording the Desire to Learn. *The design, test and evaluation of Personalised Lifelong Learning Services (PL2) in Higher Education Institutes*. Foundation European Centre Validation Prior Learning (EC-VPL) the Netherlands.

Edmondson, A. C., Dillon, J., & Roloff, K. S. (2007). Three perspectives on team learning outcome improvement, task mastery, and group process. *The Academy of Management Annals*, 1, 269-314. <https://doi.org/10.1080/078559811>

Espinosa, J. A., Lerch, J., & Kraut, R. (2004). Explicit vs. Implicit coordination mechanisms and task dependencies: One size does not fit all. In E. Salas & S. M. Fiore (Eds.), *Team cognition: Understanding the factors that drive process and performance* (pp. 107-129). American Psychological Association.

- Fiore, S. M., & Salas, E. (2004). Why we need team cognition. In E. Salas & S. M. Fiore (Eds.), *Team cognition: Understanding the factors that drive process and performance* (pp. 235-248). American Psychological Association.
- Gibson, C. B. (2001). From knowledge accumulation to accommodation: The chemistry of collective cognition in work groups. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 121-134. [https://doi.org/10.1002/\(ISSN\)1099-1379](https://doi.org/10.1002/(ISSN)1099-1379)
- Goodman, P., & Dabbish, L. (2011). Methodological issues in measuring group learning. *Small Group Research*, 42, 379-404. <https://doi.org/10.1177/1046496410385471>
- Gurtner, A., Tschan, F., Semmer, N. K., & Nägele, C. (2007). Getting groups to develop good strategies: Effects of reflexivity interventions on team process, team performance, and shared mental models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102, 127-142. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2006.05.002>
- Hackman, J. R. (1990). *Groups that work (and those that don't): Creating conditions for effective teamwork*. Jossey-Bass.
- Hackman, J. R., & Wageman, R. (2005). A theory of team coaching. *Academy of Management Review*, 30, 269-287. <http://doi.org/10.5465/AMR.2005.16387885>
- Kozlowski, S. W. J., & Bell, B. S. (2008). Team learning, development, and adaptation. In V. I. Sessa & M. London (Eds.), *Group learning* (pp. 15-44). Erlbaum.
- Madu C. N. (1998). *Handbook of Total Quality Management*. Springer, Boston, MA. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5281-9>
- Marks, M. A., & Panzer, F. J. (2004). The influence of team monitoring on team processes and performance. *Human Performance*, 17, 25-41. https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1701_2
- Rentsch, J. R., Delise, L. A., Salas, E., & Letsky, M. (2010). Facilitating knowledge building in teams: Can a new team training strategy help? *Small Group Research*, 41, 505-523. <http://doi.org/10.1177/1046496410369563>
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). Construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning* (pp. 69-97). Springer-Verlag.
- Rousseau, V., Aubé, C., & Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. *Small Group Research*, 37, 540-570. <http://doi.org/10.1177/1046496406293125>
- Salas, E., Dickinson, T. L., Converse, S. A., & Tannenbaum, S. I. (1992). Toward an understanding of team performance and training. In R. W. Swezey & E. Salas (Eds.), *Teams: Their training and performance* (pp. 3-29). Ablex.
- Travers, N., & Harris, J. (2014). Trends and issues in the professional development of RPL practitioners. In J. Harris, Ch. Wihak, & J. van Kleef, Joy. (Eds.), *Handbook of the recognition of prior learning: International perspectives*. (pp. 233-258). NIACE.
- Van Den Bossche, P., Gijsselaers, W., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments. team learning beliefs & behaviors. *Small Group Research*, 37, 490-521. <http://doi.org/10.1177/1046496406292938>
- Van Ginkel, W., Tindale, R. S., & Van Knippenberg, D. (2009). Team reflexivity, development of shared task representations, and the use of distributed information in group decision making. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 13, 265-280. <http://doi.org/10.1037/a0016045>
- West, M. A., Garrod, S., & Carletta, J. (1997). Group decision-making and effectiveness: Unexplored boundaries. In C. L. Cooper & S. E. Jackson (Eds.), *Creating tomorrow's organizations: A handbook for future research in organizational behavior* (pp. 293-316). Wiley & Sons.
- Wittenbaum, G. M., Vaughan, S. I., & Stasser, G. (1998). Coordination in task performing groups. In R. S. Tindale, L. Heath, J. Edwards, E. J. Posevac, F. B. Bryant, Y. Suarez-Balcazar, E. Henderson-King, & J. Myers (Eds.), *Theory and research on small groups* (pp. 177-204). Plenum Press.

Kompetenzaspekt Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen

KOMPETENZBEREICH BERUFSETHOS

Validierungspraktiker*innen arbeiten eng mit verschiedenen Menschen zusammen. In der alltäglichen Arbeit der Erwachsenenbildung ist moralisches Handeln allgegenwärtig und zeigt sich unter anderem im moralischen Verhalten, der Wissensvermittlung und im Beitrag zur moralischen Entwicklung der Teilnehmenden (vgl. Erpenbeck, 2010). Dabei steht neben den Vorstellungen über berufliche Qualitätsstandards auch die persönliche Integrität,

die sich in der Übereinstimmung der Handlungen mit dem persönlichen Wertesystem ausdrückt, im Fokus. Dem professionellen Handeln der Validierungspraktiker*innen liegt demnach ein normativer Anspruch zugrunde, in dem Sinne, dass diese in der Pflicht stehen, orientiert an pädagogischen Wert- und Normvorstellungen, Individuen auf ihrem Lebensweg zu unterstützen.

Kompetenzfacette Pädagogische und Soziale Werte

Das pädagogische Handeln ist von pädagogischen und sozialen Werten bestimmt, die die soziale und pädagogische Interaktion prägen und beeinflussen. Dabei spielen die Wertvorstellungen einzelner in der Pädagogik tätiger Akteur*innen eine ebenso bedeutsame Rolle, wie die differenzierten Werte von Organisationen oder Fachdisziplinen. Werte prägen z.B. das Profil von Verbänden und Einrichtungen, das Profil eines Bildungsprogramms und das Handeln von Kursleitenden und Teilnehmenden (Brandt, 2016). Im Zuge der Validierungstätigkeit ist es u.a. wichtig die Teilnehmenden mit Respekt und Wertschätzung zu behandeln, deren Gefühle und Sorgen

zu verstehen und sich in sie hineinzusetzen. Dabei ist es notwendig, offen für neue Perspektiven und Ideen zu sein sowie vertrauenswürdig und zuverlässig zu handeln. Dies erfordert eine ganzheitliche Betrachtungsweise der Menschen, die Wahrnehmung der Bedeutung der persönlichen Verantwortung sowie die Wertschätzung der Vielfalt der Individuen (vgl. Arnold & Pachner, 2013). Ferner ist es unabdingbar, dass die Validierungspraktiker*innen ihre Rolle und ihr professionelles Handeln reflektieren und über eine angemessene berufsethische Haltung verfügen.

Kompetenzfacette Personenzentrierung

Menschen liegt ein inhärentes Potenzial für die persönliche Entwicklung und konstruktive Gestaltung ihres Lebens inne, das sich in Begegnungen von Person zu Person entfalten und verwirklichen kann (vgl. Kunze-Pletat, 2019; Tausch, 2018). Dies macht eine ganzheitliche Ausrichtung auf die Teilnehmenden, die Anerkennung dieser als Individuum, die Wertschätzung ihrer Ressourcen und Lernwege sowie ein Interesse an ihrer individuellen Entwicklung

seitens der Validierungspraktiker*innen erforderlich. Personenzentrierung als pädagogisches Konzept fokussiert dabei die Selbstbestimmung der Subjekte sowie auf die Selbstaneignung und das selbstentdeckende Lernen. Dadurch soll die Selbstentfaltung der Individuen gefördert und ein Misstrauen in die eigene Person vermieden werden (vgl. Kunze-Pletat, 2019; Tausch, 2018).

Kompetenzfacette Orientierung am Lebenslangen Lernen

Der Kompetenzfacette „Orientierung am Lebenslangen Lernen“ liegt die Einstellung zugrunde, dass das gesamte Leben durch unbewusstes und bewusst-

tes Lernen geprägt ist (vgl. Meueler, 1998, S. 9). So lernen Menschen im Laufe ihres Lebens permanent und entwickeln sich weiter. Aufgabe der Validie-

rungspraktiker*innen ist es, diesen Prozess des Lernens kontinuierlich zu unterstützen und die Teilnehmenden dazu anzuregen und zu befähigen, ihre

Kenntnisse, Werte und Fähigkeiten selbstgesteuert weiterzuentwickeln und sich selbst zu verwirklichen.

Arnold, R., & Pachner, A. (2013). Emotion – Konstruktion – Bildung: Auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz. In B. Käßlinger, S. Robak, & S. Schmidt-Lauff (Eds.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung* (pp. 21-29). Springer VS.

Brandt, P. (2016). Stichwort »Werte (in) der Erwachsenenbildung«. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2/2016, 22-23.

Duvekot, R. (2014). Lifelong learning policy and RPL in the learning society: The promise of Fraunhofer? In J. Harris, C. Wihak, & J. Van Kleef (Eds.), *Handbook of the Recognition of Prior Learning. Research into practice* (pp. 65-85). NIACE National Institute of Adult Education.

Duvekot, R.C. (2017). VPL for Personalised Learning. In R. C. Duvekot, D. Coughlan, & K. Aagaard (Eds.), *The Learner at the Centre* (pp. 65-88). EC-VPL/VIA UC, Series VPL Biennale 6. <https://ec-vpl.nl/view/download/entry/46/>

Duvekot, R.C., Coughlan, D., & Aagaard, K. (Eds.) (2017). *The Learner at the Centre*. EC-VPL/VIA UC, Series VPL Biennale 6. <https://ec-vpl.nl/view/download/entry/46/>

Erpenbeck, J. (2010). Ethik. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuisl (Eds.), *Wörterbuch der Erwachsenenbildung* (pp. 95-96). UTB.

Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e. V. (Ed.). (2020). *Berufskodex für die Weiterbildung. Ethische Richtlinien des Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e. V.*

Fuhr, T. (2009). Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In T. Fuhr, P. Gonon, C. Hof (Eds.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Vol. II/2, pp. 1245-1258). Ferdinand Schöningh.

Kunze-Pletat, D. (2019). Rogers' pädagogische Biografie, die Entwicklung der Personzentrierten Konzeption und Quintessenzen für eine Personzentrierte Erwachsenenpädagogik. In *Personzentrierte Erwachsenenpädagogik* (pp. 63-161). Springer VS.

Meuener, E. (1998). *Erwachsene lernen. Beschreibung Anstöße Erfahrungen*. Klett-Cotta 5.

Tausch, R. (2018). Carl Rogers: Client-centered Therapy (1951). In H. E. Kück, R. Miller, & G. Sewz, (Eds.), *Klassiker der Psychologie: die bedeutenden Werke: Entstehung, Inhalt und Wirkung* (2nd, expanded and revised edition, pp. 332-338). W. Kohlhammer Verlag.

KOMPETENZBEREICH PROFESSIONELLE ÜBERZEUGUNGEN

Im Kontext der professionellen Handlungskompetenz von Validierungspraktiker*innen spielen professionelle Werthaltungen und Überzeugungen eine entscheidende Rolle, da sie einen wichtigen Einfluss auf die Ausübung der Validierungstätigkeit haben. Dabei handelt es sich um subjektive Vorstellungen und Theorien (Groeben et al, 1988), die in die Ausübung der beruflichen Tätigkeit mehr oder weniger bewusst einfließen und die Handlungen der Praktiker*innen prägen.

Nach Pajares (1992) sind Überzeugungen subjektive Erklärungssysteme, die subjektive Bewertungen und Meinungen enthalten. Sie erstrecken sich von der Einstellung zur eigenen Person über subjektive Theorien gegenüber anderen bis hin zu Haltungen die eigene Fachdisziplin betreffend (Kunter & Pohlmann, 2009). Bezogen auf Validierungspraktiker*innen wird besonders die der Tätigkeit zugrundeliegende pädagogische Haltung in Bezug auf Strategien

und Prinzipien der Validierung, das Bild von der eigenen Rolle, das Menschenbild sowie das Lehr-

Lernkonzept durch diese subjektiven Vorstellungen und Theorien geprägt.

Kompetenzfacette Berufsidentifikation

Die Begriffe Professionalität und Professionalisierung sind in der Pädagogik zu Begriffen geworden, die für Kompetenz im individuellen Handeln stehen (Gieseke, 2018). Unter Professionalität wird die Fähigkeit verstanden, komplexe Lehr- und Lernanforderungen auf einem hohen theoretischen und wissenschaftlichen Niveau gestalten, konzeptionieren und evaluieren zu können sowie vor dem Hintergrund der jeweiligen Strukturbildungsanforderungen zu erforschen (Gieseke, 2018). Dabei gilt es die lernenden Individuen in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken und deren Bedürfnisse und die eingebrachten Kompetenzen zu kennen. Das professionelle Handeln wird zu einem großen Teil von der Berufsidentifikation und dem Engagement mit und für die eigene Tätigkeit beeinflusst (Gieseke, 2018).

Im Zuge der Entwicklung der Berufsidentifikation spielt die Reflexion der individuellen Praxiserfahrungen und der Kompetenzen eine wichtige Rolle, da die Identifikation mit dem Beruf, insbesondere mit der professionellen Rolle, von subjektiven Vorstellungen und Theorien, die das berufliche Handeln der Individuen bestimmen, geprägt ist (Groeben et al, 1988; Mörth et al, 2018). Dabei handelt es sich beispielsweise um subjektive Lerntheorien und Überzeugungen in Bezug auf die eigene Fachdisziplin, die die Identifikation mit der individuellen Rolle bestimmen und das professionelle Selbstverständnis prägen. Im Zuge des Validierungsgeschehens beinhaltet dies unter anderem die Wertschätzung der Validierungsaktivitätsbereiche sowie das Bewusstsein für deren ganzheitliche Bedeutung, die sich über die reine Betrachtung formaler Bildungsbereiche erstreckt.

Kompetenzfacette Ambiguitätstoleranz

Professionelles Handeln wird häufig von widersprüchlichen Anforderungen begleitet. Nach Helsper ist professionelles pädagogisches Handeln durch die antinomische Gestalt der Anforderungen in pädagogischen Situationen gekennzeichnet, die sich permanent widersprechen und wandeln (Helsper, 2004). Da sich dies für Validierungspraktiker*innen ähnlich wie für pädagogische Fachkräfte gestaltet, gilt dies auch für die Validierungsfachkräfte (Gugitscher & Schmidtke, 2018). Jede Situation gestaltet sich anders und verlangt ein auf sie abgestimmtes professionelles Vorgehen. Dies erfordert die Fähigkeit und Bereitschaft, mehrdeutige Situationen sowie widersprüchliches Verhalten zu tolerieren und professionell, d. h. reflexiv, mit ihnen umzugehen anstatt sie vorschnell aufzulösen. Dies ist eine wichtige

Voraussetzung für situationsspezifisches Handeln, da pädagogisch Tätige den Widersprüchen, die sich zum Beispiel durch unterschiedliche Vorgaben der Institutionen und Erwartungen der Teilnehmenden ergeben, nicht entgehen können, sondern ihnen nur reflexiv begegnen können (Watzlawik et al., 2017; Helsper 1996). Die Ambiguitätstoleranz als bereichsübergreifendes Persönlichkeitsmerkmal aufgefasst, ermöglicht dabei einen differenzierten Umgang mit vielfältigen und oftmals ungewissen Situationen (vgl. Friedel & Dalbert, 2003). Indem die Validierungspraxis im weitesten Sinne auch als pädagogische auf Lernen und Weiterentwicklung abzielende Tätigkeit aufgefasst werden kann, kann die Ambiguitätstoleranz entscheidend zu ihrem Gelingen beitragen.

Friedel, A., & Dalbert, C. (2003). Belastung und Bewältigung bei Grundschullehrerinnen. Die Auswirkungen einer Versetzung an die Förderstufe und der Einfluss der Ungewissheitstoleranz. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 17 (1), 55-68.

Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6th edition, pp. 1051-1070). Springer VS.

- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.
- Gugitscher, K., & Schmidtke, B. (2018). Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41. (2-3), 173-188. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0116-6>
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten. In A. Combe & W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität* (pp. 521–570). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Eds.), *Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (pp. 49-98). Julius Klinkhardt.
- Knoob, D. (2008). Mit negativen Emotionen professionell umgehen: Frustrations- und Ambiguitätstoleranz als Kernkompetenz von Weiterbildnern. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 15(3), 45-48.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In J. Möller & E. Wild (Eds.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (pp. 261-282). Springer.
- Mörth, A., Schiller, E., Cendon, E., Elsholz, U., & Fritzsche, C. (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Watzlawik, M., Salden, S., & Hertlein, J. (2017). Was, wenn nicht immer alles so eindeutig ist, wie wir denken? Erfahrungen LSBT*-Jugendlicher in der Schule und das Konzept der Ambiguitätstoleranz. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 12(2), 161-175.
- Wyatt, M., & Dikilitaş, K. (2016). English language teachers becoming more efficacious through research engagement at their Turkish university. *Educational Action Research*, 24(4), 550-570.

Kompetenzaspekt Professionelle Selbststeuerung

KOMPETENZBEREICH SELBSTREGULATION

Der Kompetenzbereich der Selbstregulation fokussiert die Auseinandersetzung mit den individuellen Ressourcen der Validierungspraktiker*innen. Die Auseinandersetzung mit kognitiven, motivationalen oder emotionalen Ressourcen zielt auf einen verantwortungsvollen Umgang mit diesen ab und stellt eine wichtige Komponente der professionellen Handlungskompetenz von Validierungspraktiker*innen dar.

Die Selbstregulation wird als Kompetenzausprägung der psychologischen Funktionsfähigkeit angesehen, die es ermöglicht, durch eine kontinuierliche Anstrengungs- und Reflexionsbereitschaft das individuelle Kompetenzprofil weiterzuentwickeln sowie Schwierigkeiten und Barrieren zu überwinden (Baumert & Kunter, 2006; Baumert & Kunter, 2011).

Kompetenzfacette Individuelles Rollenbewusstsein

Validierungspraktiker*innen müssen ein Bewusstsein für die differenzierten Erwartungen und Anforderungen entwickeln, die von unterschiedlichen Seiten und in verschiedenen Kontexten an sie herangetragen werden. Dazu ist es notwendig, sich kritisch mit den jeweiligen Rollen, die es einzunehmen gilt, sowie mit

den damit verbundenen Erwartungen und Anforderungen auseinanderzusetzen, da es nur so möglich ist, die Grenzen jeder Rolle klar zu definieren, zu erfüllen und produktiv darauf zu reagieren. Außerdem ist es wichtig, offen für Neues und bereit für Veränderungen zu sein (vgl. Strauch et al., 2019).

Kompetenzfacette Engagement und Distanz

Für den angemessenen und ausgeglichenen Umgang mit den individuellen Ressourcen ist das richtige Maß an Engagement und Distanz im alltäglichen Tun der Validierungspraktiker*innen wichtig. Die Kompetenzfacette beinhaltet die Fähigkeit, ein balanciertes Maß an Engagement und Distanziertheit in Bezug auf die eigene Tätigkeit finden zu können,

um mit den individuellen Ressourcen verantwortungsbewusst umgehen zu können und individuelle Grenzen klar abzustecken. Dies ermöglicht ein auf Dauer effektives pädagogisches Handeln, das neben dem beruflichen Wohlbefinden der Validierungspraktiker*innen auch die Qualität des Validierungsprozesses unterstützt.

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 29-54). Waxmann.

Kunter, M., & Klusmann, U. (2010). Die Suche nach dem kompetenten Lehrer-ein personenzentrierter Ansatz. In Bos, W., Klieme, E., & Köller, O. (Eds.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (pp. 207-230). Waxmann.

Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M., & Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA Kompetenzmodell*. https://www.greta-die.de/_Resources/Persistent/5ab9313b28ed7c0dab0e62131201068929b0a3ed/Handreichung%20zum%20GRETA-Kompetenzmodell.pdf

KOMPETENZBEREICH PROFESSIONELLE WEITERENTWICKLUNG

Professionelles Handeln ist nicht als feste, unveränderliche Größe zu betrachten. Kompetenzen können nicht als statisch begriffen werden, sondern sie lassen sich durch unterschiedliche Lernwege und Aneignungsarten erwerben, permanent entwickeln und verändern. Validierungspraktiker*innen müssen ihre Kompetenzen kontinuierlich weiterentwickeln, um professionell handlungsfähig zu sein und zu bleiben. Dazu ist es zum einen notwendig, die indi-

viduellen Wissensressourcen und -kompetenzen in Bezug auf individuelle Lernziele zu reflektieren, um den Ausgangspunkt erforderlicher Entwicklungsbemühungen bestimmen zu können. Zum anderen ist eine Auseinandersetzung mit relevanten pädagogischen Konzepten und fachlichen Themen, sowie die Reflexion struktureller Bedingungen im Zuge der individuellen beruflichen Weiterentwicklung notwendig (vgl. Wyss, 2008).

Kompetenzfacette Selbstreflexion

Selbstreflexion ist ein bewusster Prozess, in dem eine Person ihre Ideen oder Handlungen in einer Weise durchdenkt und erklärt, die sich auf ihr reales und ideales Selbstverständnis bezieht. Selbstreflexion ist ergebnisorientiert, wenn die Person Schlussfolgerungen für zukünftiges Handeln oder Selbstreflexion entwickelt (Greif, 2008). Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um das eigene berufliche Verhalten weiterzuentwickeln und sich an veränderte Situationen anzupassen. Ziel der Selbstreflexivität ist es, einerseits Klarheit über die

eigenen kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Prozesse und Denkweisen zu erlangen und andererseits strukturelle Bedingungen, wie institutionelle Gegebenheiten und das Verhalten der Teilnehmenden vor dem Hintergrund der eigenen pädagogischen Identität kritisch zu reflektieren. So wird Reflexion des Selbst zum Leitkriterium der Kompetenzentwicklung und gilt als Voraussetzung für situationsangemessenes Handeln und reflexive Handlungsfähigkeit.

Kompetenzfacette Kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung

Die Kompetenzfacette kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung ist von der Einstellung geprägt, dass Menschen im Laufe ihres Lebens lernen und sich entwickeln, dass sie lernen, was sie lernen wollen, und dass Unterstützung in ihrem selbstgesteuerten Lernen angeboten werden kann. Die Aufgabe von Validierungspraktiker*innen besteht zum einen darin, sich selbst kontinuierlich weiterzuentwickeln und zum anderen darin, die Teilnehmenden zu ermutigen, sich vor dem Hintergrund ihres individuel-

len Kompetenzprofils zu entwickeln und zu verwirklichen. Validierungspraktiker*innen sind demnach fortwährend und lebenslang mit ihren individuellen und den Lernerfordernissen der Teilnehmenden konfrontiert, die ihnen veränderte Handlungskompetenzen, Verhaltensweisen und Orientierungen abverlangen (vgl. Arnold & Rohs, 2014, S. 21; vgl. Süßmuth, 2014, S. 11).

Alheit, P., & Dausien, B. (2018). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Eds.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 877-903). Springer VS.

Arnold, R., & Rohs, M. (2014). Von der Lernform zur Lebensform. In K. W. Schönherr & V. Tiberius (Eds.), *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfaktoren* (pp. 21-28). Springer VS.

Gillen, J. (2006). *Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance: Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz*. Bertelsmann.

Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Hogrefe.

- Pachner, A. (2018). Reflexive Kompetenzen–Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41(2-3), 141-157.
- Schrader, J. (2014). Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns–alltäglich gefordert, selten bedacht. *REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (1), 17-28.
- Siebert, H. (1990). Von der Professionalisierung zur Professionalität. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4/1990, 283-288.
- Süssmuth, R. (2014). Lebenslanges Lernen – Relevanz und Stellenwert. In K. W. Schönherr & V. Tiberius (Eds.), *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfaktoren* (pp. 11-17). Springer VS.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2). Reflexives Lernen.

KOMPETENZBEREICH MOTIVATIONALE ORIENTIERUNGEN

Professionelles Handeln wird nach Baumert und Kunter (2011) in hohem Maße von motivationalen Einflussfaktoren bestimmt (z.B. den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie das positive Erleben während der Ausübung einer Tätigkeit). Motivationale Orientierungen von Validierungspraktiker*innen drücken sich zum einen im persönlichen Engagement und der Begeisterung von Validierungspraktiker*innen für ihre Arbeit aus. Zum anderen stellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einen wichtigen Aspekt

der motivationalen Orientierungen dar. Sie ermöglichen es, situativ die notwendigen Kompetenzen und Mittel zum Einsatz zu bringen, um die jeweils gesetzten Ziele zu erreichen. Beide Facetten der motivationalen Orientierung korrelieren miteinander. So kann das Erleben einer ausgeprägten Selbstwirksamkeitserfahrung das persönliche Engagement und die Begeisterungsfähigkeit für die Ausübung der Validierungstätigkeit direkt bedingen (vgl. Baumert & Kunter, 2011).

Kompetenzfacette Enthusiasmus

Enthusiasmus als Facette der motivationalen Orientierung zeigt sich im persönlichen Engagement und der Begeisterung von Validierungspraktiker*innen für ihre Arbeit. Baumert und Kunter sehen den Enthusiasmus als Personenmerkmal an und bestimmen diesen als Bestandteil der intrinsischen Motivation (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Enthusiasmus beschreibt den Grad der positiven emotionalen

Erfahrung während der Ausübung der Validierungsaktivität. Dies beinhaltet die Freude an der Aktivität sowie die Tatsache, dass Validierungspraktiker*innen so objektiv wie möglich handeln sollten (frei von äußerem Druck oder Kontrolle). Dazu gehört auch das Engagement für gesellschaftliche Entwicklungen, die Offenheit für digitale Medien sowie die Neugier und Begeisterung für neue Themen.

Kompetenzfacette Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Als bedeutsam für die Handlungskompetenz von Validierungspraktiker*innen werden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angesehen, da diese die Wahl der Handlungen, die im jeweiligen Kontext ausgeführt werden, beeinflussen (vgl. Hecht, 2013). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen drücken sich in dem Glauben, der Überzeugung aus, über die not-

wendigen Fähigkeiten und Ressourcen zu verfügen, um Maßnahmen erfolgreich durchführen zu können, auch wenn es dabei Herausforderungen zu überwinden gilt (vgl. Bandura, 1997; vgl. Baumert & Kunter, 2006). So zeichnen sich hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Basis für ein zielorientiertes Handeln auch unter schwierigen Bedingungen aus.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 29-54). Waxmann.

Hecht, P. (2013). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 41(2), 108-124.

Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743-769.

Strauß, S., König, J., & Nold, G. (2019). Fachdidaktisches Wissen, Überzeugungen, Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit: Prüfung der Struktur von Merkmalen professioneller Kompetenz von angehenden Englischlehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 47(2), 243-266.

Zitiervorschlag:

PROVE Erasmus+ Strategic Partnership (2022), PROVE Handbuch zum Kompetenzmodell für Validierungspersonal, Lizenz: CC BY-SA 4.0.

Das EU-Projekt PROVE „PROfessionalization Of Validation Experts“ trägt durch die Entwicklung eines generischen Kompetenzmodells für Validierungsfachkräfte zur Professionalisierung des Personals bei, das mit der Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen (VNFIL) befasst ist. Das Modell ist ein Ausgangspunkt für weitere Projektmaterialien (z. B. Selbstevaluations-Tool) und bietet eine Struktur für Kompetenzstandards, aus denen jedes Land bzw. jede Organisation, je nach Anforderungen und Bedürfnissen, auswählen oder priorisieren kann.

Dieses Handbuch enthält ausführliche Beschreibungen und Definitionen der einzelnen Kompetenzfacetten des PROVE-Kompetenzmodells, um einen grundlegenden Einblick in die damit verbundenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen von Validierungspersonal zu geben.

Das Projekt wird von der Eberhard Karls Universität Tübingen als koordinierende Einrichtung in Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen in Deutschland, Frankreich, Griechenland, den Niederlanden, Österreich und Portugal durchgeführt. Das Projektkonsortium repräsentiert ein breites Spektrum an Validierungsanbieter*innen, Validierungsförder*innen und Forschungsinstituten, die sich mit Validierung, Professionalisierung und Kompetenzentwicklung beschäftigen. Die im Rahmen des Projekts entwickelten Produkte und weitere Informationen sind auf der PROVE-Homepage kostenlos verfügbar: <https://uni-tuebingen.de/de/174546>

Entwickelt im März 2022

Gestaltung und Satz:
Medienarchitekten Bonn

Diese Veröffentlichung ist lizenziert [CC BY-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasser*innen; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Dieses Projekt wird von der Europäischen Kommission durch das Erasmus+-Programm kofinanziert. (KA204 - Strategic Partnerships for adult education - 2019-1-DE02-KA204-006377).