



## **Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung**

Eine empirische Analyse von Expertengutachten

Martin Schmid und Sonja Brantschen

Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung  
Institut Weiterbildung und Beratung

Basel, Juni 2018

# **Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung**

Eine empirische Analyse von Expertengutachten

**Martin Schmid und Sonja Brantschen**

**Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung  
Institut Weiterbildung und Beratung**

**Basel, Juni 2018**

# 1 Inhalt

2	Einleitung	2
2.1	Das Qualifizierungssystem AdA-Baukasten und das Validierungsverfahren GWB	3
2.2	Theoretische Verortung: Beurteilungsbezüge und –verfahren	5
2.2.1	Bezugsnormen	5
2.2.2	Bewertungsformen	7
2.2.3	Gütekriterien	8
2.2.4	Bewertungsform im Verfahren zur Gleichwertigkeitsbeurteilung	9
2.3	Die Expertengutachten	10
2.4	Die Expertinnen und Experten	11
2.5	Forschungsfragen	13
3	Forschungsmethode	14
3.1	Datenkorpus und Ziehung der Stichprobe	14
3.2	Systematische Verortung der Analyse	16
3.3	Methodologische Verortung der Analyse	17
4	Ergebnisse	19
4.1	Stellungnahme der Expertinnen und Experten zum Dossier	20
4.1.1	Fazit	22
4.2	Bezüge zum Kompetenzraster	22
4.2.1	Kompetenzen und Ressourcen	23
4.2.2	Ressourcen	26
4.2.3	Haltungen	29
4.2.4	Bewertung	30
4.2.5	Fazit	31
4.3	Begründungsstrukturen	33
4.3.1	Fazit	36
4.4	Stellungnahme und Antrag der Expertin bzw. des Experten	37
4.4.1	Fazit	44
4.5	Gesamtüberblick	45
4.5.1	Fazit	49
5	Schlussfazit	49
6	Literatur	53
7	Anhang	55
7.1	Anhang 1: Verbindliches Kompetenzraster für das SVEB-Zertifikat ab 2010	55
7.2	Anhang 2: Informationsblatt Selbstbeurteilung	57
8	Abkürzungsverzeichnis	58
9	Abbildungsverzeichnis	59
10	Tabellenverzeichnis	60

## 2 Einleitung

Im Jahr 2001 wurde durch den Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) der erste Titel 'Erwachsenenbildner/in' auf der Basis eines Kompetenzvalidierungsverfahrens verliehen. Damit leistete der Verband nicht nur einen wichtigen Beitrag für die Etablierung von Validierungsverfahren in anderen Bildungskontexten, sondern legte auch den Grundstein für das eigene Verfahren, wie es heute noch existiert und in überarbeiteter Form immer noch praktiziert wird. Die in diesem Verfahren zur Anwendung kommende „Gleichwertigkeitsbeurteilung“ ermöglicht die Validierung von Kompetenzen für das SVEB-Zertifikat, den Fachausweis Ausbilder/in und das Diplom Ausbildungsleiter/in. Diese drei Abschlüsse werden als Baukasten „Ausbildung der Auszubildenden“ (AdA-Baukasten) bezeichnet. Derzeit werden jährlich ca. 150 Zertifikate auf der Grundlage dieses Verfahrens vergeben.

Ansonsten sind Validierungsverfahren vor allem in der beruflichen Grundbildung bekannt. Art. 33 des Berufsbildungsgesetzes (BBG) ermöglicht einen Berufsabschluss „durch andere vom SBFI anerkannte Qualifikationsverfahren“. Einige hundert Personen machen jährlich von diesem Angebot Gebrauch. Auch in anderen Bildungszusammenhängen sollte die Validierung bereits Fuss gefasst haben. So heisst es in der Erklärung der gemeinsamen bildungspolitischen Ziele von Bund und Kantonen für den Bildungsraum Schweiz aus dem Jahr 2011: „Die Validierung von Bildungsleistungen und deren Anrechnung an formale Abschlüsse sind im gesamten Bildungssystem etabliert“ (EVD/EDI/EDK 2011, S. 3). Auch das Weiterbildungsgesetz thematisiert die Validierung und verlangt nach „transparenten Verfahren zur Anrechenbarkeit von Weiterbildung und informeller Bildung an die formale Bildung“ (WeBiG 2014, Art. 7 Abs. 1). Bislang haben sich allerdings noch wenige Verfahren durchgesetzt. Ob sich dies in den kommenden Jahren ändern wird, bleibt abzuwarten.

Ähnlich wie die bislang noch wenig verbreitete praktische Ausgestaltung von Validierungsverfahren in den verschiedenen Bildungsbereichen hat das Verfahren auch noch wenig Forschungsaktivitäten ausgelöst. Dies dürfte mitunter auch damit zusammenhängen, dass es noch wenig Erfahrung und wenig Daten zu den Verfahren gibt. Eine Ausnahme bildet das Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahren des SVEB. Die jahrelange Praxis hat einen grossen Datenkorpus hervorgebracht, der zu Forschungszwecken genutzt werden kann. Der Schweizerische Verband für Weiterbildung überlässt seit 2007 der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz die für eine Validierung eingereichten Dossiers sowie die Expertengutachten zu wissenschaftlichen Zwecken. An der Professur wurden mithilfe der Daten dieses Archivs bisher zwei Projekte realisiert:

1) Das Projekt „Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten“ fokussierte sich auf die Lebensläufe der Personen, die eine Validierung beantragt haben. Das Projekt ist dem Bereich der Professionsforschung zuzuordnen (vgl. Kraus/Schmid/Thyoff 2013).

2) Mit dem Forschungsprojekt „Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Kompetenzdarstellungen“ wurde der Blick auf die Frage gerichtet, wie die Antragstellenden das Verfahren konkret nutzen, um die angestrebten Abschlüsse zu erhalten (vgl. Kraus/Schmid/Thyoff 2015).

Das nun vorliegende dritte Forschungsprojekt richtet das Augenmerk auf die Expertengutachten und geht der Frage nach, wie und nach welchen Massstäben und Verfahren die Expertinnen und Experten die eingereichten Dossiers beurteilen und bewerten. Dazu wird in einem ersten Kapitel auf das AdA-Baukastensystem eingegangen und die Funktionsweise des Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahrens erläutert (Kapitel 1.1). Daran anschliessend erfolgt eine theoretische Verortung des Verfahrens in den Kontext von Beurteilungs- und Bewertungslogiken (Kapitel 1.2). In weiteren n werden die Expertengutachten genauer beschrieben (Kapitel 1.3), auf die Expertinnen und Experten und die Rahmenbedingungen für die Beurteilung und Bewertung eingegangen (Kapitel 1.4), um im Anschluss daran die Forschungsfragen formulieren zu können

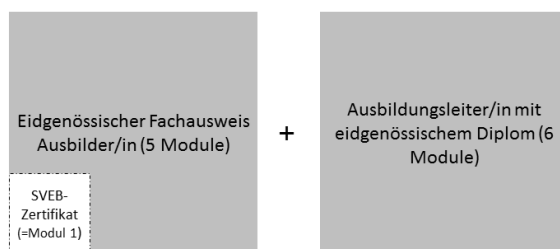
(Kapitel 1.5). In Kapitel 2 werden die Forschungsmethoden expliziert und daran anschliessend die Ergebnisse präsentiert (Kapitel 3). Der Bericht schliesst mit einem Schlussfazit (Kapitel 4).

Wir danken André Schläfli, dem ehemaligen Direktor des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung, und Ruth Eckhardt, der langjährigen Geschäftsführerin des AdA-Baukastens, für ihre Unterstützung der Forschung zur Validierung und für die gute Zusammenarbeit. Ausserdem danken wir Gerry Weibel, Caroline Meier und Francesca Di Nardo für die alljährlich, zuverlässige Zustellung der Dossiers und der Expertengutachten. Wir danken zudem den Antragstellenden und den Expertinnen und Experten, die mit dem Einbezug ihrer Dossiers bzw. ihrer Gutachten in die Untersuchung einverstanden waren.

## 2.1 Das Qualifizierungssystem AdA-Baukasten und das Validierungsverfahren GWB<sup>1</sup>

Die Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung<sup>2</sup> hat sich in der Schweiz vor allem als Verberuflichung vollzogen, d.h. es wurden innerhalb des Berufsbildungssystems Abschlüsse geschaffen, die für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung qualifizieren. Diese Abschlüsse sind im Bereich der höheren Berufsbildung (Tertiär B) angesiedelt und über das Berufsbildungsgesetz (BBG) geregelt (Eidgenössischer Fachausweis Ausbilder/in und Ausbildungsleiter/in mit eidgenössischem Diplom). Eine Grundqualifikation – speziell für nebenberuflich oder mit einem geringen Umfang in der Weiterbildung tätige Personen – stellt das „SVEB-Zertifikat“ dar. Dabei handelt es sich um eine didaktische Mindestqualifikation für Kursleitende in der Erwachsenenbildung, die vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) initiiert wurde. Diese drei Abschlüsse werden als Baukasten „Ausbildung der Ausbildenden“ (AdA-Baukasten) bezeichnet, wobei das SVEB-Zertifikat gleichzeitig das erste Modul des Fachausweises ist, der insgesamt fünf Module umfasst. Das SVEB-Zertifikat weist die Befähigung nach, Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung zu leiten und ist eher auf nebenberuflich Tätige ausgerichtet. Der darauf aufbauende Fachausweis qualifiziert für eine hauptberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Mit dem Diplom streben die antragstellenden Personen die Übernahme von Leitungsfunktionen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen an. Allen drei Abschlüssen liegen gemäss BBG verbindliche Kompetenzbeschreibungen zugrunde.

Abbildung 1: Der Baukasten „Ausbildung der Ausbildenden“



Quelle: Kraus/Schmid/Thyroff 2015: 5

Die drei anerkannten Abschlüsse des AdA-Baukastensystems können einerseits auf dem regulären Qualifizierungsweg erworben werden. In diesem Fall besuchen die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner entsprechende Angebote, um sich die geforderten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für das SVEB-Zertifikat respektive den eidgenössischen Fachausweis oder das eidgenössische Diplom Ausbildungsleiter bzw. Ausbildungsleiterin anzueignen. Andererseits besteht aber auch die Möglichkeit, die Module für diese Abschlüsse mit Hilfe eines Validierungsverfahrens zu erwerben, bei dem erworbene Kompetenzen an die Abschlüsse angerechnet werden.

<sup>1</sup> Die Vorstellung des „AdA-Baukastens“ in diesem Projektbericht ist weitgehend identisch mit derjenigen im Abschlussbericht zu den ersten beiden Teilprojekten „Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten“ (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2013) sowie „Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse von Kompetenzdarstellungen“ (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2015).

<sup>2</sup> Die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden im vorliegenden Bericht synonym verwendet.

net werden. Die nationale Geschäftsstelle „Ausbildung der Auszubildenden“ hat dafür ein Verfahren zur Gleichwertigkeitsbeurteilung (GWB) entwickelt, das die Kompetenzen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, die sie in individuellen Aus- und Weiterbildungen, im Selbststudium oder im Rahmen von praktischer Erfahrung in der Erwachsenenbildung erworben haben, auf der Grundlage der geforderten erwachsenenbildnerischen Kompetenzen beurteilt. Nach Auskunft der nationalen Geschäftsstelle „Ausbildung der Auszubildenden“ wird bei ca. 5 % aller Abschlüsse im AdA-Baukasten dieser Weg beschritten.

Um eine Gleichwertigkeitsbeurteilung für die Module im AdA-Baukasten beantragen zu können, müssen die gesuchstellenden Personen ein Dossier anlegen und bei der für die Prüfung der Dossiers zuständigen AdA-Geschäftsstelle<sup>3</sup> beim SVEB einreichen. Gleichwertigkeitsbeurteilungen können für alle Module des AdA-Baukastensystems entweder einzeln oder auch zusammen beantragt werden. Bei einer positiven Beurteilung bei einem Antrag für das Modul 1 wird das SVEB-Zertifikat ausgestellt. Damit erhalten die antragstellenden Personen offiziell die Bestätigung, dass sie in der Lage sind, Kurse mit Erwachsenen im Rahmen von vorgegebenen Konzepten vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten. Um die Voraussetzungen für den Fachausweis Ausbilder/in zu erfüllen, müssen alle fünf Modulzertifikate vorliegen. Zusätzlich ist für den Erwerb des Fachausweises ein Praxisnachweis (300 Stunden in 5 Jahren) vorzulegen. Seit April 2010 können auch die sechs Modulzertifikate für das eidgenössische Diplom Ausbildungsleiter/in durch ein Validierungsverfahren erworben werden. Neben den Modulzertifikaten müssen für diesen Abschluss eine mindestens vierjährige Praxis im Umfang von mindestens 1'500 Stunden im Aus- und Weiterbildungsbereich sowie 500 Stunden Praxis in einer leitenden Funktion nachgewiesen werden.

Die Dossiers der Antragstellenden müssen neben dem Antragsformular und einem Lebenslauf im Wesentlichen drei Teile beinhalten: Im Rahmen einer *Selbstbeurteilung* müssen die antragstellenden Personen darlegen, wo und wie sie die erwachsenenbildnerischen Kompetenzen und Ressourcen erworben haben, wie sie diese in der Praxis umsetzen und welche Erfolge sie dabei erreichen. Diese Darstellung muss mit theoretischen Bezügen aus der Erwachsenenbildung verflochten werden und verlangt eine „Bilanzierung der professionellen Kompetenzen bezogen auf die aktuellen, vorgegebenen Kompetenzprofile der einzelnen Module in den drei Stufen des AdA-Baukastensystems“<sup>4</sup>. Als Grundlage für das Verfassen der Selbstbeurteilung dienen die detaillierten Kompetenzvorgaben des jeweiligen Abschlusses. Die Selbstbeurteilung muss mit sämtlichen relevanten *Nachweisdokumenten* ergänzt werden.<sup>5</sup> Dazu zählen Diplome, Kursbestätigungen, Arbeitszeugnisse, Kursevaluationen, Arbeitsproben etc. Diese Dokumente dienen der Plausibilisierung der Selbstbeurteilung und werden von den Expertinnen und Experten herangezogen, um die Glaubwürdigkeit und die Nachvollziehbarkeit der Darstellung zu überprüfen. Welche Dokumente beigelegt werden, entscheidet letztlich die antragstellende Person auf der Basis ihrer Selbstbeurteilung. Schliesslich muss das Dossier auch den *Nachweis der Praxisstunden* enthalten. Hierzu gibt es ein vorgefertigtes Formular, dem die individuellen Nachweise über die absolvierten Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung beizulegen sind.

Die von den antragstellenden Personen eingereichten Dossiers werden von unabhängigen Expertinnen und Experten begutachtet, die von der AdA-Geschäftsstelle eingesetzt werden. Dazu verfassen sie einen mehrseitigen Bericht, der sich in Struktur und Aufbau nach den Vorgaben der AdA-Geschäftsstelle orientiert (vgl. 1.3). Inhaltlich unterscheiden sich die Berichte jedoch

<sup>3</sup> Die AdA Geschäftsstelle (Ausbildung der Auszubildenden) ist verantwortlich für das AdA-Baukastensystem. Sie regelt die Bildungsabschlüsse und vertritt das Baukastensystem gegen aussen. Die AdA-Geschäftsstelle wird vom SVEB geführt.

<sup>4</sup> vgl. Anhang 2

<sup>5</sup> Die Antragstellenden können statt des Nachweises in Form des Dossiers in Ergänzung zur Selbstbeurteilung auch eine Prüfung ablegen. Dieses Verfahren wird von Personen gewählt, die keine schriftlichen Dokumente vorweisen können, die als Beleg und 'Beweis' für die Inhalte der Selbstbeurteilung herhalten könnten. Deshalb ist nebst der Selbstbeurteilung ein zusätzlicher Kompetenznachweis erforderlich. Für das erste und fünfte Modul des Fachausweises besteht dieser in einem Unterrichtsbesuch durch Expertinnen und Experten, für die Fachausweismodule zwei und vier im Verfassen einer schriftlichen Arbeit. Ebenfalls schriftliche Arbeiten müssen für die sechs Module der Diplomstufe verfasst werden.

grundlegend, da sie auf die eingereichten Anträge Bezug nehmen, die ihrerseits wegen den bereits erwähnten fehlenden Vorgaben sehr verschieden sind. Die Expertinnen und Experten verfassen ihre Berichte zuhanden der AdA-Geschäftsstelle, die letztinstanzlich entscheidet, ob die erwachsenenpädagogischen Kompetenzen hinreichend dargelegt und plausibilisiert wurden und ob die Modulzertifikate vergeben werden können oder nicht.

Gegenstand der vorliegenden Studie sind die Expertinnen- und Expertengutachten, die zwischen 2010 und 2014 für Anträge auf das SVEB-Zertifikat verfasst wurden. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie die Expertinnen und Experten der AdA-Geschäftsstelle die Beurteilung und die anschließende Bilanzierung bzw. Bewertung der eingereichten Anträge vornehmen. Welche Gütekriterien sind dabei massgeblich leitend? Worauf achten die Expertinnen und Experten bei ihrer Beurteilung besonders und wie begründen sie ihren Entscheid? Um diese Fragen zu beantworten, wird das Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahren zunächst vor dem Hintergrund verschiedener theoretischer Zugänge zu Leistungsbeurteilungen im Allgemeinen analysiert, um danach die spezifischen Merkmale dieses Verfahrens herausarbeiten zu können (Kapitel 1.2.). Daran anschliessend werden die formalen Strukturen der Gutachten beschrieben (Kapitel 1.2.1). Im Anschluss daran werden der Prozess und die Rahmenbedingungen für das Beurteilungs- und Begutachtungsverfahren dargelegt. Es wird dabei vor allem darauf eingegangen, anhand welcher Instruktionen, Vorgaben und Vorbildungen die Expertinnen und Experten die Begutachtung der eingereichten Anträge vornehmen (Kapitel 1.2.1). In einem Schluss werden die wichtigsten Theoriebezüge der Expertengutachten und die praktische Ausgestaltung des Verfahrens verdichtet und daraus ableitend die Fragestellung für die empirische Analyse formuliert (Kapitel 1.2.3).

## **2.2 Theoretische Verortung: Beurteilungsbezüge und –verfahren**

Die Überprüfung der Gleichwertigkeit, wie sie vom SVEB durchgeführt wird, beinhaltet eine *Beurteilung*, d.h. eine bestimmte Leistung oder eine Kompetenz wird beurteilt. Im weitesten Sinne kann unter Beurteilung auch Einschätzung verstanden werden. Zu unterscheiden ist der Begriff der *Bewertung*, der in der Regel dann angewendet wird, wenn eine Beurteilung einen bilanzierenden oder selektionierenden Charakter hat. Im schulischen Kontext erfolgt eine Bewertung gewöhnlich in Form von Noten (vgl. Weber 2014). Das Verfahren der Gleichwertigkeitsbeurteilung vom SVEB beinhaltet sowohl den Begriff der Beurteilung als auch den Begriff der Bewertung: Die Expertinnen und Experten nehmen eine Beurteilung der eingereichten Dossiers vor und entscheiden auf dieser Grundlage, welche Bewertung sie dem Antrag geben. Im Falle einer positiven Bewertung wird das SVEB-Zertifikat erteilt, bei einer negativen Bewertung erfolgt die Rückweisung des Antrages. Für die Antragstellenden ist somit vor allem der Entscheid bzw. die Bewertung von Interesse, die mit der Erteilung oder Nicht-Erteilung eines Zertifikates verbunden ist. Die schriftliche Beurteilung dürfte wohl vor allem dann wichtig werden, wenn ein Antrag abgelehnt wird und die Betroffenen auf der Grundlage der Gutachten ein Wiedererwägungsgesuch einreichen möchten.

### **2.2.1 Bezugsnormen**

Grundlegend für die Bewertung von Bildungsleistungen sind Bezugsnormen, anhand derer entschieden wird, ob eine bestimmte Leistung als genügend oder ungenügend eingestuft werden kann. So sagt beispielsweise eine in einem Test erreichte Punktzahl erst dann etwas aus, wenn sie an einem bestimmten Standard gemessen wird. Erst das Wissen darüber ermöglicht eine eindeutige Zuordnung und gibt darüber Auskunft, ob die erreichte Punktzahl eine gute, schlechte oder durchschnittliche Leistung ist. Insgesamt kann von drei Bezugsnormen gesprochen werden, die jeweils in unterschiedlichen Kontexten zur Anwendung kommen. Um eine Bewertung transparent zu machen, damit sie von Aussenstehenden interpretiert werden kann, muss die Bezugsnorm des Bewertungsverfahrens sichtbar gemacht und kommuniziert werden. (vgl. Rheinberg 2014, Sacher 2014, Sacher 2011):

*Soziale bzw. kollektive Bezugsnorm:* Die Leistung oder die Kompetenzen des Einzelnen werden mit den Leistungen oder mit den Kompetenzen einer Gruppe verglichen. Im Schulkontext ist dies gewöhnlich der Klassenverband. Eine Leistung gilt als gut, wenn sie der Leistung der Gruppe entspricht oder diese übertrifft; eine Leistung wird entsprechend als schlecht eingestuft, wenn sie im Vergleich zur Gruppe abfällt.

*Individuelle Bezugsnorm bzw. Entwicklungsnorm:* Ausschlaggebend für eine positive oder negative Bewertung ist die Entwicklung des Einzelnen und die Beobachtung, ob innerhalb einer bestimmten Zeitspanne ein Lernzuwachs stattgefunden hat. Als gut wird eine Leistung dann bewertet, wenn sich der Schüler bzw. die Schülerin im Vergleich zum Zeitpunkt X verbessert hat; hat kein Lernzuwachs stattgefunden oder ist sogar ein Rückschritt festzustellen, gilt die Leistung als ungenügend.

*Kriteriale bzw. fachliche Bezugsnorm:* Der Beurteilung liegen fachlich-sachliche Anforderungen zugrunde. Diese inhaltlich verankerten Standards gilt es zu erreichen, erst dann wird eine Leistung als gut oder genügend beurteilt. Ungenügende Leistungen resultieren dann, wenn die Standards nicht oder nur teilweise erreicht werden.

Im Falle des Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahrens ist die Wahl der Bezugsnorm allein schon deshalb eingeschränkt, weil die soziale Bezugsnorm aufgrund der fehlenden Gruppe und die individuelle Bezugsnorm mangels Möglichkeiten, die Entwicklung der antragstellenden Personen zu beobachten, wegfallen. Somit bleibt die kriteriale bzw. fachliche Bezugsnorm. Diese wurde für die Erwachsenenbildung im AdA-Baukastensystem mit dem Kompetenzprofil geschaffen, das jedem Modul hinterlegt ist. Mithilfe dieses Instruments können sich sowohl die Antragstellenden beim Verfassen ihres Dossiers als auch die Expertinnen und Experten im Zuge ihrer Beurteilung und Bewertung orientieren. In diesem Kompetenzprofil sind allerdings die Mindeststandards nicht ausgewiesen, was vor allem für die Antragstellenden nicht unproblematisch ist, verfügen sie dadurch doch über keinerlei Anhaltspunkte, welche Minimalanforderungen erfüllt werden müssen, um eine positive Bewertung und damit das angestrebte Zertifikat zu erhalten. Für Unsicherheiten sorgen zudem die jeweils unterschiedlich ausgeprägten individuellen Kompetenzen der Antragstellenden, die den im Kompetenzprofil ausgewiesenen Kompetenzen vielleicht nur teilweise entsprechen. Ob allerdings eine wie auch immer geartete Teilentsprechung genügt, um eine positive Beurteilung und Bewertung zu erhalten, entzieht sich den Kenntnissen der Gesuchstellenden. Aber auch für die Expertinnen und Experten ist das Fehlen von Mindestanforderungen eine Herausforderung in der Beurteilung der Dossiers und bildet letztlich auch die Grundlage des vorliegenden Forschungsberichts: Es ist zu fragen, wie die eingereichten Anträge einzig auf der Basis des Kompetenzprofils beurteilt und bewertet werden können, ohne dass die fachlich-kriteriale Bezugsnorm Hinweise auf Mindestanforderungen gibt. Es gilt, Willkür und Beliebigkeit zu vermeiden, nicht nur aus Gründen der Gerechtigkeit, sondern auch zur Anerkennung der finanziellen und zeitlichen Ressourcen, die mit dem Verfassen eines Gleichwertigkeitsbeurteilungsantrags verbunden sind. Und letztlich dient das Verfahren auch der Zertifizierung von Bildungsleistungen mit einem wichtigen Verbandszertifikat, das als Grundvoraussetzung für die pädagogische Arbeit mit Erwachsenen gilt. Eine entsprechend hohe Priorität ist einer seriösen Bewertung der eingereichten Anträge beizumessen.

Im Folgenden werden nun Möglichkeiten zur Bewertung von Bildungsleistungen dargestellt, die im Zusammenhang mit dem Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahren des SVEB zur Anwendung kommen könnten bzw. in ähnlichen Kontexten zu Anwendung kommen. Dadurch wird das Beurteilungsverfahren im aktuellen Diskurs der Leistungsmessung verortet und gleichzeitig plausibilisiert, weshalb es für das SVEB-Bewertungsverfahren, wie es aktuell ausgestaltet ist, im Prinzip keine alternativen Bewertungsmöglichkeiten gibt, die einen wesentlichen Mehrwert in Bezug auf die Qualität der Bewertung gewährleisten würden. In der Literatur sind keine Bewertungsverfahren zu finden, die sich explizit auf Bewertungen von Bildungsleistungen im Rahmen von Validierungen beziehen. Deshalb wird Literatur zu Leistungsmessungen in der Volksschule herbeigezogen.

## 2.2.2 Bewertungsformen

*Bewertungsraster:* Die Bewertung von schriftlichen Texten wie bspw. die Gesuche im Rahmen des Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahrens wird in der Regel nicht unwesentlich vom Gesamteindruck gesteuert, der sich bei den Beurteilenden oft bereits nach einer ersten, oberflächlichen Durchsicht unkontrolliert einschleicht und zu einer subjektiven Einschätzungsbewertung führt. Wegdiskutieren lässt sich dieses Phänomen nicht, im Prinzip ist es aber eine unerwünschte und hinderliche Erscheinung. In einem Bewertungsverfahren sollte es deshalb darum gehen, eine kontrollierte und differenzierte Bewertung unabhängig von diesen Effekten zu erstellen, um am Ende der gesamten Beurteilungsschleife wieder zum Gesamteindruck zurückzukommen. Sacher (2014: 147 - 153) schlägt dafür ein dreistufiges Verfahren vor: Zuerst gilt es, die ganzheitliche Leistung in Analyseeinheiten zu unterteilen. Eine solche Unterteilung ist vor allem dann wichtig, wenn den Antragstellenden in der Darstellung und Beschreibung ihrer Kompetenzen nicht alle Teile in gleicher Weise gelungen sind. Unter Umständen sind bspw. Abschnitte zur eigenen Lernbiographie plausibel formuliert, dagegen sind die Ausführungen zur Planung der Kurssequenz weniger gelungen. Durch die Gliederung des Dossiers in Analyseabschnitte kann dieser Heterogenität Rechnung getragen werden, in dem jeder einzelner Abschnitt separat beurteilt und bewertet werden kann. Zweitens muss ein Katalog an Beurteilungskriterien bestimmt werden, entlang derer die Beurteilung vorgenommen wird. Im Falle der Dossiers könnten es Kriterien sein wie Ausführlichkeit, Plausibilität, Theoriebezug etc. Da die Gesuche aber sehr unterschiedlich sind, würde es Sinn machen, die Liste nicht abschliessend zu formulieren und einige Kriterien zuzufügen, falls ein einzelnes Dossier dies erfordern würde. Im Prinzip könnte auch das Kompetenzprofil als Beurteilungskriterium dienen. Es ist allerdings sehr ausführlich und für die Beurteilung und Bewertung im vorgeschlagenen Sinne in der Praxis schwierig zu handhaben. Darüber hinaus fehlt dem Kompetenzprofil auch der dritte wesentliche Punkt für eine kontrollierte Bewertung: die Ausprägungsgrade. Diese beschreiben die einzelnen Dimensionen der Beurteilungskriterien. Diese Ausprägungsgrade können auf ganz unterschiedliche Weise ausgestattet sein. Die einfachste Variante besteht in 'Alternativentscheidungen' (vgl. Rheinberg 2014), d.h. es stehen nur zwei Ausprägungsgrade zur Verfügung wie z.B. erreicht - nicht erreicht oder bestanden - nicht bestanden. In Bezug auf die Gesamtbeurteilung der Dossiers ist eine solche Alternativentscheidung das Endergebnis, in dem bewertet wird, ob zertifiziert oder eben nicht zertifiziert wird. Solche übergreifenden Alternativentscheidungen sind beispielsweise auch bei der Führerscheinprüfung verbreitet. Die Beurteilung der einzelnen Analyseeinheiten kann aber auch differenzierter vorgenommen werden. Eine Möglichkeit sind Zahlenfolgen oder Minimalformulierungen, die als Dimensionen den Beurteilungskriterien hinterlegt sind wie bspw. erreicht - teilweise erreicht - nicht erreicht. Das Problem bei dieser Variante besteht darin, dass es sich letztlich um eine individuelle Einschätzung des bzw. der Beurteilenden handelt, da unklar ist, nach welchen Kriterien die Einstufung erfolgt. Um diesem Dilemma zu entkommen, müssen wesentlich komplexere Ausprägungsgrade definiert werden. Zur Anwendung gelangen deshalb oft analytische Beurteilungsraster (vgl. Keller 2011), die für jede Analyseeinheit die Stufen der Bewertungskriterien festlegen und diese inhaltlich ausformulieren. Verbreitet sind vier Stufen, wobei die Stufenbeschreibungen je nach Analyseeinheit unterschiedlich komplex ausfallen können. Bildet ein Kompetenzprofil die Grundlage für die Bewertung, werden die Stufen des Könnens in der Regel mit Kann-Formulierungen umschrieben (vgl. Winter 2012).

Auf den ersten Blick scheinen Beurteilungsraster ein probates Mittel zur Beurteilung von schriftlichen Texten zu sein. Sie sind transparent und nahezu rekursresistent, anpassungsfähig, zeitsparend, leicht zu handhaben und könnten auch dazu dienen, einen Lernprozess zu begleiten. Letzteres erübrigt sich allerdings im Falle der Dossierbeurteilung, da sich das Verfahren auf eine summative Bewertung im Sinne von bestanden oder nicht bestanden beschränkt. Auf den zweiten Blick bergen Beurteilungsraster aber einige Probleme, die den Nutzen für die Gleichwertigkeitsbeurteilung in Frage stellen (vgl. Lissmann 2007): Die sehr unterschiedlich gestalteten Dossiers lassen die Frage aufkommen, ob alle Analyseeinheiten vollständig erfasst werden können oder sollen. Ein Blick auf das Kompetenzprofil lässt daran erhebliche Zweifel aufkommen, da dieses sehr umfangreich ist und die Berücksichtigung aller Kompetenzen und Ressourcen zu einem detaillierten Bewertungsraster führen würde, das in der Praxis auch aufgrund des

dadurch entstehenden immensen Umfangs nicht handhabbar wäre. Ähnliches gilt für die Ausprägungsgrade, die dem Kompetenzraster hinterlegt werden müssten und das Bewertungsinstrument noch umfassender machen würden. Die Schwierigkeit besteht darüber hinaus noch darin, die Ausprägungsdimensionen exakt zu beschreiben, um damit die Anforderungen adäquat abzubilden. Zudem müssten diese Formulierungen so verständlich sein, dass, wenn immer möglich, zwei Begutachtende dasselbe darunter verstehen und in gleicher Art und Weise anwenden. Ferner besteht bei Bewertungsrastern allgemein das Risiko, dass sie den Blick einengen und die Sicht auf gewisse Aspekte verschleiern oder gar verhindern, die für die Beurteilung und Bewertung in einem bestimmten Fall nützlich wären. Schliesslich sind bei der Verwendung der Beurteilungsraster die üblichen Verzerrungen und Fehler wie bei anderen Verfahren zu beobachten wie bspw. die selektive Wahrnehmung oder die Stereotypisierung bestimmter, immer wiederkehrender Muster. Insofern ist es in der Tat fraglich, ob ein Beurteilungsraster für die Gleichwertigkeitsbeurteilung hilfreich wäre.

*Schriftliches Gutachten:* Um den Blick nicht durch ein Bewertungsraster zu verengen und der Heterogenität von Lernergebnissen gerecht zu werden, wird im Zusammenhang mit der Beurteilung und Bewertung von Texten oft auch die gänzlich offene Form eines schriftlichen Gutachtens gewählt. Zur Anwendung kommt diese Form beispielsweise an Universitäten beim Bewerten von Semester- und Abschlussarbeiten oder auch in der Volksschule in der Arbeit mit Aufsätzen, Portfolios und Lerntagebüchern. Im letzteren Fall versteht sich die Beurteilungsform zur geleisteten Arbeit immer auch als Rückmeldung zum Lernprozess und dient als Mittel zur Reflexion und Kommunikation über Lernen und Leistung. Diese Art der Beurteilung hat einen formativen Charakter, während Gutachten in ihrer eigentlichen Kernaussage summativ ausgerichtet sind. So werden beispielsweise Qualifikationsarbeiten an Hochschulen in der Regel benotet, und es liegt den Gutachten, die für gewöhnlich vor allem bei grösseren Arbeiten verfasst werden, eine Notenskala zugrunde, d.h. die Begutachtenden müssen ihre verschriftlichten Eindrücke letztlich in eine Zahl übersetzen. Etwas anders verhält es sich bei den Gutachten, die im Rahmen der Gleichwertigkeitsbeurteilung erstellt werden. Diese Gutachten lassen letztlich nur eine Alternativentscheidung zu. Die Wahl muss zwischen zertifizieren und nicht-zertifizieren getroffen werden. Sofern ein Kompetenzraster vorliegt, wie es im Falle des Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahrens der Fall ist, kann es hilfreich sein, darauf beim Verfassen des Gutachtens Bezug zu nehmen. Es gilt aber bei jeder Begutachtung unabhängig des Fachgebietes, die besondere Qualität der jeweiligen Arbeit herauszukristallisieren und dementsprechend das Gutachten in einem wohlwollenden und wertschätzenden Ton zu formulieren. Die Gutachten sollten somit ressourcen- und nicht defizitorientiert abgefasst sein. Insgesamt haben schriftliche Gutachten den Vorteil, eine ganzheitliche Beurteilung vornehmen zu können, ohne ein Bewertungsraster im Sinne einer Checkliste verwenden zu müssen. Ein wesentlicher Nachteil besteht aber darin, dass sie kaum intersubjektiv überprüfbar sind.

### 2.2.3 Gütekriterien

An die Beurteilung und Bewertung ist die Frage zu richten, wie sichergestellt werden kann, dass diese den an sie gestellten Anforderungen entsprechen, um zu sinnvollen, verwertbaren und plausiblen Ergebnissen zu gelangen. Um darüber eine Annäherung zu finden, wird in der Regel auf die drei klassischen Gütekriterien der empirischen Sozialforschung zurückgegriffen (vgl. Sacher 2014: 33 - 41, Krapp 2008: 177):

Die *Objektivität* macht Aussagen darüber, in welchem Grad die Ergebnisse unabhängig von der Person des Messenden zustande kommen. Bezogen auf die Bewertung von Lernergebnissen oder auch in Bezug auf die Bewertung der Gleichwertigkeitsanträge ist demnach zu fragen, ob andere Personen dieselbe Bewertung abgeben würden wie jene Person, die die Bewertung vorgenommen hat.

Die *Reliabilität* bezeichnet die Genauigkeit und Sicherheit einer Messung bzw. Bewertung. Für die Beurteilung und Bewertung schulischer Leistungen oder der Gleichwertigkeitsdossiers ist zu

fragen, ob das Verfahren den wahren Ausprägungsgrad der Leistung ausweist und nicht über Gebühr von Messfehlern bzw. von Bewertungsfehlern verfälscht wird.

Die *Validität* ist gegeben, wenn gewährleistet ist, dass tatsächlich das gemessen wird, was vorgegeben ist zu messen. Wiederum bezogen auf die Beurteilung und Bewertung verschiedener Sachverhalte ist zu fragen, ob auch tatsächlich jene Kompetenzen gemessen werden, die man messen will.

Diese Gütekriterien lassen in Bezug auf die Beurteilung und Bewertung von schriftlichen Textleistungen nur eine eingeschränkte Sichtweise zu, was unter anderem damit zusammenhängt, dass diese Kriterien der quantitativ-empirischen Forschung entnommen sind und sich somit vor allem auf testtheoretische Aspekte beziehen. Sie eignen sich somit eher für die Bewertung von Lernleistungen im Bereich der Naturwissenschaften und der Mathematik. Vor dem Hintergrund qualitativer Paradigmen sind diese Gütekriterien nach der Ansicht Bohls (vgl. 2012: 41 - 49) für die Bewertung ausformulierter Texte gar unbrauchbar: Für ihn wird damit u.a. der Prozesscharakter, der Kontext der Bildungsleistung, die Beteiligung der Lehrperson und der soziale Kontext der Lernenden ausgeblendet. Die klassischen quantitativ-empirischen Gütekriterien würden sich zu sehr auf die Daten und die Lernenden als einzelne Datenlieferanten fixieren und dadurch eine Quasi-Objektivität vortäuschen, die Wesentliches während des Lernprozesses ausklammern würde. Der Autor plädiert deshalb für die Beurteilung und Bewertung von 'nicht exakten' Lernleistungen für ein einziges Gütekriterium, das er kommunikative Validierung nennt. Mit diesem Gütekriterium sollen das Verfahren und die Kriterien der Beurteilung und Bewertung von allen Beteiligten in einem kommunikativen Validierungsprozess festgelegt werden. Involviert sind dabei Lehrpersonen bzw. Dozierende oder Expertinnen und Experten einerseits sowie Schülerinnen und Schüler bzw. Studierende oder Teilnehmende an Weiterbildungsveranstaltungen andererseits. Dadurch wird gemeinsam festgelegt, worauf bei der Beurteilung geachtet wird, was vor allem dann sinnvoll ist, wenn die Lernenden während ihres Lernprozesses begleitet werden. Im Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahren ist dieser Anspruch allerdings nur bedingt möglich, da die Antragstellenden in keinen Lernprozess einbezogen sind und sich somit diesem Aushandlungsprozess entziehen. Gleichwohl könnte aber eine kommunikative Validierung stattfinden, allerdings unter Ausschluss der Antragstellenden und nur im Kreise der Expertinnen und Experten. Dieser Validierungsprozess findet im Prinzip in Form von Schulungen und halbjährlich stattfindenden Treffen aller Expertinnen und Experten, die Begutachtungen im AdA-Baukastensystem vornehmen, statt.

#### **2.2.4 Bewertungsform im Verfahren zur Gleichwertigkeitsbeurteilung**

Die Beurteilung und Bewertung der eingereichten Anträge im Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahren des AdA-Baukastensystems nehmen die dafür eingesetzten Expertinnen und Experten durch das Verfassen eines schriftlichen Gutachtens vor. Es handelt sich bei diesen Gutachten um eine Beurteilung mit dem Ziel, eine summative Bewertung zu begründen, die aus der Alternativenentscheidung 'bestanden - nicht bestanden' besteht. Der Beurteilung und Bewertung liegen in Form des Kompetenzprofils eine kriteriale bzw. fachliche Bezugsnorm zugrunde. Eine Differenzierung in Analyseeinheiten ist in zweifacher Hinsicht gegeben: So kann einerseits das Kompetenzprofil als eine Systematisierung (Kompetenzen, Ressourcen, Haltungen) verstanden werden, jedoch beinhaltet es keine Beurteilungskriterien und dementsprechend auch keine Ausprägungsgrade. Andererseits ist eine Unterteilung in Analyseeinheiten durch die Vorgaben für das Verfassen der Gutachten festzustellen. Allerdings handelt es sich dabei in erster Linie um eine Strukturierung im Sinne einer Disposition und ist beschränkt auf den Aufbau des Gutachtens. Diese vorgegebene Chronologie muss von allen Expertinnen und Experten eingehalten werden. In diesem Sinne handelt es sich dabei weniger um ein Instrument zur Beurteilung und Bewertung der Anträge, als vielmehr um eine Schreibhilfe und eine Ordnungsstruktur, die ein Mindestmass an Transparenz und Vergleichbarkeit ermöglicht. Wie der empirische Teil jedoch zeigen

wird, sind diese Unterteilungen in verschiedene Beurteilungsabschnitte relevant für die Gesamtbewertung, nehmen die einzelnen Abschnitte doch zu unterschiedlichen Informationen in den Dossiers Bezug und steuern so die Gesamtbewertung massgeblich.

Die Qualität der Beurteilungen wird durch die Fachkompetenz der Expertinnen und Experten sichergestellt. Zur zusätzlichen Qualitätssicherung findet darüber hinaus eine – wenn auch eingeschränkte – kommunikative Validierung statt, in dem die Expertinnen und Experten geschult und alljährlich ein- bis zweimal zu einem Austausch eingeladen werden. Die testtheoretischen Gütekriterien aus der quantitativen Empirie spielen eine untergeordnete Rolle.

### **2.3 Die Expertengutachten**

Bei den Expertengutachten handelt es sich um Dokumente, die in immer gleicher Art und Weise aufgebaut sind und entsprechend eine identische Ordnungsstruktur in Bezug auf die einzelnen Abschnitte aufweisen. Die Gutachten sind unterschiedlich lang, meist jedoch beträgt der Umfang zwischen drei und sechs Seiten. Durchschnittlich umfassen die in dieser Studie untersuchten 76 Gutachten 2'304 Wörter. Im Folgenden wird der Aufbau des Dossiers beschrieben und erläutert, ob und wie die einzelnen Abschnitte in die Analyse einfließen. Das Gutachten beginnt mit einer Vorbemerkung, die standardisiert vorgegeben ist, ca. einen Drittel einer Seite umfasst und auf besondere Spezifika des Verfahrens und der Beurteilung aufmerksam macht. Danach beginnen die Abschnitte, die von den Expertinnen und Experten individuell bearbeitet werden.

#### **Grundlagen**

Zuerst wird das Geburtsdatum der Antragstellerin resp. des Antragstellers genannt. Anschliessend werden sämtliche Nachweisdokumente, die dem Antrag beigelegt wurden, quantitativ aufgelistet (persönliche Daten und Lebenslauf, Nachweise der Handlungskompetenzen des Modul 1, Aufstellung der Praxisnachweise, Belege der Aus- und Weiterbildungen, Belege der Berufstätigkeit sowie weitere Dokumente wie z. B. Unterrichtsmaterialien, Lektionenpläne, Leitbild des Arbeitgebers, Kursbeurteilungen etc.). Es folgen die Unterabschnitte 'Bildungsweg' und 'Berufliche und nebenberufliche Tätigkeiten', in denen eine chronologische Auflistung der Bildungsaktivitäten und Tätigkeitsbereiche erfolgt. Einige wenige Gutachten enthalten ausserdem eine persönliche Beschreibung der Lernerfahrung der Antragstellenden. Aussagen zu diesen Aspekten werden von den Expertinnen und Experten aus den Anträgen extrahiert und in die entsprechenden Abschnitte sortiert, was mitunter eine aufwändige Arbeit sein kann, da die Anträge sehr heterogen sind und nicht der Ordnungsstruktur der Gutachten folgen (vgl. Kraus/Schmid/Thyoff 2015). Der Grundlagenabschnitt wird mit der 'Stellungnahme der Expertin/des Experten zum Dossier' abgeschlossen. Es wird hier bereits eine erste Einschätzung der Expertin bzw. des Experten erkennbar.

#### **Handlungskompetenz gemäss Anforderungsprofil**

In diesem Abschnitt wird zuerst die übergeordnete Handlungskompetenz des Modul 1 zitiert. Diese ist in dem von den Expertinnen und Experten verwendeten Word-Dokument vorgegeben, ist fett gedruckt, mit einem Rahmen versehen und grau hinterlegt. Diese Handlungskompetenz bildet den Ausgangspunkt der Beurteilung und Bewertung. Anschliessend folgt – als umfangreichster Abschnitt in den Gutachten – der 'Bericht zur Selbstbeurteilung' der Antragstellenden. Dieser Bericht wird mehrheitlich nach den vorgegebenen Teilkompetenzen strukturiert. Es werden jedoch nicht in jedem Fall alle acht Teilkompetenzen einzeln als Strukturierungseinheit verwendet. In einigen Gutachten fehlt diese Strukturierung auch vollends. In einigen wenigen Gutachten wird innerhalb dieses Abschnittes zusätzlich der Abschnitt 'Bericht zu den Dokumenten' eingefügt, in welchem z.B. Zeugnisausagen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern zitiert, kommentiert und beurteilt werden.

Ob die Antragstellerin resp. der Antragsteller den erforderten *Praxisnachweis* (mindestens 150 Stunden, die sich über mindestens 2 Jahre verteilen) erbracht hat oder nicht, wird im Folgenden

von der Expertin oder dem Experten in einem kurzen Unterabschnitt festgehalten. Die erforderliche Stundenzahl ist wiederum fett gedruckt, eingerahmt und grau hinterlegt.

Es folgt die 'Stellungnahme der Expertin/des Experten' mit der Beantragung auf Erteilung resp. Nichterteilung des Modulzertifikats 1.

### **Abschliessende Stellungnahme und Antrag des Experten an die Geschäftsleitung AdA**

In sehr knapper Form werden hier die für die Einschätzung relevantesten Punkte zusammengefasst, und der Antrag an die Delegierten auf 'Erteilung', 'Nicht-Erteilung' oder 'vorläufige Nicht-Erteilung' wird gestellt. In einigen Dokumenten ist zudem ein Antrag einer Co-Expertin oder eines Co-Experten an die Geschäftsleitung AdA enthalten.

### **Entscheid der Delegierten der Geschäftsleitung AdA**

Die Delegierten entscheiden abschliessend über den von der Expertin resp. dem Experten gestellten Antrag und begründen diese Entscheidung in wenigen Sätzen.

### **Analysierte Abschnitte in den Gutachten**

Nicht alle Abschnitte sind für einen empirischen Zugang gleichermassen interessant. Einer Analyse wird insbesondere der Abschnitt 'Bericht zur Selbstbeurteilung' unterzogen, wobei dabei einerseits nach Bezügen zum Kompetenzraster und andererseits nach weiteren Begründungsstrukturen in den Gutachten geforscht wird. Des Weiteren wird der Abschnitt 'Stellungnahme des Experten zum Dossier' ausgewertet. Dies vor allem deshalb, weil bereits das Erscheinungsbild der eingereichten Anträge einen Einfluss auf die Beurteilung und Bewertung der Expertinnen und Experten haben könnte. Schliesslich werden noch die beiden Abschnitte 'Stellungnahme/Antrag des Experten' und 'Abschliessende Stellungnahme – Antrag des Experten an die Geschäftsleitung AdA' untersucht. Diese beiden Abschnitte werden für die Auswertung zusammengefasst, da sie beide in verdichteter Form die Essenz des Abschnittes 'Bericht zur Selbstbeurteilung' wiedergeben und darin begründen, weshalb eine Beurteilung positiv oder negativ ausfällt. Die restlichen Abschnitte in den Gutachten werden nicht ausgewertet.

## **2.4 Die Expertinnen und Experten**

Die Beurteilung und Bewertung der eingereichten Gesuche hat in den vergangenen Jahren immer wieder Veränderungen erfahren, die einerseits Strukturanpassungen bedingt durch die Notwendigkeit von Effizienz bei der Prüfung der Dossiers erforderten, andererseits aber auch im Sinne der Qualitätssicherung einen Professionalisierungsprozess notwendig machten, der die gemachten Erfahrungen der einzelnen Expertinnen und Experten ins Verfahren einfliessen liess und dadurch für stetige inhaltliche und verfahrenstechnische Verbesserungen sorgte. Anfangs wurden die Anträge auf Gleichwertigkeitsbeurteilung noch durch die Mitglieder einer Fachkommission beurteilt und bewertet. Die grosse Zahl an eingereichten Anträgen erlaubte es auf die Dauer jedoch nicht, dass die ganze Kommission sämtliche Gesuche bearbeiten konnte. Deshalb wurde im Jahr 2007 das Expertensystem eingeführt, d.h. je einer Person wurde ein Antrag zugeteilt, den sie individuell schriftlich beurteilen und bewerten sowie im Anschluss daran einen Antrag an die Geschäftsleitung AdA auf Erteilung oder nicht Erteilung des Zertifikats formulieren sollte. Die Delegierten der Geschäftsleitung entschieden abschliessend über das Gesuch, wobei eine Abweichung von den Expertenanträgen in den in dieser Forschung untersuchten Gutachten nicht vorkam. Im Jahr 2014 wurde zusätzlich die Rolle des Co-Experten bzw. der Co-Expertin eingeführt. Diese Expertinnen und Experten haben die Aufgabe einer Zweitbegutachtung, um so dem Vieraugenprinzip, wie es in solchen Verfahren üblich ist, gerecht zu werden. Sie formulieren allerdings keinen eigenen Bericht, sondern kommentieren die von den Expertinnen oder den Experten verfassten Beurteilungen und bestätigen in der Regel deren Einschätzung. In den im Rahmen dieser Forschung analysierten Gesuchen wurden keine Abweichungen von der Erstmeinung festgestellt.

Um als Experte oder Expertin fungieren zu können, müssen verschiedene formale Anforderungen erfüllt sein: Erforderlich sind ein Hochschul- oder Fachhochschulabschluss, Kenntnisse der Aus- und Weiterbildungslandschaft speziell im AdA-Bereich, Weiterbildungen und Erfahrung in Erwachsenenbildung (mindestens auf Stufe Fachausweis), Weiterbildungen und Erfahrung in Beratung, Portfolioverfahren, Selbst- und Fremdbeurteilungen, Prüfungswesen oder Evaluation. Hinzu kommen Voraussetzungen wie schneller Auffassungsgabe, Einfühlungsvermögen, Entscheidungsfähigkeit, kundenorientierter Dienstleistungsbereitschaft, Sicherheit im sprachlichen Ausdruck, Selbständigkeit und Flexibilität, Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildungen etc. Seit der Einführung des Expertensystems werden die Expertinnen und Experten im Rahmen eines eintägigen Kurses geschult und auf ihre Aufgabe vorbereitet. Die Schulungen sind praxisnah und werden auf der Basis von zu analysierenden Dossiers gestaltet. Als übergeordnete Ziele gelten das Kennenlernen der Vorgaben für die Gleichwertigkeitsbeurteilung im AdA-Baukasten, das Unterscheiden zwischen eigenen Haltungen und Werten und der Haltung bei der Validierung (Wertschätzung, Ganzheitlichkeit, Transparenz etc.), das Einüben der Trennung zwischen Beobachtung und Beurteilung sowie die Befähigung zum Verfassen eines aussagekräftigen Berichtes. Als Grundlagendokumente für die Schulung dienen die Wegleitung für die Antragstellenden, die Kompetenzprofile<sup>6</sup>, die Modulbeschreibungen sowie ein bis zwei bereits verfasste Gutachten. Während der Kurse tauchen üblicherweise Fragen nach den Anforderungen an die Nachweisdokumente und an die Selbstbeurteilung, Fragen nach der Glaubwürdigkeit und der Nachvollziehbarkeit, Fragen nach der Berücksichtigung bestimmter erwachsenenpädagogischer Erfordernisse etc. auf. Dazu wurde bereits im Jahr 2006 ein Grundlagenpapier verfasst, das über einzelne dieser Aspekte Auskunft gibt. Es widerspiegelt die persönliche Meinung eines langjährigen Mitarbeitenden und obwohl das Papier noch in der Zeit geschrieben wurde, als es noch eine Fachkommission gab, dient es auch heute noch als Grundlage und Richtlinie für das Verfassen der Gutachten. Geregelt bzw. angeregt wird darin bspw. das Vorgehen bei der Analyse, indem auf das Verhältnis von Fremd- und Selbstbeurteilung hingewiesen und insbesondere in Bezug auf die Nachweisdokumente, die den Selbstbeurteilungen beizulegen sind, erläutert wird, wie diese zu bewerten sind. Dabei wird deutlich, dass nach Meinung des Autors die Nachweisdokumente in der Beurteilung und Bewertung einen erheblichen Stellenwert einnehmen müssen. Nur sie seien in der Lage, einen objektiven Blick auf die Kompetenzen der Antragstellenden zu gewährleisten, denn die Selbstbeurteilung könne zwar Kompetenzen beschreiben, nicht aber plausibilisieren. Seiner Meinung nach kann das GWB-Verfahren nur feststellen, ob die erforderlichen Kompetenzen mittels Dokumenten nachgewiesen werden oder nicht. Alles andere bleibe im Bereich der Interpretation und ziele zu stark auf die Bewertung des Menschen ab. Ferner gibt der Autor Hinweise, wie die Beurteilung und Bewertung zu verschriftlichen sind. Er regt an, offen, klar und mit Respekt vor den Antragstellenden zu formulieren. Dabei sei darauf zu achten, dass aus dem Bericht zur Selbstbeurteilung hervorgehen müsse, welche Kompetenzen nachgewiesen sind und bei welchen noch etwas unklar bleibt bzw. welche nicht nachgewiesen sind. Dieser ausführliche Bericht, den die Expertinnen und Experten verfassen müssen, diene letztlich dazu, Bilanz zu ziehen und eine Stellungnahme zu formulieren, die im Kern die Bewertung (Erteilung oder Nicht-Erteilung des Zertifikats) des eingereichten Dossiers enthält.

Von der AdA-Geschäftsstelle gibt es darüber hinaus die in verschiedene Abschnitte unterteilte Gutachtenstruktur sowie die Vorgabe, dass die Selbstbeurteilungen wertschätzend und ressourcen- anstatt defizitorientiert verfasst werden müssen. Zudem muss die Unterscheidung zwischen Zitaten (kursiv) aus den Selbstbeurteilungen der Antragstellenden und den Nachweisdokumenten sowie den Kommentaren und Einschätzungen der Expertinnen und Experten ersichtlich werden. Der Bericht sollte zudem entlang der vorgegebenen Kompetenzen formuliert sein, wobei hier Spielräume möglich sind. Ansonsten ist der AdA-Geschäftsstelle die ganzheitliche Sicht auf die Antragstellenden wichtig. Sie sollte im Vordergrund stehen und sich dadurch von Verfahren abgrenzen, die ein Kompetenzprofil als Checkliste interpretieren, bei dem es nur darum geht, die Kompetenzen bei genügendem Nachweis abzuheben.

<sup>6</sup> Die Kompetenzprofile sind im Anhang 1 einsehbar.

Wie die Analyse der ausgewählten Gutachten in der vorliegenden Untersuchung zeigt, wird der erwähnte Spielraum genutzt. Die Gutachten haben zwar alle in etwa dieselbe Struktur, unterscheiden sich aber Begutachtenden zu Begutachtenden zum Teil erheblich. Einige sind sehr nahe am Kompetenzraster formuliert und haben die einzelnen Kompetenzen als Unterabschnitte aufgeführt, andere wiederum sind als Fliesstext losgelöst von einer Feinstruktur abgefasst. Die Vorlieben und die Arbeitsweisen der Expertinnen und Experten sind dabei offenbar entscheidend. Insgesamt tauchen in den in dieser Forschung untersuchten Gutachten sechs verschiedene Experten bzw. Expertinnen auf. Sie haben jeweils eine unterschiedliche Anzahl an Gutachten verfasst. Experte 6 hat nur ein Gutachten, während Experte 1 insgesamt 31 Gutachten geschrieben hat. Der Vergleich zwischen den Expertinnen und Experten in ihren Beurteilungen wird durch diese Spannweite erheblich erschwert und Aussagen dazu können nur hypothetische Ansprüche haben.

Tabelle 1: Expertinnen und Experten nach Anzahl verfasster Gutachten

Name	Häufigkeit	Prozent
Experte / Expertin 1	31	40.8
Experte / Expertin 2	22	28.9
Experte / Expertin 3	12	15.8
Experte / Expertin 4	8	10.5
Experte / Expertin 5	2	2.6
Experte / Expertin 6	1	1.3
<b>Gesamt</b>	<b>76</b>	<b>100.0</b>

## 2.5 Forschungsfragen

Die Aufgabe der Expertinnen und Experten besteht darin, in einer mehr oder weniger vorgegebenen Ordnungsstruktur eine inhaltliche Beurteilung der eingereichten Anträge zu verfassen, die die Legitimation der finalen Bewertung bildet. Die Bewertung selbst besteht aus der Alternativenentscheidung 'bestanden - nicht bestanden', wobei im ersten Fall das SVEB-Zertifikat ausgestellt wird und im zweiten Fall das Dossier mit dem Hinweis auf die Möglichkeit eines Wiedererwägungsgesuches zurückgewiesen wird. Als Anhaltspunkt zur Beurteilung und Bewertung dient den Expertinnen und Experten einzig die kriteriale bzw. fachliche Bezugsnorm in Form des Kompetenzrasters. Ob und wie sie dieses nutzen, ist aus den Gutachten nicht immer ersichtlich. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, *wie* die Expertinnen und Experten die Beurteilung der sehr heterogenen Anträge (vgl. Kraus/Schmid/Thyoff 2015) vornehmen. Konkret stellen sich folgende Forschungsfragen:

- Inwiefern stützen sich die Expertinnen und Experten in ihren Gutachten auf die kriteriale bzw. fachliche Bezugsnorm (Kompetenzraster)?
- Welche Aspekte des Kompetenzrasters werden in den Gutachten besonders stark gewichtet und entsprechend besonders häufig und welche kaum erwähnt?
- Welche inhaltlichen Elemente der Argumentation der Antragstellenden werden in den Gutachten besonders positiv, welche besonders negativ herausgestrichen?
- Wie begründen und legitimieren die Expertinnen und Experten gegenüber der AdA-Geschäftsstelle ihre Bewertung?
- Wie und unter Berücksichtigung welcher Aspekte begründen die Expertinnen und Experten einen ablehnenden Bescheid?
- Gibt es hinsichtlich der Beurteilung Unterschiede zwischen den Experten? Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen den Expertinnen und Experten?

### 3 Forschungsmethode

Die vorliegende Analyse der Expertinnen- und Expertengutachten erfolgt durch die Anwendung verschiedener forschungsmethodischer Verfahren. Konkret bedeutet dies, dass die für die drei Abschnitte 'Bericht zur Selbstbeurteilung', 'Einschätzung des Experten zum Dossier' sowie 'Abschliessende Stellungnahme des Experten' inkl. 'Abschliessende Stellungnahme – Antrag des Experten an die Geschäftsleitung AdA' unterschiedliche inhaltsanalytische Vorgehensweisen angewendet werden. Diese werden im Kapitel 2.3 erläutert. Allen diesen Verfahren gemeinsam ist der quantitative Zugang. Eine solche Herangehensweise eignet sich deshalb besonders gut, weil dadurch häufig aufgegriffene Inhalte sichtbar werden, die die Schwerpunkte der Gutachten markieren und Begründungen aufzeigen, die für die Beurteilung und Bewertung der Anträge besonders wichtig sind. Ein weiterer Grund für einen quantitativen Zugang sind die Daten. Es handelt sich um 'natürliche Daten', d.h. um Schrifterzeugnisse, die für einen Zweck verfasst wurden, der ausserhalb der Forschung liegt, d.h. der Prozess des Verfassens ist frei von möglichen Beeinflussungen durch das Forschungssetting. Ein Auszählen von Textmengen ist deshalb möglich und sinnvoll und wäre bspw. bei der Auswertung von Interviews in dieser Art und Weise nicht angebracht.

Im Folgenden werden die Forschungsmethoden bzw. die verschiedenen inhaltsanalytischen Zugänge ausgeführt (Kapitel 2.3). Zunächst wird jedoch auf den Datenkorpus und die Ziehung der Stichprobe (Kapitel 2.1) sowie auf die Verortung der Analyse im Dreieck Kompetenzraster – Antrag – Expertengutachten eingegangen (Kapitel 2.2).

#### 3.1 Datenkorpus und Ziehung der Stichprobe

Der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) hat der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule FHNW das Archiv aller Anträge für eine Gleichwertigkeitsbeurteilung überlassen. Nebst den Anträgen hat die Professur vom SVEB auch die Expertengutachten erhalten, die von den verschiedenen Expertinnen und Experten zu den einzelnen Gesuchen verfasst wurden und darlegen, aus welchen Gründen eine Zertifizierung für die beantragten Module erfolgen oder nicht erfolgen kann. Das Archiv der Expertengutachten beinhaltet analog zum Antragsarchiv nur Gutachten, die sich auf Dossiers beziehen, die von den Antragstellenden für Forschung und Lehre freigegeben wurden. Das Archiv umfasst Dokumente aus den Jahren 2007 – 2014 mit insgesamt 1'313 Anträgen und die entsprechende Anzahl Gutachten. Das Archiv wird laufend ergänzt, wobei die Dokumente aus dem Jahr 2015 zu Beginn der vorliegenden Forschungstätigkeiten noch nicht vorlagen.

Die Grundgesamtheit aller zur Verfügung stehenden Expertengutachten war für eine qualitative Analyse zu gross. Für die Bearbeitung der Forschungsfrage musste deshalb eine Einschränkung bzw. eine gezielte Auswahl vorgenommen werden. Folgende Kriterien waren für die Eingrenzung ausschlaggebend:

- Es wurden nur Dossiers der Jahre 2010 – 2014 in die Analyse mit einbezogen. Dies hängt mit dem neuen Kompetenzraster zusammen, das ab 2010 die Grundlage für das Verfassen der Anträge bildete. Zwar wurden vom SVEB bis Ende 2014 noch Gesuche mit Bezug zu den alten Kompetenzrastern akzeptiert, doch tauchen diese in der Stichprobe kaum mehr auf.
- Die Analyse beschränkte sich auf die Deutschschweiz. Die italienisch und die französisch sprechende Schweiz wurde ausgeschlossen, da ein Vergleich der drei verschiedenen Sprachregionen aufgrund der geringen Fallzahlen in der Romandie und im Tessin problematisch geworden wäre.
- Analog zum Teilprojekt 2 (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2015) wurden nur Expertengutachten in die Analyse mit einbezogen, die sich auf Anträge für das Modul 1 beziehen (= SVEB Zertifikat). Diese Anträge machten in den Jahren 2007 – 2011 mit 75,1 % den grössten

Anteil aller eingereichten Gesuche aus (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2013). Dieses Verhältnis war mit einigen Schwankungen über diese fünf Jahre hinweg konstant, so dass davon ausgegangen werden konnte, dass sich daran in den darauffolgenden Jahren nichts Wesentliches geändert hat.

Durch diese Eingrenzung standen noch 475 Expertengutachten als Grundgesamtheit für die Analyse zur Verfügung. Angestrebt wurde eine Stichprobe von ca. 70 – 80 Gutachten. Dies schien vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus Teilprojekt 2, in dem 37 Anträge analysiert wurden, ein zu bewältigender Datenkorpus, der darüber hinaus fallübergreifende Generalisierungen zulassen würde. Damit jedes Gutachten die gleich grosse Chance auf den Einbezug ins Sample hatte, wurde eine Zufallsstichprobe vorgenommen. In gleichmässigen Abständen wurde jedes sechste Gutachten aus der Grundgesamtheit gezogen. Der Abstand wurde berechnet, in dem die Grundgesamtheit durch die Anzahl gewünschter Gutachten dividiert wurde. So entstand schliesslich ein Sample aus 76 Gutachten.

Die Gutachten beziehen sich auf Anträge, die von 39 Männern (51,3 %) und von 37 Frauen (48,7 %) eingereicht wurden. Im Vergleich zur Analyse der Anträge der Jahre 2007 – 2011 weist das Sample eine leichte Verschiebung der Geschlechter auf. Damals reichten in der Deutschschweiz 388 Männer (49 %) und 404 Frauen (51 %) einen Antrag zur Anerkennung der informell erworbenen Kompetenzen im Modus 1 ein.

Von den insgesamt 76 im Sample involvierten Gutachten kommen 62 (81,6 %) zum Schluss, dass die Kompetenzen der antragstellenden Personen hinreichend plausibel dargestellt wurden und das Zertifikat erteilt werden kann. 13 Gutachten (17,1 %) fällen einen negativen Entscheid und in einem Fall (1,3 %) wird das Zertifikat provisorisch erteilt. Damit werden im Sample etwas weniger Anträge positiv beurteilt, als dies in der Periode zwischen 2007 und 2011 der Fall war. In dieser Zeitspanne wurden 89,7 % aller Anträge für das Modul 1 gutgeheissen. In Bezug auf das Geschlecht sind nur geringfügige Abweichungen zu beobachten. So haben bei den Männern 32 (82,1 %) und bei den Frauen 30 (81,1%) Personen das Verfahren erfolgreich durchlaufen. In der Untersuchung der Jahre 2007 – 2011 lag die Annahmequote bei den Männern bei 79,6 % und bei den Frauen bei 87,9 %. Diese Differenz ist statistisch signifikant, bezieht sich aber auf alle Module und nicht nur auf Modul eins wie bei der vorliegenden Studie. Die Erfolgsquote sowie deren Ausdifferenzierung in die Geschlechter lässt somit keine abschliessende Beurteilung darüber zu, ob der beobachteten Verschiebung zwischen der Studie aus dem Jahr 2013 und dem vorliegenden Sample ein Stichprobeneffekt zugrunde liegt.

Auffallend bei einer ersten Sichtung der Gutachten sind die Unterschiede zwischen den Expertinnen und Experten in Bezug auf ihre Bewertung der Anträge. So hat Experte 1 rund einen Viertel aller Anträge im Sample abgelehnt und die Nicht-Erteilung des Zertifikates beantragt. Im Vergleich dazu ist Experte 2, der fast gleich viele Gesuche beurteilt hat, nur auf 13,6 % der Gesuche nicht eingegangen. Experte 3, der allerdings nur 11 Gesuche bearbeitet hat, hat sogar nur 8,3 % der Anträge zurückgewiesen. Diese Zahlen deuten darauf hin, dass die Expertinnen und Experten einen Einfluss auf die Bewertung haben könnten. Es ist allerdings nicht auszuschliessen, dass es sich bei diesem Sample um eine Stichprobenverzerrung handeln könnte, in dem bspw. der Experte 1 bzw. die Expertin 1 eine grosse Zahl mangelhafter Anträge erhalten hat. Dies könnte dann der Fall sein, wenn Angestellte ganzer Betriebe Gesuche einreichen und diese Personen nicht genügend in die Erstellung der Anträge eingeführt wurden. Entsprechend bleiben diese ‚Experteneffekte‘ hypothetischer Art, und es müsste mit weiterführenden statistischen Verfahren geprüft werden, ob es letztlich nicht nur objektive Kriterien sind, die die Beurteilung und Bewertung leiten, oder ob auch subjektive Einschätzungen, die losgelöst von festgelegten Parametern existieren, für eine Bewertung ausschlaggebend sind. An dieser Stelle kann lediglich als Hypothese festgehalten werden: Das Gütekriterium der Objektivität kann im Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahren vermutlich nicht restlos eingehalten werden. Keine Anzeichen im Sample sind hingegen auf einen Geschlechtereffekt zu finden. So werden durch die Exper-

tinnen und Experten weder Frauen noch Männer häufiger positiv oder negativ beurteilt. Die Ablehnungs- bzw. Annahmemequoten liegen bei allen Expertinnen und Experten in etwa je zur Hälfte bei den antragstellenden Männern und Frauen.

Tabelle 2: Bewertung der Anträge im Sample nach Expertinnen und Experten

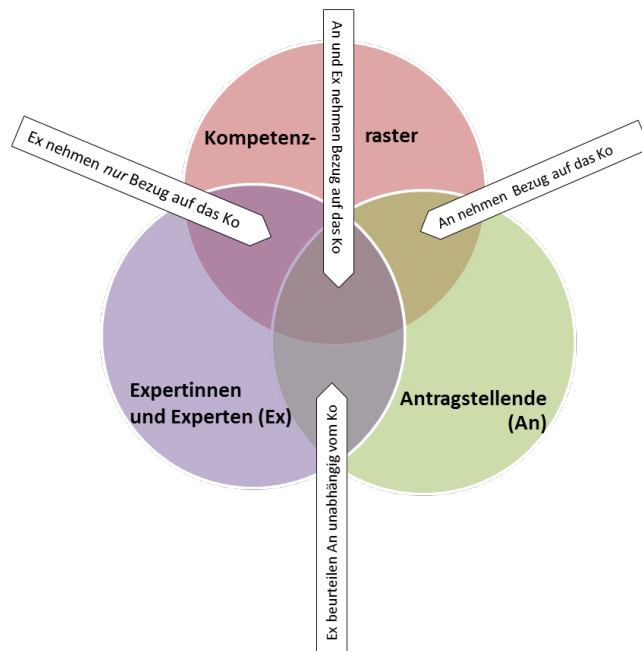
	bestanden		nicht bestanden		provisorisch be-	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Experte / Expertin	22	71.0	8	25.8	1	3.2
Experte / Expertin	19	86.4	3	13.6	0	
Experte / Expertin	11	91.7	1	8.3	0	
Experte / Expertin	7	87.5	1	12.5	0	
Experte / Expertin	2	100.0	0		0	
Experte / Expertin	1	100.0	0		0	
<b>N (Dokumente)</b>	<b>62</b>		<b>13</b>		<b>1</b>	

### 3.2 Systematische Verortung der Analyse

Die schriftlichen Gutachten, die von den Expertinnen und Experten verfasst werden, stützen sich auf zwei Bezugspunkte: Zum einen beziehen sie sich auf das Kompetenzraster, das als eine fachliche bzw. kriteriale Bezugsnorm zu verstehen ist und den Expertinnen und Experten Anhaltspunkte beim Verfassen der Beurteilung und der darauf aufbauenden bilanzierenden Bewertung gibt. Das Kompetenzraster weist keine Dimensionierungen oder Abstufungen auf, die Aufschluss darüber geben könnten, ob die Antragstellenden genügend nachweisen und begründen, dass sie über eine bestimmte Kompetenz verfügen. Eine Benchmark gibt es somit nicht, und es obliegt den Expertinnen und Experten, die Ausführungen der antragstellenden Personen ohne diese Folie einzuschätzen und zu gewichten. Zum andern greifen die Expertinnen und Experten Inhalte aus den eingereichten Anträgen auf, die in den Gesuchen unabhängig der Bezugsnorm vorzufinden sind. Die Beurteilung und Bewertung erfolgt in beiden Fällen mit freien Formulierungen.

Das Kompetenzraster, die Gesuche bzw. die antragstellenden Personen sowie die Expertinnen und Experten stehen in einem spezifischen Verhältnis zueinander. So formulieren die Antragstellenden ihre Gesuche jeweils mit Bezug zum Kompetenzraster, wobei nicht alle Darstellungen ihrer Kompetenzen und Ressourcen auf dem Kompetenzraster fassen, sondern auch weitere Bereiche wie bspw. der Kompetenzerwerb thematisiert werden. Die Expertinnen und Experten stützen sich in ihrer Beurteilung und Bewertung ebenfalls auf das Kompetenzraster, gehen aber auch auf die Darstellungen und Beschreibungen der Antragstellenden ein, die unabhängig vom Kompetenzraster erstellt wurden. Das Kompetenzraster schliesslich ist, wie beschrieben, wenig dynamisch, lässt den Antragstellenden und den Gutachterinnen und Gutachtern aber Raum, ihr Handeln bzw. ihre Beurteilung und Bewertung nach Gutdünken daran auszurichten.

Abbildung 2: Interdependenzgeflecht der Gutachtenanalyse



Ex: Expertinnen und Experten; Ko: Kompetenzraster; An: Antragstellende

Quelle: eigene Darstellung

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschung ist die zentrale Schnittstelle in der Mitte der abgebildeten Grafik (Abbildung 2) von besonderem Interesse. Darauf beziehen sich die Antragstellenden in ihren Dossiers, und die Expertinnen und Experten greifen diese Ausführungen auf und beurteilen und bewerten sie mit Bezugnahme auf das Kompetenzraster. Die Analyse dieser 'kompetenzrasterbezogenen' Beurteilungen und Bewertungen wird in Kapitel 3.2 vorgenommen. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen von den Expertinnen und Experten besonders hervorgehoben werden. Ebenfalls von Interesse ist die Schnittstelle zwischen Expertinnen bzw. Experten und Antragstellenden. Es wird zu fragen sein, wie die Gutachterinnen und Gutachter die Anträge unabhängig vom Kompetenzraster beurteilen und bewerten. Diese Analyse erfolgt in Kapitel 3.3. Die anderen Schnittstellen sind nicht relevant. So ist in den Anträgen die Schnittstelle Experten bzw. Expertinnen – Kompetenzraster nicht vorzufinden; d.h. auf das Kompetenzraster wird nur im Zusammenhang mit den Anträgen verwiesen. Auch die Schnittstelle zwischen Antragstellenden und Kompetenzraster ist in diesem Zusammenhang nicht von Bedeutung. Sie wurde bereits im Teilprojekt 2 analysiert (vgl. Kraus/Schmid/Thyoff 2015).

Weitere Auswertungen erfolgen unabhängig vom Interdependenzgeflecht zwischen Anträgen, Gesuchen und Kompetenzraster und orientieren sich vor allem an der formalen Struktur der Gutachten. Dies deshalb, weil es sich bei den analysierten Abschnitten um Bilanzierungen handelt, die aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Zielsetzungen formuliert werden. So wird im Abschnitt 'Stellungnahme des Experten zum Dossier' eine kurze Einschätzung zur Präsentation, zum Aufbau, zur Struktur und zur Vollständigkeit der Gesuche vorgenommen, während im Abschnitt 'Stellungnahme/Antrag des Experten' eine knappe Bilanzierung vorgenommen wird, die zusammenfassend nochmals die wichtigsten Punkte aus dem ausführlichen Gutachten wiedergibt und eine Bewertung im Sinne von bestanden – nicht bestanden vornimmt.

### 3.3 Methodologische Verortung der Analyse

Kern der nachfolgenden Auswertungen ist das Zerlegen der Expertengutachten in einzelne Textabschnitte, die mit möglichst aussagekräftigen Codes bzw. Begriffen versehen werden.

Dadurch wird es möglich, sowohl quantitative als auch qualitative Aussagen in Bezug auf die Häufigkeit des Vorkommens und die inhaltliche Qualität bestimmter Sachverhalte zu treffen. Das Verfahren der Codebildung ist komplex und nicht immer einheitlich. So erfordern die Auswertung der verschiedenen Schnittmengen im Interdependenzgeflecht sowie die Auswertungen der zusätzlichen, vom Kompetenzgeflecht unabhängigen Kapiteln jeweils andere methodische Zugänge, die in deduktive und induktive Verfahren unterschieden werden können. Den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie bildete ein deduktives Verfahren basierend auf dem Kompetenzraster. Dieses wurde deshalb zunächst einer genaueren Analyse unterzogen. Um zu prüfen, ob sich die Gutachterinnen und Gutachter in ihren Beurteilungen auf das Kompetenzprofil bezogen, auf welche Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen in verstärktem Mass Bezug genommen wurde und wie sie diese Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen gewichteten, musste das Kompetenzprofil 'operationalisierbar' gemacht werden. Dazu wurden anhand des Kompetenzrasters vorgängig Codes gebildet werden, die bereits vor der eigentlichen Auswertung in ein Codesystem überführt wurden. In diesem Codesystem mussten sämtliche Aspekte des Kompetenzrasters enthalten sein. Erschwerend dabei war, dass dem Kompetenzraster verschiedene Ebenen zugrunde liegen. So besteht das Kompetenzraster für das Modul 1 aus einer übergeordneten Handlungskompetenz, die zum Ausdruck bringt, in welchem Handlungsfeld die Kompetenzen von Personen, die über das SVEB I-Zertifikat verfügen, angesiedelt sein müssen: „Im eigenen Fachbereich Lernveranstaltungen mit Erwachsenen im Rahmen vorgegebener Konzepte, Lehrpläne und Lehrmittel vorbereiten, durchführen und auswerten“<sup>7</sup>. Dieser Handlungskompetenz untergeordnet werden acht verschiedene Kompetenzen, zwölf unterschiedliche Ressourcen sowie drei Haltungen. Zur besseren Handhabung der Analyse musste das Kompetenzraster deshalb gekürzt und vereinfacht werden, da es in seiner ursprünglichen Fassung zu umfangreich war, um es 1:1 für einen Vergleich mit den Expertengutachten verwenden zu können. Die insgesamt 23 Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen inklusive der übergeordneten Handlungskompetenz wurden in kurze Codes transferiert, um mit deren Hilfe die Expertengutachten auf die Bezugnahme zum Kompetenzprofil zu untersuchen. Es zeigte sich jedoch, dass die im Kompetenzprofil aufgeführten Kompetenzen und Ressourcen nicht trennscharf formuliert sind, so dass eine eindeutige Zuordnung nicht immer möglich war. Viele Textstellen in den Gutachten hätten eine Mehrfachcodierung zugelassen, was für eine detaillierte Analyse, die inhaltliche Schwerpunktsetzungen und allfällige Auslassungen in den Begründungszusammenhängen herausarbeiten möchte, wenig hilfreich gewesen wäre. Das Kompetenzprofil musste deshalb im Hinblick auf eine handhabbare Codierung umstrukturiert werden, so dass Überschneidungen ausgemerzt werden konnten. Dafür wurde eine Ordnungssystematik erstellt, indem Kompetenzen, die ähnlich oder gleich lauteten wie eine oder mehrere Ressourcen, in einen gemeinsamen Code überführt und mit einer passenden Codeüberschrift versehen wurden. Insbesondere bei den Ressourcen zeigte sich, dass einige Formulierungen sehr nahe beieinanderlagen und eine Integration von zwei oder auch mehreren Ressourcen in einen einzigen Code Sinn machte. Die Haltungen konnten dagegen unverändert übernommen werden, da kein Konflikt mit den Kompetenzen und Ressourcen zu erkennen war. Das auf diese Weise entstandene Codiersystem umfasste noch 18 Codes. Dieses Vorgehen entspricht gemäss der qualitativen Inhaltsanalyse der deduktiven Codebildung, die das Erstellen eines Codeleitfadens anhand theoretischen Vorwissens, der Fragestellung, des Alltagswissens oder, im Falle von verschriftlichten Interviews, auch anhand des Leitfadens vorsieht (vgl. Mayring 2015, Kuckartz 2014). Die so entstandenen Codes wurden mit Hilfe von rund einem Dutzend Gutachten und unterschiedlichen Codiertechniken erprobt. Die einzelnen Codes wurden detailliert beschrieben und mit Ankerbeispielen versehen, so dass ein Instrument entstand, das eindeutige Code-Zuordnungen zuließ und von verschiedenen Forschenden unabhängig voneinander verwendet werden konnte. Im Anschluss daran wurden sämtliche Abschnitte 'Bericht zur Selbstbeurteilung' der 76 Gutachten codiert.

Allerdings konnten in diesem Abschnitt nicht alle Textstellen einem Code zugewiesen werden. Diese nicht codierten Textstellen wiesen keinen Bezug zum Kompetenzraster auf und bildeten demnach die Grundlage für die Analyse der Schnittmenge von Expertinnen bzw. Experten und

<sup>7</sup> Das gesamte Kompetenzprofil ist im Anhang 1 abgebildet.

Antragstellenden. Für diese Analyse wurde ein induktives Verfahren gewählt, d.h. die Codes wurden aus dem Material heraus entwickelt. Zu diesem Zweck wurde eine erste Sichtung von einzelnen Gutachten vorgenommen und eine provisorische Kategorisierung erarbeitet. Diese Kategorisierung wurde laufend verfeinert, ausgebaut und überarbeitet. Verschiedene Forschende arbeiteten zum Teil gemeinsam, zum Teil unabhängig voneinander an denselben oder an unterschiedlichen Gutachten. Danach wurden die Ergebnisse verglichen. So entstand ein Codierleitfaden, in dem die einzelnen Codes beschrieben und voneinander abgegrenzt und mit typischen Ankerbeispielen versehen wurden. In einem zweiten Durchgang wurden für einzelne Codes Subcodes entwickelt. Dabei handelt es sich um bestimmte Ausprägungen, die ein Code haben kann. Im vorliegenden Fall waren es vor allem positive oder negative Ausprägungen, einigen Codes wurden auch verfeinerte Abstufungen zugewiesen. So wurde bspw. der Code 'Nachweisdokumente' unterteilt in die jeweilige Art der Nachweise wie Arbeitszeugnisse, Weiterbildungszertifikate etc. und diese Art der Nachweise wurde anschliessend noch differenziert in positiv oder negativ, d.h. es spielte eine Rolle, ob der Experte oder die Expertin ein bestimmtes Nachweisdokument positiv erwähnt oder vom Fehlen dieses Dokumentes berichtet hatte. Auf diese Weise wurde der Codierleitfaden ergänzt und in einem zweiten Codierdurchgang die Subcodes in den Expertengutachten angebracht. Mit diesem Analyseinstrument konnten die noch nicht codierten Textstellen im Abschnitt 'Bericht zur Selbstbeurteilung' codiert und ausgewertet werden.

Die Analyse der Abschnitte 'Stellungnahme des Experten zum Dossier' (Kapitel 3.1) und des Abschnittes 'Abschliessende Stellungnahme/Antrag des Experten' (Kapitel 3.4) wurden ebenfalls mit einem induktiven Verfahren vorgenommen. Die einzelnen Schritte zur Codebildung unterscheiden sich dabei nicht vom bereits beschriebenen Vorgehen. Wichtig war auch bei diesen beiden Analysen die Erarbeitung eines möglichst genauen Codierleitfadens, der sämtliche Codes inkl. Subcodes detailliert beschrieb und Ankerbeispiele für die einzelnen Codes zur einfachen Handhabung beim Codieren aufwies.

## 4 Ergebnisse

Wie bereits in Kapitel 2.3 beschrieben, wurden alle Expertengutachten nach derselben ordnungsleitenden Struktur verfasst, von der in keinem Gutachten abgewichen wurde. Dies vereinfachte den Codierprozess und ermöglichte spezifische Auswertungen entlang der vorgegebenen Struktur, d.h. die einzelnen Abschnitte konnten einzeln und unabhängig voneinander ausgewertet werden. Dies war vor allem deshalb sinnvoll, da in den jeweiligen Abschnitten eigenständige Themen aufgegriffen wurden, die nur einen indirekten Bezug zu den anderen Abschnitten aufwiesen. So enthält der Abschnitt 'Berichte zur Selbstbeurteilung' eine ausführliche Würdigung der eingereichten Dossiers und bezieht sich in aller Regel konkret auf die Bezugsnorm des Kompetenzrasters. Beim Abschnitt 'Stellungnahme des Experten' handelt es sich um eine Bilanzierung bzw. um die eigentliche Bewertung, und direkte Bezüge zum Kompetenzraster sind dort keine zu finden. Der Abschnitt 'Stellungnahme des Experten zum Dossier' schliesslich beschreibt die Struktur und das Erscheinungsbild der eingereichten Anträge. Diese drei Abschnitte werden in der nachfolgenden Analyse getrennt dargestellt. Dabei wird analog des Aufbaus der Expertengutachten vorgegangen. Demnach wird zunächst das Erscheinungsbild bzw. die Stellungnahme des Experten resp. der Experten zum Dossier beschrieben. Danach folgt der Bericht zur Selbstbeurteilung, wobei einerseits die Bezüge der Anträge zum Kompetenzraster beschrieben (Kapitel 3.2) und andererseits die zusätzlichen Begründungsstrukturen, die für die Expertinnen und Experten bei ihrer Beurteilung und Bewertung relevant waren, analysiert werden (Kapitel 3.3). Im Anschluss daran folgt die Analyse des Abschnittes 'Stellungnahme und Antrag des Experten' (Kapitel 3.4). Im Schluss werden alle Einzelanalysen zusammengefasst und in einem Gesamtüberblick dargestellt (Kapitel 3.5).

#### 4.1 Stellungnahme der Expertinnen und Experten zum Dossier

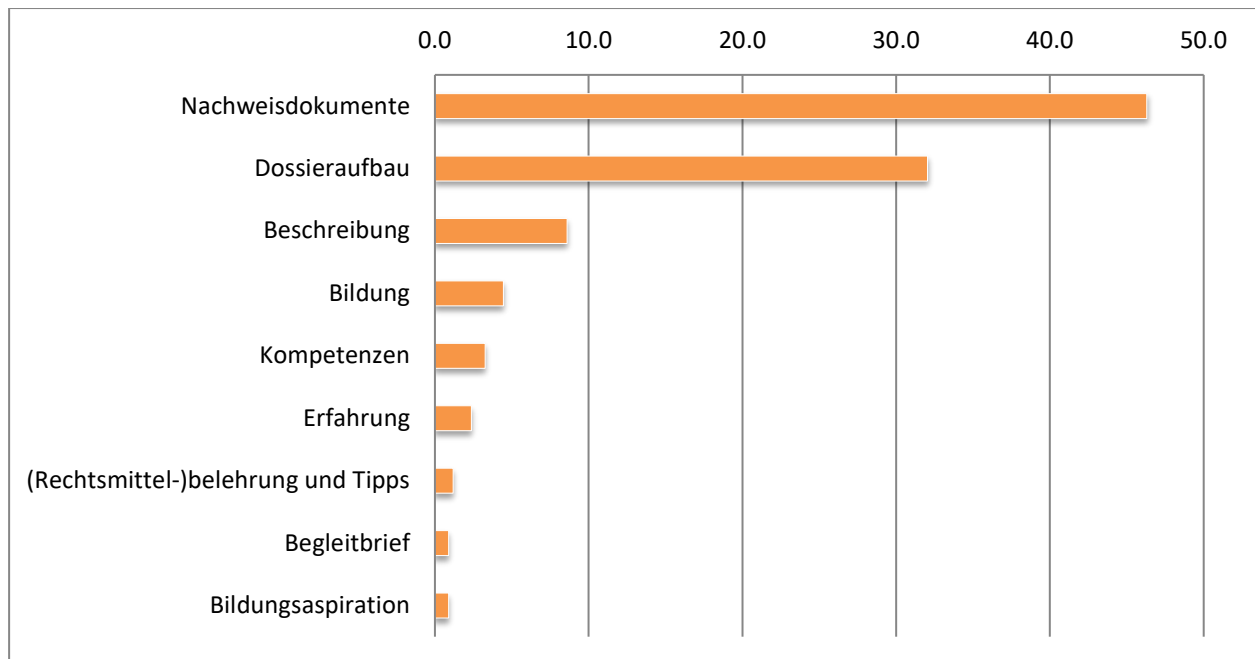
Am Ende des ersten Abschnittes 'Grundlagen', in dem in den Gutachten der Aufbau des Dossiers mit den Nachweisdokumenten, der Bildungsweg sowie die beruflichen und nebenberuflichen Tätigkeiten aufgeführt werden, folgt im kurzen Unterabschnitt 'Stellungnahme des Experten zum Dossier' die Zusammenfassung dieses Grundlagenabschnittes. Das Erscheinungsbild der Dossiers wird in diesem Abschnitt mit 69,1 % in positiven, mit 20,2 % in negativen und mit 10,7 % in neutralen Formulierungen gemessen an der Häufigkeit der vergebenen Codes thematisiert. In einer aggregierten Auswertung ohne die Berücksichtigung einzelner positiver oder negativer Ausprägungen durch Subcodes wird in den Gutachten am häufigsten nicht auf das 'Äussere' der Dossiers eingegangen, sondern auf die Nachweisdokumente. Rund 46,3 % aller Codes beziehen sich auf diesen Gesichtspunkt, wobei darin positive wie auch negative Ausprägungen enthalten sind. Beigelegte oder fehlende Arbeitszeugnisse, Praxisbeispiele, Aus- und Weiterbildungsbestätigungen sowie vollständige oder unvollständige Lebensläufe werden von den Expertinnen und Experten an dieser Stelle hervorgehoben: [Die relevanten Aus- und Weiterbildungen sowie ein aktuelles Arbeitszeugnis sind beigelegt (14046<sup>8</sup>)]. [Der Lebenslauf ist nicht speziell auf die Gleichwertigkeitsbeurteilung ausgerichtet, relevante Nachweisdokumente (Arbeitszeugnisse) fehlen vollständig (12017)]. Am zweithäufigsten wird auf der Dossieraufbau angesprochen. Dabei wird der Gesamtaufbau des Dossiers beschrieben und eingeschätzt. Die Mehrheit der eingereichten Dossiers wird als übersichtlich, gut strukturiert und nachvollziehbar eingestuft: [Herr M. reicht ein übersichtliches Dossier auf der Basis von CH-Q ein (12040)]. [Frau B. legt ein sehr sorgfältig zusammengestelltes Dossier, gegliedert in zwei Ordnern mit Inhaltsverzeichnis und Nummerierung vor (12115)]. Dossiers, die von der Struktur oder Länge nicht den Anforderungen der Expertinnen und Experten entsprechen, werden an dieser Stelle bemängelt: [Die Struktur ist nicht leicht nachvollziehbar und wirkt eher zufällig; das Inhaltsverzeichnis wurde durch die Expertin erstellt (10036)]. [Die Nachweisdokumente sind weder in einem Inhaltsverzeichnis aufgeführt, in der Selbstbeurteilung referenziert und auch nicht nummeriert, was die Zuordnung für Dritte etwas erschwert (13007)]. [Frau C. reicht ein sehr schlankes Dossier in einem Schnellhefter ein (13007)]. Eng mit den beiden oben erwähnten Codes 'Dossieraufbau' und 'Nachweisdokumente' sind die zwei Codes 'Beschreibung' und 'Bildung' verbunden, da sie – bei einer positiven Erwähnung – insgesamt die Glaubwürdigkeit der Aussagen verbessern. Allerdings fallen sie im Vergleich zu den anderen beiden Codes schon sehr stark zurück und machen nur noch 8,6 % resp. 4,5 % aller vergebenen Codes aus. Der Code 'Beschreibung' gibt in verschiedener Form Auskunft über die Art und Weise, wie sich die Antragstellenden präsentieren oder beschreiben resp. wie die beurteilenden Personen diese Aussagen werten: [... hat sie ihr Dossier und insbesondere ihre Selbstbeurteilung mit grosser Sorgfalt und sicher auch einigem Zeitaufwand erarbeitet (14153)]. [Die Selbstbeurteilung ist auf die eigenen Kurse ausgerichtet und illustriert ihre Tätigkeiten an konkreten Beispielen (11047)]. Wie schon bei den Nachweisdokumenten wird auch hier die Nachvollziehbarkeit der Aussagen von den Expertinnen und Experten positiv hervorgehoben [Die Selbstausagen sind durch die qualifizierenden Berichte und durch den Anhang gut überprüfbar (13024)] oder bemängelt [Beim Überdenken seiner eigenen Lernerfahrung hätte Herr J. durchaus noch reflektieren/beschreiben können, weshalb bei den *Teilnehmern immer der Standpunkt vertreten (wird), dass der Instruktor das Asylgesetz gemacht hat und an allem „Schuld“ ist...* Diese nicht weiter begründete Aussage ist für mich nicht nachvollziehbar (10021)]<sup>9</sup>. Bei Aussagen, die zum Code 'Bildung' gehören, handelt es sich nicht um beigelegte Nachweisdokumente zur Aus- und Weiterbildung, vielmehr geht es hier um die Aktivität der Antragstellenden im Aus- und Weiterbildungsbereich. [Es wird klar deutlich, dass Herr S. grossen Wert auf seine eigenen Fach- und Methodenkenntnisse legt und diese regelmässig in Seminaren erweitert (11023)]. In einigen Stellungnahmen zum Dossier wird auch auf Kompetenzen Bezug genommen (3,3 % aller Codes). Die Expertinnen und Experten heben die Aussagen zu den Kompetenzen hervor: [Sie hat sich im Jahr 2009 in einem Kurs mit ihren erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten auseinandergesetzt (12079)] oder erwähnen, dass die Antragstellenden die gestellten Anforderungen im Kompetenzbereich übertreffen: [Frau B. hat eine enorme Arbeit geleistet und es wird auch ersichtlich, dass ihre Kompetenzen weit über das Modul 1 hinausgehen (11014)]. Des Weiteren ergaben sich noch folgende Codes, die in ihrer Häufigkeit jedoch sehr deutlich unter denjenigen der oben erwähnten Codes liegen: **Erfahrung**: [Frau F. hat eine reiche Berufserfahrung aus unterschiedlichen Stellen/Funktionen (10126)]. **(Rechtsmittel)-behaltung und Tipps**: [Sollte Herr A. noch weitere Module oder den Fachausweis anstreben, wären weitere Unterlagen zu seinem Lebenslauf wünschenswert oder notwendig. Ich würde ihm auch empfehlen, den Lebenslauf zu ergänzen mit den nebenberuflichen Tätigkeiten und dem Diplom des Bildungszentrums sfb (11068)]. **Begleitbrief**: [Im Begleitschreiben hält Herr M. fest: *Falls Sie*

<sup>8</sup> Die am Ende der Zitate aufgeführten Ziffern beziehen sich auf die Dossiers, die in der Reihenfolge ihres Eingangs aufsteigend nummeriert werden. Die Gutachten tragen dieselbe Nummer.

<sup>9</sup> Bei den in den Zitaten kursiv gedruckten Textstellen handelt es sich um Originaltextpassagen aus den Anträgen, die von den Expertinnen und Experten ins Gutachten übernommen wurden, um ihr Einschätzung zu illustrieren und zu plausibilisieren.

meine Ausführungen so überzeugend und ausführlich genug finden, so dass das Vorliegende auch für die Stufe 2 (Eidg. Fachausweis Ausbilder/in) ausreicht, bitte ich um Mitteilung (12040)). **Bildungsaspiration:** [Heute strebt er Modul 1 an – die weiteren Module 2 – 5 sind nach dem Aktionsplan für 2011 vorgesehen (10078)].

Abbildung 3: Codeanteil aller aggregierten Codes (Angaben in Prozent)



Werden die Codes nicht aggregiert, sondern nach der Häufigkeit ihrer Subcodes ausgezählt, bleibt zwar die Dominanz der Nachweisdokumente und des Dossieraufbaus bestehen, doch kehrt sich nun die Reihenfolge um. An erster Stelle erwähnen die Expertinnen und Experten ihren positiven Eindruck, den sie von den Dossiers haben. Die Anträge sind ihrer Meinung nach grossmehrheitlich gut und übersichtlich strukturiert. Erst an zweiter Stelle folgen die Nachweisdokumente, allerdings ohne nähere Bezeichnung. An dritter Stelle werden in positivem Sinne die Nachweisdokumente thematisiert, die sich auf Aus- und Weiterbildungen beziehen und an vierter Stelle folgt wieder ein Subcode, der auf die Dossiers eingeht und eine hinreichende Beschreibung der für die erwachsenenbildnerische Tätigkeit notwendigen Kompetenzen konstatiert.

Frauen und Männer werden in diesem Abschnitt nahezu identisch beurteilt. Abweichungen sind eher die Ausnahme. Bei Männern wird das Fehlen von Arbeitszeugnissen in rund einem Viertel der Dossiers bemängelt (Frauen 13,5 %). Stattdessen werden die Aus- und Weiterbildungen bei 43,6 % aller Dossiers positiv hervorgehoben (Frauen 32,4 %). Erstaunen mag in diesem Zusammenhang die Erwähnung eines ungenügenden und unübersichtlichen Dossieraufbaus bei den Frauen in 27 % aller Gesuche (Männer 7,7 %) sowie deren Kürze (18,9 %, Männer 7,7 %).

Bereits am Ende des ersten Abschnittes der Gesuche zur Gleichwertigkeitsbeurteilung finden sich Hinweise darauf, ob ein Gesuch eine Chance auf Annahme hat oder nicht. Gute Chancen auf eine positive Beurteilung haben vor allem Anträge, in deren Gesuche Nachweisdokumente im Allgemeinen sowie Nachweisdokumente zu Aus- und Weiterbildungen im Speziellen positiv erwähnt werden und die Expertinnen und Experten der Meinung sind, dass der Dossieraufbau gut und übersichtlich gelungen sei. Mit einer Ablehnung müssen Antragstellende rechnen, deren Gesuche in Bezug auf die Beschreibung ihrer Person und ihrer Kompetenzen als mangelhaft und schlecht strukturiert beurteilt werden und bei denen Arbeitszeugnisse und Nachweisdokumente zu Aus- und Weiterbildungen fehlen.

### 4.1.1 Fazit

Die Expertinnen und Experten thematisieren in ihrer ersten Stellungnahme die Struktur und den thematischen Aufbau des Dossiers sowie das Vorhandensein der Nachweisdokumente. Diese beiden Aspekte bilden den Kern der Einschätzung und geben schon Hinweise darauf, ob ein Antrag positiv oder negativ beurteilt wird. Alle weiteren Gesichtspunkte sind vergleichsweise unbedeutend und tauchen nur punktuell auf.

## 4.2 Bezüge zum Kompetenzraster

In diesem Kapitel werden die Gutachten hinsichtlich ihrer Bezüge zur sachlichen Bezugsnorm, die durch das Kompetenzraster gegeben ist, untersucht. Um Aussagen darüber machen zu können, ob und auf welche Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen die Expertinnen und Experten referieren, wurde in gleicher Weise wie im voranstehenden Kapitel eine Häufigkeitsauszählung basierend auf der codierten Fläche bzw. den Anzahl Zeichen, die die jeweiligen Codes in allen 76 Gutachten einnehmen, vorgenommen. Um diese absoluten Zahlen vergleichbar zu machen, wurden sie in Prozentwerte umgerechnet. Aus quantitativer Sicht kann mit diesem Vorgehen exakt bestimmt werden, welche Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen von den Expertinnen und Experten besonders häufig aufgegriffen wurden. Einschränkend muss dazu angemerkt werden, dass sich die Expertinnen und Experten auf Dossiers stützen, die von den Antragstellenden ausgestaltet und eingereicht wurden. Diese Anträge weisen mehr oder weniger Bezüge zum Kompetenzraster auf. Werden also bestimmte Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen in den Anträgen kaum oder gar nicht thematisiert, ist es wahrscheinlich, dass sie auch in den Expertengutachten wenig Beachtung finden. Umgekehrt verhält es sich genau gleich: Themen, die in den Anträgen häufig vorkommen, sind mit grosser Wahrscheinlichkeit auch vermehrt in den Gutachten zu finden. Vor diesem Hintergrund gibt diese quantitative Analyse auch einen Hinweis auf die inhaltlichen Strukturen der Anträge.

Zunächst soll an dieser Stelle aufgezeigt werden, welche Bedeutung das Kompetenzraster in den Gutachten einnimmt. Dieser Analyse liegt die gesamte Textmenge zugrunde, d.h. auch Abschnitte, in denen kein Bezug zum Kompetenzraster vorzufinden sind, werden in die prozentuale Auswertung integriert. Dazu zählen auch Abschnitte, die sich auf den Bildungsweg und auf die beruflichen Tätigkeiten der Antragstellenden sowie auf die Nachweisdokumente beziehen. Es zeigt sich, dass insgesamt 28,9 % der gesamten Textmenge gemessen an der Anzahl Zeichen aller Gutachten Bezüge zu den Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen im Kompetenzprofil aufweisen. Davon entfällt die weit umfangreichste Textmenge auf die Kompetenzen (und Ressourcen)<sup>10</sup> (23,4 %). Textstellen, die sich nur auf Ressourcen beziehen, weisen einen Anteil von 4,4 % aus, und Bezüge zu Haltungen machen 1,1 % der gesamten Textmenge aus. Weit mehr als ein Viertel des gesamten Gutachtens bezieht sich somit unmittelbar auf das Kompetenzraster.

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen detailliert beschrieben, wobei bei dieser Analyse ausschliesslich Textstellen dargestellt werden, die sich inhaltlich auf das Kompetenzraster beziehen. Dies bedeutet, dass bei der folgenden quantitativen Darstellung nicht mehr Bezug auf die Gesamtheit der Textstellen genommen wird, sondern nur noch auf die mit Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen codierten Textpassagen verwiesen wird. 100 % bezieht sich demnach auf alle codierten Textstellen, die eine Relation zum Kompetenzraster haben, und nicht auf die gesamte Textmenge. Die Analyseeinheit bildet der Abschnitt 'Bericht zur Selbstbeurteilung'.

<sup>10</sup> Die Operationalisierung des Kompetenzrasters führte dazu, dass einzelne Kompetenzen mit Ressourcen zusammengeführt wurden, da sie inhaltlich nahezu identisch sind.

Tabelle 3: Prozentuale Anteile der codierten Textstellen mit Bezug zum Kompetenzraster

	Prozentuale Anteile zur gesamten Textmenge	Prozentuale Anteile der codierten Textmenge
Kompetenzen (und Ressourcen)	23.4	81.0
Ressourcen	4.4	15.1
Haltungen	1.1	3.9
Total mit Bezug zum Kompetenzraster	28.9	100.0

#### 4.2.1 Kompetenzen und Ressourcen

Die Kompetenzen (und Ressourcen) mit einem Anteil von insgesamt 81 % der Gesamttextmenge gemessen an der Anzahl Zeichen mit Bezug zum Kompetenzraster verteilen sich auf sieben verschiedene Codes (vgl. Abbildung 4). Am meisten Textmenge fällt mit 23,6 % auf den Code 'Gestaltung von Lerneinheiten'. Darin enthalten sind zwei Kompetenzen (4 und 5) und eine Ressource (d)<sup>11</sup>. Im Wesentlichen geht es bei diesem Code um die Modellierung von erwachsenengerechten Lernsettings unter Berücksichtigung einer zielführenden, lernförderlichen und motivationssteigernden Methoden- und Medienwahl, der Aktivierung zur Teilnahme der Kursteilnehmenden am Vermittlungsgeschehen und der Anwendung grundlegender didaktischer Modelle bei der Planung bzw. der Wahl und der Durchführung von Lerneinheiten. Dieser ausdrückliche Bezug zum Kursgeschehen, der in den Gutachten sehr ausgeprägt zum Ausdruck kommt, wird im Rahmen der vorliegenden quantitativen Analyse allein schon durch eine einfache Wortauszählung deutlich: In den Gutachten tauchen auffallend oft Begriffe wie 'Teilnehmende', 'Unterricht' oder 'Kurse' auf. Im Einzelnen gehen die Gutachten detailliert auf verschiedene Aspekte der Gestaltung von Lehr-Lernarrangements ein. Ein besonders wichtiger Punkt dabei ist die Wahl und die Kenntnis verschiedener Methoden. Unter Methoden werden u.a. „helfende Verfahrensweisen“ (vgl. Knoll 2007: 13f) verstanden, die bei den Teilnehmenden Interesse wecken oder verstärken können, die Motivation fördern und bei der Auseinandersetzung mit einem fachlichen Thema Möglichkeiten schaffen für die individuelle und gruppenbezogene Erfahrung der Lerninhalte. Dieses Verständnis widerspiegelt sich in den Gutachten, die darüber hinaus noch zusätzlich die Vielfalt der Methoden hervorheben, welche die Antragstellenden in ihren Lehrveranstaltungen anwenden und zudem noch darauf achten, diese abwechslungsreich einzusetzen. Besonders häufig werden in den Gutachten die Gruppenarbeit sowie der nicht näher bestimmte Begriff 'Sozialformen' erwähnt. [Vorstellen, Gruppenbildung, informieren/erklären, Demonstration/ERFA, Demonstration/selbständig arbeiten bzw. Plenum, Einzelarbeit, Gruppenarbeit (4 Personen). Er schreibt dazu: *Ich setze einfache Methoden gezielt ein, je nach Ressourcen und Möglichkeiten der Lernenden (10027).*] Eng verflochten mit der Beschreibung der angewandten Methoden sind die Medien, deren Einsatz in den Gutachten immer wieder gewürdigt wird. Auch diesbezüglich fällt die Betonung der Vielfältigkeit und der Abwechslung in deren Anwendung auf, die die Antragstellenden in den Dossiers offensichtlich erwähnen und die in den Gutachten aufgegriffen werden. [*Ich setze vielfältige Medien und Hilfsmittel ein: Hellraumprojektor, Pinwand, Flipchart, Powerpointpräsentationen. Ich erstelle selbsterarbeitete Arbeitshandbücher mit den Übungen des Kurses. Ich versuche bewusst, die Medien immer wieder abzuwechseln (14213).*] Mit dem Einsatz verschiedener Methoden und Medien wird in den Gutachten auch auf die Ermöglichung der aktiven Teilnahme durch die Kursteilnehmenden eingegangen. [Der Kursplan (beigelegt) ist so aufgebaut, dass sich verschiedene Lernformen abwechseln. Die aktive Teilnahme ist bei diesen Kursen durch diverse Übungen vorprogrammiert (10116)]. Grundsätzlich sollen die einzelnen Teilnehmendem motiviert und für die gesamte Lerngruppe ein motivierendes Lernklima geschaffen werden. [Wie Frau Sch. bereits in früheren Kompetenzbeschreibungen gezeigt hat, ist ihr ein lebendiger, motivierender Unterricht sehr wichtig (11151)]. Schliesslich verweisen die Expertinnen und Experten in ihren Gutachten noch auf das didaktische Handeln der antragstellenden Personen. Didaktik wird in diesem Zusammenhang als ein offenes Konzept verstanden, das primär als ausgewogene Rhythmisierung, Strukturierung und Sequenzierung des Kursgeschehens verstanden wird. [Mehrere Drehbücher von Lektionen liegen vor, diese sind eingeteilt in die Rubriken Zeit, Inhalt, Ziel, Arbeitsform, Medien, wobei die Arbeitsform meist nicht ausgefüllt ist. Die Lektionen 1 – 4 beginnen mit der Vorstellung und einer Einführungsrunde, in der die Studierenden sagen, was jeder unter Marketing versteht und ob und wie er bereits mit Marketing in Kontakt gekommen ist (11039)]. Nur sehr wenige Textstellen in den Gutachten thematisieren Didaktik im Sinne

<sup>11</sup> Die im Text aufgeführten Zahlen verweisen auf die jeweiligen Kompetenzen, die Buchstaben auf die Ressourcen und die römischen Zahlen auf die Haltungen. Das Kompetenzraster, ergänzt mit den jeweiligen Zahlen und Ziffern, ist im Anhang 1 abgebildet.

didaktischen Handelns, das sich als Inszenierung von Lehr-Lernprozessen zwischen der Sachlogik bzw. der Fachkenntnis und der Lern- und Motivationsstrukturen der Adressaten und Adressatinnen versteht (vgl. Siebert 2012). Eines der wenigen Beispiele, das diesen theoretischen Strang zumindest teilweise aufgreift, lautet wie folgt, auch wenn darin die konkrete didaktische Handlungspraxis nur angedeutet wird: [Diese Inhalte muss Herr S. so zusammenfassen, dass sie in der geplanten Zeit vermittelt werden können. Dabei führt er 6 Grundsätze auf, die ihm hierbei helfen, u.a. das Prinzip weniger ist mehr, die Berücksichtigung der Anspruchsniveaus der Lernziele oder den Faktors Zeit. Er beachtet weiter das didaktische Dreieck zwischen Lernen, Lerninhalt und Lernperson (11023)].

Mit einem Anteil von 19 % an der gesamten Textmenge, die sich auf das Kompetenzraster bezieht, deckt der Code 'Selbstreflexion und Evaluation' am zweitmeisten Textfläche ab. Dieser Code beinhaltet eine Kompetenz (8) sowie eine Ressource (I) und thematisiert die Reflexion der eigenen Kursgestaltung in Bezug auf die Planung, das didaktische Vorgehen, das eigene Verhalten, die Bilanzierung über die eigenen Stärken und Schwächen sowie die Identifikation des individuellen Entwicklungspotentials. Explizit enthalten ist sowohl in der Kompetenz als auch in der Ressource das Erfordernis, ausgehend von der Reflexion Konsequenzen für das eigene Handeln herleiten und umsetzen zu können. Nicht unerwartet tauchen innerhalb dieses Codes die beiden Wortcluster 'Reflexion und Selbstreflexion' sowie 'Rückmeldung und Feedback' am häufigsten auf. Die Vermittlungstätigkeit und die Teilnehmenden stehen also nicht mehr im Mittelpunkt. Vielmehr geht es nun um die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner als Personen und ihre Fähigkeit, aus Erfahrungen zu lernen und diesen Lernprozess für künftige Lehrveranstaltungen gewinnbringend nutzbar zu machen. Die Gutachten greifen den Aspekt des Feedbacks in zweierlei Hinsicht auf: Einerseits scheint es den Gutachtern wichtig zu sein, dass die Antragstellenden Rückmeldungen von ihren Kursteilnehmenden einholen: [Herr Z. legt insgesamt 18 Kursbewertungen aus dem Jahr 2011 bei, die sich auf ihn und jeweils auf einen zweiten Kursleiter beziehen. Die Rückmeldungen sind durchwegs hervorragend und decken sich mit den Aussagen in den Arbeits- und Zwischenzeugnissen (12106)]. Andererseits erwähnen die Expertinnen und Experten aber auch andere Feedbackkanäle, die von den Teilnehmenden genutzt werden und beispielsweise im Einholen von Rückmeldungen bei Vorgesetzten, bei Arbeitskolleginnen und -kollegen oder beim Team bestehen können: [Mit Kurskolleginnen und Kollegen, welche mit mir die Veranstaltung leiten, vereinbaren wir regelmässig „Feedback-Runden“. Dadurch erhalte ich immer wieder neue Inputs (13095)]. Wichtig ist den Gutachterinnen und Gutachtern aber auch die Erwähnung der Selbstreflexionsfähigkeit, die von den Expertinnen und Experten in unterschiedlichen Formulierungen erwähnt wird: [Frau H. listet die Grundfragen auf, die sie sich nach jedem Kurstermin stellt, so z. B. *Was würde ich optimieren? Wie war die Stimmung, gibt es Handlungsbedarf?* Ausserdem hat Frau H. in jeder Teilkompetenz bewiesen, dass sie ihre Handlung, Normen und Werte hervorragend reflektieren kann und so ihren Unterricht stetig optimiert (14046)].

Der Code 'Ziele und Zielüberprüfung' deckt 11,2 % der Textfläche ab, die sich auf das Kompetenzraster bezieht. Der Code beinhaltet eine Kompetenz (3) sowie einen Teilbereich aus einer Ressource (h). Im Wesentlichen geht es darum, dass die Antragstellenden nachweisen können, dass sie Ziele für Lerneinheiten formulieren, Inhalte auswählen und die Zielerreichung mit geeigneten Methoden überprüfen können. Die Gutachten gehen zum einen auf Textpassagen in den Dossiers ein, die sich auf die Formulierung von Lernzielen beziehen: [Ebenfalls sehr detailliert geht Herr G. im Folgenden auf Lernziele ein. Er erklärt, welche Lernziele in seinen Fächer vorkommen und worauf er bei der Formulierung achtet. Seine Aussagen belegt er durch konkrete Beispiele (13062)]. Zum andern heben die Expertinnen und Experten die Lernzielüberprüfung hervor, wobei sowohl auf summative als auch auf formative Verfahren eingegangen wird und nebst den unterschiedlichen Prüfungs- und Testvarianten auch noch andere Methoden wie das Fragestellen am Schluss der Veranstaltung, Selbsteinschätzungen, Blitzlichter etc. erwähnt werden. [Frau A. erklärt jetzt, wie sie die Zielerreichung und die Lernfortschritte formativ beurteilt, so z.B. in Diskussionen, Feedbackrunden, unter Einbezug eines Portfolios oder mit Präsentationen. Summative Evaluationen führt Frau A. mittels Prüfungen oder Fachgesprächen und durch Einzel- oder Gruppenpräsentationen durch (12130)].

'Analyse und Einklang' ist ein Code, der eine Kompetenz (2) sowie eine Teilressource (f) umfasst. Insgesamt 11,1 % der Textmenge mit Bezug zum Kompetenzraster wurden mit diesem Code codiert. Dabei geht es im weitesten Sinne um die Teilnehmendenorientierung, die die Analyse der Zielgruppe und der Rahmenbedingungen erfordert sowie, darauf aufbauend, die Abstimmung von Zielen und Inhalten der Lehrveranstaltungen vorsieht. Die Gutachten greifen in diesem Zusammenhang die Fähigkeit der antragstellenden Personen auf, die Zielgruppe analysieren zu können, wobei unterschiedliche Methoden erwähnt werden wie bspw. das Einholen

von Informationen über die Teilnehmenden in Bezug auf die Vorbildung und die berufliche Erfahrung oder über das Erfragen im Rahmen von Vorstellungsrunden gleich zu Beginn des Kurses. [Da er seit längerer Zeit an der GIB unterrichtet, ist ihm das Zielpublikum bekannt und *dadurch erübrigt sich eine Analyse. Anlässlich einer Vorstellungsrunde erhalte ich von den TN die für mich nötigen zusätzlichen Angaben (10095)*]. Weitere Textausschnitte in den Anträgen beziehen sich auf heterogene Teilnehmendengruppen sowie auf Aussagen darüber, wie die Antragstellenden damit umgehen. [Sie legte grossen Wert auf die individuelle Unterstützung und Integration der Schwächeren sowie die Förderung der Stärkeren. (...) Bei der Lektionsplanung orientierte sich Frau R. am unterschiedlichen Wissensstand der Schülerinnen und Schüler (11047)].

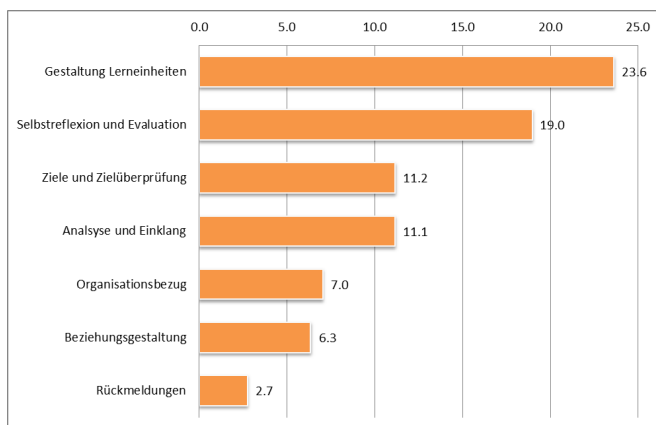
7 % der Textmenge in den Expertengutachten, die sich auf das Kompetenzraster beziehen, weisen Bezüge zur Organisation auf, in der die Gesuchstellenden beschäftigt sind. Der entsprechende Code wurde mit *'Organisationsbezug'* bezeichnet und umfasst eine Kompetenz (1) sowie einen Ausschnitt aus einer Ressource (a). Inhaltlich werden dabei die Fähigkeiten angesprochen, die Ausrichtung und die Vorgaben der Organisation zu berücksichtigen und in die Kursgestaltung einfließen lassen zu können. In den Gutachten kommt dies im Zusammenhang mit der Erwähnung des Auftrages zur Geltung, der den Kursleitenden als Ausgangspunkt ihrer Vermittlungstätigkeiten dient. [Wenn Herr F. einen neuen Auftrag für Seminare erhält, legt er grossen Wert auf eine eingehende Auftragsklärung im persönlichen Gespräch. Hierzu hat er einen speziellen Fragenkatalog entwickelt (beigefügt), anhand dessen er den Umfang der Lernziele, den zeitlichen Rahmen und die gewünschte Tiefe der Fachinhalte erfragt (100063)]. In den Gutachten werden nebst der Auftragsklärung auffallend viele Ausdrücke im Kontext von Zielen, Vorgaben und Rahmen erwähnt. Nicht immer ist allerdings die Organisation und der Umgang der Gesuchstellenden mit der Organisation so präsent wie im zitierten Beispiel, oft wird den Kursleitenden auch freie Hand gelassen, so dass eine Erwähnung höchstens im Zusammenhang mit nicht-existierenden Vorgaben in den Gutachten zu finden ist. [Vorgaben hatte ich praktisch keine; es lag an mir, zusammen mit einem Schweizer Kollegen das Vorgehen zu konzipieren und durchzuführen. Diese Aufgabe konnte ich zur vollen Zufriedenheit meiner Auftraggeber erledigen (14099)]. Vor diesem Hintergrund lässt sich u.a. auch die eher geringe Flächenabdeckung dieses Codes erklären, da wenige oder keine Vorgaben für die Gesuchstellenden schwierig zu beschreiben sind und deshalb in den Gutachten auch keine Erwähnung finden.

Der Code 'Beziehungsgestaltung' setzt sich aus einer Kompetenz (7) sowie einer Teilressource (k) zusammen und beansprucht 6,3 % der Textmenge, die einen Bezug zum Kompetenzraster aufweist. Die Gutachten erwähnen dabei sowohl die Gestaltung der Beziehung zwischen den Kursleitenden und den Teilnehmenden als auch den Teilnehmenden untereinander. Von Seiten der Dozierenden wird betont, dass diese aktiv auf die Teilnehmenden zugehen, den persönlichen Kontakt suchen und eine wertschätzende Grundhaltung einnehmen. [Wichtig ist für Herrn M., dass er sich in den Pausen und beim Essen bewusst Zeit nimmt, mit den Teilnehmenden zu sprechen. *Indem ich auch in den Pausen auf die TN zugehe und offen für den Dialog bin, trage ich dazu bei, die Beziehungsebene positiv zu gestalten – was sich wiederum lernfördernd auswirkt (11134)*]. In den Gutachten wird dabei immer wieder hervorgehoben, dass die aktive Gestaltung der Beziehung zu einer gelösten Lernatmosphäre und damit zu positiven Lernerfahrungen führe. Dies ist den Antragstellenden bewusst, und sie erwähnen deshalb verschiedene 'Übungen', wie der Kontakt im Rahmen des Kursgeschehens gefördert werden könne, so dass zwischen den Teilnehmenden eine arbeitsfähige Beziehung entstehe. Diese Übungen werden über die Dauer der gesamten Kurseinheiten beschrieben, werden aber im Rahmen der Vorstellungsrunden bzw. bei Beginn eines Kurses besonders betont. [Sein Vorgehen beschreibt er anhand des Inhalts der Vorstellungsrunde, die er sehr intensiv mit den Teilnehmenden gestaltet. Diese Phase ist für Herrn S. sehr wichtig, da hier die Basis für eine *lockere, konstruktive Atmosphäre gelegt wird. Wenn die ersten Minuten eines Tages positiv verlaufen, eine lösende, befreiende Atmosphäre haben und die Teilnehmer wissen, woran sie sind und was auf sie zukommt, entwickeln sich die nachfolgenden Lektionen viel besser (11023)*]. In einzelnen Textstellen in den Gutachten wird auf Spielregeln, Verhaltensweisen und Interventionen verwiesen, die ebenfalls Teil der Beziehungsgestaltung sind, den Expertinnen und Experten jedoch nicht wichtig erscheinen und deshalb nur marginal erwähnt werden. Ebenfalls eher am Rande findet darüber hinaus auch die Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen Erwähnung, die eine besondere Herausforderung darstelle und Empathie, Aufmerksamkeit und spezifisches Interesse erfordere, um ein positives Lernklima und damit Lernerfolge erzielen zu können.

Der letzte Code, der sich auf eine Kompetenz bezieht, wurde mit 'Rückmeldung' bezeichnet und beansprucht 2,7 % der codierten Fläche. Er umfasst eine Kompetenz (6) sowie einen Teil einer

Ressource (j) und beinhaltet mündliche und schriftliche Äusserungen von Seiten der Kursleitenden zum Lernfortschritt der Teilnehmenden. Diese Rückmeldungen haben im Idealfall formativen Charakter und werden nach formalisierten Kriterien vorgenommen. Unter formalisierten Kriterien werden in der Regel schriftliche Prüfungen unterschiedlicher Art erwähnt wie bspw. Lernzielkontrollen sowie Zwischen- und Abschlussprüfungen, aber auch Arbeitsblätter und unterschiedlichen Übungen verstanden. [Frau Dr. M. erwähnt noch einmal die Multiple choice Tests, die sie als *formalisierte Rückmeldung – Teil 1* bezeichnet. Auch die Besprechung der Fallstudie ist eine formalisierte Rückmeldung. Die Rückmeldung dazu erfolgt nicht nur durch die Dozentin, sondern auch durch die Mitsstudierenden (14055)]. Ausserdem werden in den Gutachten die individuelle Rückmeldungen beschrieben, die mit den einzelnen Teilnehmenden mündlich vorgenommen werden und die Hinweise sowohl auf den Lernfortschritt wie auch auf Verbesserungsmöglichkeiten, Stärken und Schwächen sowie auf die persönliche Befindlichkeit geben. Darüber hinaus werden auch Ziele formuliert. [Als Berufsbildner gibt Herr H. nach jedem Einsatz ein mündliches Feedback. Dieses trägt er anschliessend in den Ordner der Studierenden ein. Diese Einträge werden dann für die halbjährliche Qualifikation verwendet (13158)]. Eher am Rande wird in den Gutachten auf Rückmeldungen verwiesen, die mündlich in der Gruppe vorgenommen werden. Beschrieben wird in diesem Zusammenhang das regelmässige Fragenstellen in den Lernveranstaltungen, wodurch die Antragstellenden feststellen können, ob die Lerninhalte bis zu diesem Zeitpunkt verstanden wurden.

Abbildung 4: Textanteile 'Kompetenzen (und Ressourcen)' mit Bezug zum Kompetenzraster (Angaben in Prozent)



#### 4.2.2 Ressourcen

Weit weniger Textstellen fallen auf die Ressourcen. Dies hat zum einen forschungsmethodologische Gründe: Viele Ressourcen sind sehr ähnlich formuliert wie die Kompetenzen und konnten deshalb analytisch nicht von diesen getrennt werden. Dies bedeutet, dass einige der Ressourcen bereits mit den Kompetenzen ausgewertet wurden und im Folgenden nur noch jene Ressourcen betrachtet werden können, die keine inhaltliche Entsprechung in den Kompetenzen haben. Zum andern sind aus der Perspektive der Expertinnen und Experten die Kompetenzen allein schon wegen ihrer vergleichsweise geringen Zahl von acht Ausprägungen sehr viel griffiger und einfacher anzuwenden als die verschachtelt formulierten Ressourcen, von denen es 15 heterogene Formulierungen gibt. Vor diesem Hintergrund ist die verhältnismässig geringe Textmenge an Ressourcen von 15,1 %, die einen Bezug zum Kompetenzraster aufweisen, erklärbar und verständlich.

Bei 4,8 % der Textmenge mit Bezug zum Kompetenzraster konnte der Code 'Gruppendynamik' vergeben werden. Es handelt sich dabei um eine Ressource (i) sowie um einen Teil einer weiteren Ressource (c). Es geht hier vor allem um die Intervention und Rolle der Kursleitenden bei gruppendynamischen Prozessen, die sich bei Störungen und/oder Konflikten ergeben. [*Ich versuche unerwartet(e) Interaktionen und auch Störungen nicht als Bedrohung zu betrachten, sondern spreche diese offen an – und nehme auch kritische Rückmeldungen, ohne mich vorschnell zu rechtfertigen* (11134)]. Nebst der Selbsteinschätzung, die im voranstehenden Beispiel kopiert und ins Gutachten übertragen wurde, werden – aller-

dings nicht nur in diesem Zusammenhang – auch Zitate aus Referenzschreiben oder Arbeitszeugnissen zitiert: *[Dank ihrer Erfahrung im Umgang mit gruppendynamischen Prozessen gelingt es ihr auch bei schwierigen Kurskonstellationen ein konstruktives Lernklima herzustellen (11057)].*

In den Expertengutachten bezogen sich 4,6 % der Textmenge mit Bezug zum Kompetenzraster auf den Code 'planen'. Dieser Code wurde aus einer ausführlich formulierten Ressource, die noch weiterführende Elemente enthält, extrahiert (g). Sämtliche vorbereitenden Arbeiten und Überlegungen zu den Unterrichtseinheiten, die für die Erreichung der Lernziele notwendig sind, werden in diesem Code zusammengefasst. *[Herr H. benutzt für die Planung der BLS/AED-Kurse ein Raster mit den Unterteilungen Zeit, Inhalt, Methode/Sozialform, Hilfsmittel, Spez. Die Feinplanung erscheint realistisch (13158)].* Oder: *[Frau C. stellt nun ihre professionelle Grobplanung, gegliedert nach Tag – Arbeitsfelder – Thema – Grobziele, für die nächsten vier Wochen dar. Wenn die Grobplanung steht, suche ich mir Ergänzungsmaterialien, zusätzliche Übungen, Arbeitsblätter aus meiner eigenen oder aus der Bibliothek meiner Institution aus (13007)].*

Der Code 'motivationsförderndes Engagement' wurde mit einem Anteil von 1,4 % an der Textmenge mit Bezug zum Kompetenzraster verwendet. Diese Ressource ist Teil der Ressource, die unter dem Stichwort 'Beziehungsfähigkeit' aufgeführt ist (k). Im Wesentlichen geht es aber weniger um die Beziehung zwischen Teilnehmenden und Dozierenden, sondern vielmehr um das persönliche Engagement der Lehrenden, das die Motivation und das Interesse der Teilnehmenden fördert. Aus diesem Grund wurde es aus der übergreifenden Ressource herausgelöst. *[In der Arbeit mit FEMIA war die Motivation der TN sehr unterschiedlich. Obwohl es einfacher ist, nur mit Menschen zu arbeiten, die eine eigene Motivation haben, gelingt es doch oft auch eine Arbeits- und Teamatmosphäre zu schaffen, die unfreiwillige TN mitreisen kann. Das hat meiner Meinung nach viel mit einer abwechslungsreichen Gestaltung der WB und dem inhaltlichen Nutzen für die TN zu tun (1419)].* Nicht die reine Methodenwahl steht hier im Fokus, sondern alle Formen der Motivationsförderung – ausgehend vom Engagement der Dozierenden – werden bei diesem Code miteinbezogen. *[Es ist mein Bestreben, Studierende in ihrer Gesamtsituation zu respektieren und sie in der Ausbildung auf dem Weg der Kompetenzerreichung zu unterstützen und ihre Fertigkeiten zu fördern. Die persönliche und gelebte Begeisterung für eine Thematik und die Empathie sind dabei elementare Grundbestandteile (12130)].*

In 26 Dokumenten wurde der Code 'Fachkenntnisse' mit einem Anteil von 1,3 % an der Textmenge mit Bezug zum Kompetenzraster vergeben. Dieser Code bezieht sich ausschliesslich auf Fachkenntnisse, welche im Zusammenhang mit dem zu unterrichtenden Themenbereich stehen. Als Belege für diesen Code dienen häufig Zeugnisaussagen von Arbeitgebern der Antragstellenden: *[Bei all diesen Tätigkeiten (...) kam ihm seine breite journalistische Erfahrung, aber auch sein sehr gutes Fachwissen sowie seine ruhige Persönlichkeit besonders entgegen (10051)].* Einige Antragstellenden weisen auch selber auf ihre Fachkenntnisse hin: *[Meine Fachkompetenz und mein Wissen aktualisiere ich stetig, indem ich Neuerungen in der Arbeitsintegration aufmerksam und mit Interesse verfolge (13095)].* Dass diese Ressource nur marginal in den Gutachten auftaucht, hängt auch damit zusammen, dass das Fachwissen bei der Gleichwertigkeitsbeurteilung im Prinzip vorausgesetzt wird. Der Code 'Fachkenntnisse' ist ein Teilbereich einer Ressource (b) und nimmt im Kompetenzraster nur sehr wenig Raum ein. Entsprechend wenig Beachtung finden die Fachkenntnisse in den Anträgen (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2015), so dass es wenig erstaunlich ist, dass die Expertinnen und Experten nur am Rande auf diese Ressource eingehen. Im Kern wird im Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahren das vermittlungsbezogene Fachwissen beurteilt und bewertet, das umfasst also sämtliche Kompetenz- und Ressourcenbereiche, die sich auf das Lehren und Lernen Erwachsener beziehen.

Genau gleich viel Textmenge wie der Code Fachkenntnisse, nämlich 1,3 % der untersuchten Textmenge mit Bezug zum Kompetenzraster, bezieht sich auf den Code 'Lernpsychologie und Kommunikation'. Im Gegensatz zum Code 'Kommunikation' wurde dieser Code nicht für die direkte Kommunikation in Lernsituationen verwendet, sondern wurde nur dann eingesetzt, wenn in den Dossiers eindeutige Theorieverweise zur Lernpsychologie (insbesondere in Bezug auf das Lernen von Erwachsenen) oder zu allgemeinen Kommunikationstheorien hergestellt wurden. Es handelt sich entsprechend um einen 'Theoriecode', der der Ressource 'Theorien und Modelle' entnommen wurde (c), wobei die dort abgebildeten Elemente zur Gruppendynamik in einen anderen Code einfließen. In den Gutachten am häufigsten wurde auf die Theorie von Schulz von Thun verwiesen (in 9 Dossiers): *[Als Kommunikationsmodell in meinem Unterricht stütze ich mich auf Watzlawicks fünf Axiomen aufbauendes Kommunikationsmodell, die Transaktionsanalyse, sowie das 4-Ohren-Modell von Friedemann Schulz von Thun (14169)].* Am zweithäufigsten wurde auf Hilbert Meyer Bezug genommen (in 3

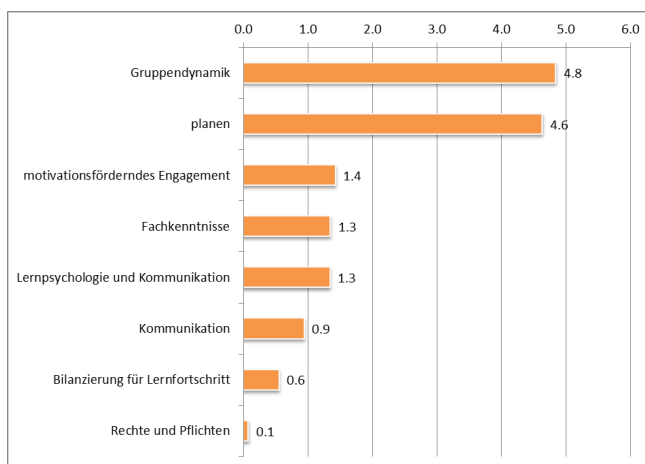
**Dossiers):** [Frau W. setzt die Theorie von *Hilbert Meyer* (2010) um, indem sie jeweils eine halbe Stunde vor und nach dem Unterricht für die persönlichen Fragen und Anliegen der Lernenden da ist. (11114)]. **Schliesslich werden in wenigen Gutachten noch die Autoren Diethelm Wahl und Paul Watzlawick erwähnt.**

Der Code 'Kommunikation' hat einen Anteil von 0,9 % an der gesamten Textmenge. Dieser Code wurde aus zwei verschiedenen Ressourcen zusammengesetzt (j, k), in dem ihnen jeweils jener Teil, der sich auf die Kommunikation bezieht, extrahiert wurde. Unter anderem weisen die Gutachten im Zusammenhang mit diesem Code darauf hin, dass die Antragstellenden ihre Aufträge und Inputs während der Lerneinheiten teilnehmergeerecht formulieren: [(Sie) bemüht sich bei den Jüngeren oder bei ausländischen Teilnehmern, einfache und kurze Sätze zu formulieren (10142)]. [*Ich wusste auch, dass ich meine Sprache an das Wissen der Agenten anpassen musste. Ich war mir bewusst, dass ich jeden Fachbegriff erklären und so viele bildliche Beispiele wie möglich brauchen würde um Niemanden zu überfordern* (14036)]. [Herr J. achtet darauf, wie er mit Fremdwörtern im Kurs umgeht, insbesondere wenn er die Grammatik erklärt und setzt diese Terminologie nur dann ein, wenn es wirklich nötig ist. Er hält sich gerne an die Formel *kiss – keep it short and simple* (10051)].

Mit nur 0,6 % ist der Code 'Bilanzierung für Lernfortschritt' in der Textmenge mit Bezug zum Kompetenzraster enthalten. Es handelt sich bei diesem Code somit um den am zweitwenigsten vergebenen Code. Es steht die Zusammenfassung und Bilanzierung des Gelernten im Vordergrund und ist Teil der Ressource 'Kognitive Fähigkeiten' (f). Den Teilnehmenden werden hier einerseits die Lernfortschritte und -erfolge aufgezeigt, andererseits werden aber auch Defizite sichtbar, an denen noch gearbeitet werden muss. [Für Frau Sch. ist es als Berufsverantwortliche wichtig, zu evaluieren, was verstanden wurde, was behalten wurde und was wiederholt werden muss. Neben Kleingruppenarbeiten – bei denen Frau Sch. von einer Gruppe zur anderen geht – zeigen die Lernjournale die Lernfortschritte (13087)].

Nur 0,1 % der Textmenge mit Bezug zum Kompetenzraster in den Expertengutachten beziehen sich auf den Code 'Rechte und Pflichten' der Kursleitenden innerhalb ihrer Institution. Es handelt sich bei diesem Code somit um den am wenigsten verwendeten Code in der vorliegenden Untersuchung. Lediglich in drei Dokumenten fanden sich Textstellen, die sich auf diesen Code bezogen. [Herr F. erkundigt sich nach den rechtlichen Rahmenbedingungen, bevor er seine Kurse beginnt (10063)]. Die wenigen Nennungen sind einerseits nicht erstaunlich, da in der Erwachsenenbildung das Lehren und Lernen im Vordergrund steht, andererseits ist dieser Code aber Teil einer Ressource, die sich auf die Organisation bezieht, in der die Antragstellenden arbeiten (a). Es könnte deshalb angenommen werden, dass dieser Bereich in den Gutachten und auch in den Anträgen stärker zur Geltung kommen könnte.

Abbildung 5: Textanteile 'Ressourcen' mit Bezug zum Kompetenzraster (Angaben in Prozent)



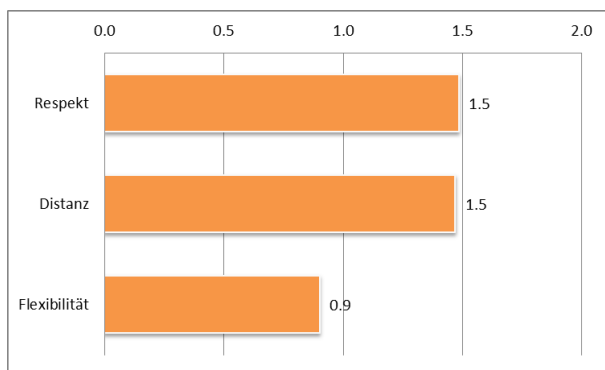
### 4.2.3 Haltungen

Drei Codes beziehen sich ausschliesslich auf Haltungen und machen mit einem Umfang von 3,9 % am Textmaterial mit Bezug zum Kompetenzraster aus. Dabei deckt der Code 'Respekt' 1,5 % ab und bezieht sich auf den Respekt und die Wertschätzung im Umgang mit Bildungsteilnehmenden (I). In den Gutachten taucht das Begriffspaar 'Respekt und Wertschätzung' auch am häufigsten auf, wobei es ergänzt wird mit Umschreibungen wie Achtung, Anerkennung, Geduld, Verständnis, Akzeptanz, gleicher Augenhöhe und Wohlwollen. Die Gutachten weisen zudem darauf hin, dass es den Antragstellenden wichtig ist, die Teilnehmenden als eigenständige Individuen zu verstehen, denen sie im Rahmen ihrer Tätigkeit stets mit Empathie begegnen. Gemäss Gutachten sind in den Dossiers auch immer wieder Bemerkungen über den achtvollen Umgang mit den Teilnehmenden in der Vermittlungssituation zu finden, um das Blossstellen Einzelner zu vermeiden. In den Gutachten wird darauf hingewiesen, dass erst eine gute Zusammenarbeit zwischen Dozierenden und Teilnehmenden förderlich für das Lernklima und die Lernleistung ist. In einigen Fällen wird in den Gutachten zusätzlich auf den Erwerbskontext dieser Haltung hingewiesen: *[Ich begegne meinen Mitmenschen mit Wertschätzung und Respekt, schreibt Herr L. im Dossier. Dieser Grundstein der Wertschätzung und Höflichkeit wurde ihm in der Kindheit durch die Eltern vermittelt. Und während der Lehre hat er erfahren, dass er so behandelt wird, wie er selbst seinen Mitmenschen gegenübertritt (10078)].* Bemerkenswert an diesem Code ist die Tatsache, dass er sich fast ausschliesslich auf Anträge bezieht, die von Frauen verfasst wurden. Die Gutachten thematisieren ihn in 43,2 % aller von Frauen erstellten Gesuchen, dagegen ist er in der Wahrnehmung der Expertinnen und Experten nur in 10,3 % aller von Männern eingesandten Anträgen vorzufinden.

Die Haltung 'Distanz' verweist auf die Notwendigkeit, zu den Teilnehmendengruppen und den zu vermittelnden Inhalten eine angemessene Distanz zu wahren (II). 1,5 % (genau gleich viel wie der Code 'Respekt') der codierten Textfläche mit Bezug zum Kompetenzraster wurden mit diesem Code versehen. Der Begriff 'Distanz' taucht in den codierten Textstellen häufig auf, gefolgt von 'Abstand' und 'Abgrenzung'. Thematisiert werden in diesem Zusammenhang einerseits die nicht immer einfache Differenzierung zwischen der emotionalen Ebene und der Sachebene, andererseits weisen die Gutachten aber auch darauf hin, dass sich die Antragstellenden bewusst sind, dass sie verschiedene Rollen einnehmen und diese Rollen unterschiedliche Nähe und Distanz evozieren. So sind sie teilweise Prüfungsexpertinnen und -experten und gleichzeitig Kursleiterinnen oder Kursleiter. Aber auch innerhalb eines Kurses, wenn die antragstellende Person alleinig als Kursleitende oder -leitender fungiert, werden unterschiedliche Rollen thematisiert, mit denen die Antragstellenden aber umzugehen wissen. *[Herr L. macht sich in diesem Abschnitt Gedanken zu Nähe und Distanz, einem Thema, das im Umgang mit erwerbslosen, oft sehr jungen Menschen nicht immer einfach ist. Privates darf Platz haben. Ich versuche aber eine angemessene Abgrenzung (...) beizubehalten, damit ich möglichst objektiv bleiben kann, die Probleme nicht mit nach Hause nehme und nicht plötzlich eine Art „Kumpelverhältnis“ entsteht. Er zeigt anhand eines Beispiels von 3 Teilnehmenden, wie er vorgeht, damit Respekt, Wertschätzung und Anstand, aber auch immer eine gewisse Distanz bestehen bleiben (11143)].*

Der letzte Haltungscode schliesslich konzentriert sich auf die 'Flexibilität', die beispielsweise beim Eingehen auf Unvorhergesehenes notwendig ist (III). 0,9 % der codierten Textfläche mit Bezug zum Kompetenzraster nimmt dieser Code ein. Tatsächlich taucht dieser Code fast ausschliesslich im Zusammenhang mit asynchronen Unterrichtsverläufen und Unvorhergesehenem wie bspw. in Bezug auf die Raumausstattung (kein Flipchart, zu kleiner Kursraum etc.) und neuen Situationsherausforderungen (mehr Teilnehmende als angemeldet) auf, auf die flexibel reagiert werden muss. Flexibilität wird zudem im Zusammenhang mit heterogenen Teilnehmendengruppen thematisiert, die flexibles Agieren erforderlich machen, um allen Bedürfnissen und Lernerwartungen gerecht zu werden. Aber auch ausserhalb des Kursgeschehens wird Flexibilität angesprochen, wenn beispielsweise Praxisbesuche zu bewältigen sind, in denen Unvorbereitetes angetroffen werden kann. *[Auch als Berufsbildner muss Herr H. sehr flexibel sein, denn er macht die Auswertungen seiner Schulungen direkt nach dem Einsatz – und das kann auch mal auf einer Baustelle oder in einem Bauernhof sein (13158)].* Insgesamt scheinen die Frauen etwas flexibler zu sein, erwähnen doch die Expertinnen und Experten diese Haltung in 27 % aller Gutachten, die von Frauen verfasst wurden. Im Gegensatz dazu taucht die Flexibilität von Männern nur zu 17,9 % in den Expertengutachten auf.

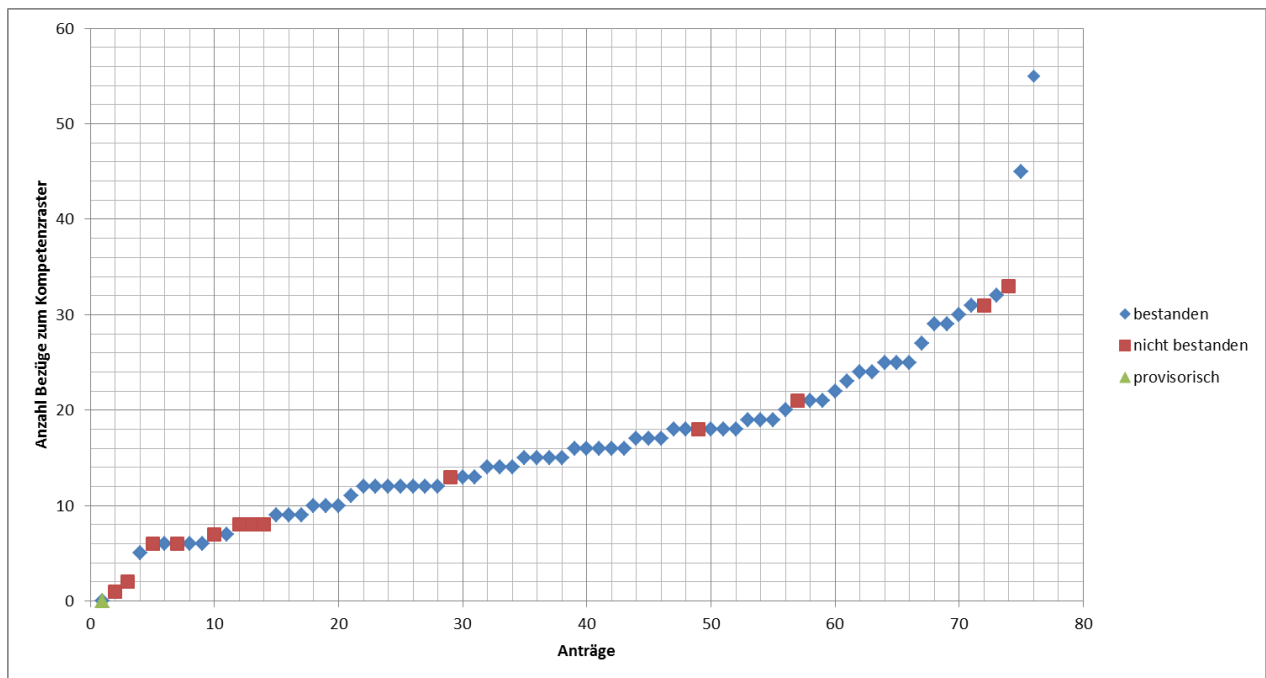
Abbildung 6: Textanteile 'Haltungen' mit Bezug zum Kompetenzraster (Angaben in Prozent)



#### 4.2.4 Bewertung

Welchen Einfluss hat nun die Bezugnahme zum Kompetenzraster, die durch die Expertinnen und Experten explizit oder auch implizit vorgenommen wurden, auf den Ausgang der Gesamtbewertung? Werden Anträge, die in den Gutachten einen hohen Anteil an Kompetenzbezügen aufweisen, tendenziell eher mit 'bestanden' bewertet als Anträge, in deren Gutachten nur wenige Bezüge vorzufinden sind? Auf den ersten Blick macht es den Eindruck, dass die Erwähnung der einzelnen Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen keinen Einfluss auf die Bewertung hat. So werden sowohl in positiv als auch in negativ bewerteten Gutachten alle Kompetenzbezüge prozentual in etwa gleich oft aufgeführt, d.h. es gibt keine spezifischen Ausprägungen, die besonders oft erwähnt und auf eine positive oder negative Beurteilung schließen lassen würden. Auf den zweiten Blick bzw. mit einer anderen Rechenmethode zeigt sich jedoch, dass der Bezug zum Kompetenzraster tatsächlich ein wichtiges Bewertungsmerkmal ist: Für diese Berechnung wurden für jedes Gutachten die Bezüge zum Kompetenzprofil (Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen) gezählt, um dann zu überprüfen, ob sich die Zahl der Bezüge eher positiv oder eher negativ auf die Bewertung der Expertinnen und Experten ausgewirkt hat. Die Analyse dieser Daten macht deutlich, dass eine Häufung ablehnender Gutachten dort auftritt, wo die Gutachterinnen und Gutachter nur vereinzelte Bezüge zum Kompetenzraster herstellen konnten. Mit dem Zuwachs an Bezügen nehmen die negativen Entscheidungen ab, wenn auch eine hohe Zahl an Kompetenzbezügen noch keine positive Bewertung garantiert. So weisen vereinzelte Gutachten sehr viele Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen aus dem Kompetenzraster aus, und sie werden dennoch negativ bewertet. Trotzdem scheint für die Expertinnen und Experten das Kompetenzraster eine Relevanz zu besitzen. Sie nehmen in ihrer Beurteilung darauf Bezug, und es scheint die Bewertung zu beeinflussen. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass wenige Kompetenzbezüge die Wahrscheinlichkeit auf eine negative und viele Kompetenzbezüge die Wahrscheinlichkeit auf eine positive Bewertung begünstigen. Diese Tendenz zeigt sich auch, wenn Kompetenzen (und Ressourcen), Ressourcen und Haltungen getrennt voneinander analysiert werden. Wenige oder gar keine Bezüge neigen eher zu einer negativen, mehrere oder zahlreiche Bezüge führen eher zu einer positiven Bewertung.

Abbildung 7: Relevanz der Kompetenzrasterbezüge (Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen auf die Bewertung)



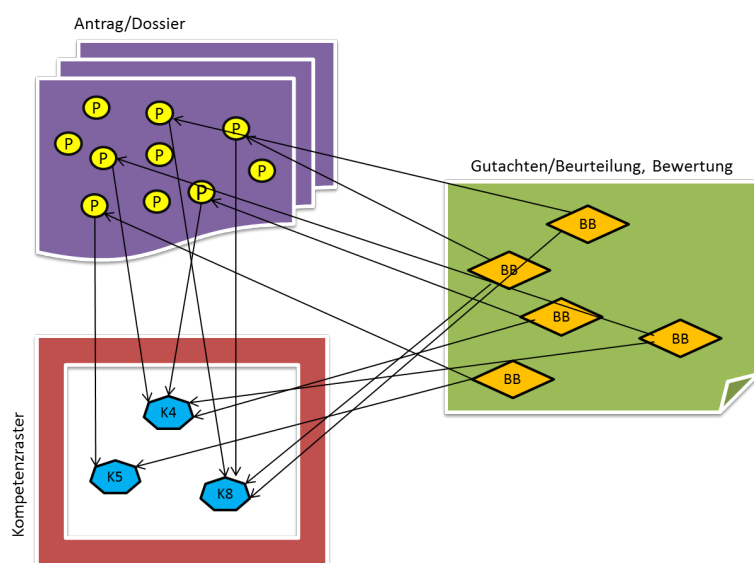
Unabhängig von den Bezügen zum Kompetenzraster scheint noch ein weiterer Aspekt einen Einfluss auf die Bewertung zu haben: Ist es einem Antragstellenden nicht möglich, die vom SVEB geforderten 150 Praxisstunden, die innerhalb von zwei Jahren absolviert werden müssen, nachzuweisen, wird das SVEB-Zertifikat nicht ausgestellt. Im Sample konnten zwei Antragstellende diesen Nachweis nicht erbringen und beide Anträge wurden abgelehnt. In einem Dossier liegt gemäss Expertengutachten überhaupt kein Nachweis vor, so dass nicht ersichtlich wird, wie viele Praxisstunden geleistet wurden, im anderen Dossier beschreibt die antragstellende Person offenbar detailliert, wie viele Praxisstunden sie absolviert hat, jedoch fehlt die Fremdbestätigung. Diese muss jedoch zwingend erbracht werden, da ohne diese Beglaubigungen kein Zertifikat erteilt wird. Es ist davon auszugehen, dass das Nichterfüllen dieser Vorgabe nicht nur im Sample, sondern grundsätzlich zu einer negativen Bewertung bei allen eingereichten Dossiers führt.

#### 4.2.5 Fazit

Die Beurteilung und Bewertung erfolgen in den Gutachten in der Regel nicht mit expliziten Verweisen auf das Kompetenzraster. Vielmehr sind es einzelne Textstellen, die implizit darauf hindeuten, und der Bezug kann nur durch eine inhaltsanalytische Auswertung sichtbar gemacht werden. Mit Hilfe dieser Analysetechnik kann insgesamt festgehalten werden, dass das Kompetenzraster eine wesentliche Grundlage bei der Beurteilung und Bewertung der Anträge bildet. Fast 30 % der gesamten Textmenge, also inkl. Überschriften und inkl. der verschiedenen Abschnitte vor dem für die Auswertung zentralen Abschnitt 'Bericht zur Selbstbeurteilung', weisen Bezüge zum Kompetenzraster auf. Die Kompetenzen spielen dabei eine wichtigere Rolle als die Ressourcen und Haltungen, die vergleichsweise wenig Textfläche beanspruchen. Innerhalb der Textmenge, die das Kompetenzraster betrifft, weisen 81 % Bezüge zu Kompetenzen (und Ressourcen), 15,1 % zu Ressourcen und 3,9 % zu Haltungen auf. Durch die Operationalisierung des Kompetenzrasters für die vorliegende Analyse muss jedoch einschränkend angemerkt werden, dass viele Ressourcen aufgrund ihres nahezu identischen Inhalts in die Kompetenzen integriert wurden und ihre vergleichsweise geringe Textmenge deshalb zum Teil erklärbar ist. Die Auswertung macht aber insgesamt deutlich, dass den Expertinnen und Experten zwei Aspekte besonders wichtig sind: Für sie von Bedeutung ist zum einen die Ausgestaltung von Lehr-Lernarrangements mit Erwachsenen und zum andern die Reflexion dieser Handlungen durch

Selbstbeobachtungen und durch das Einholen von Feedback. Allein diese beiden Aspekte zusammen umfassen 42,6 % der gesamten Textmenge mit Bezug zum Kompetenzraster. Dieses Ergebnis deckt sich auffallend mit den Erkenntnissen aus der Analyse der Anträge (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2015). Dort konnte herausgearbeitet werden, dass die antragstellenden Personen ausgehend von ihrer eigenen Performanz argumentieren und dabei ihr Handeln sowie ihre Feedbackkultur vor dem Hintergrund gegebener Rahmenbedingungen skizzieren. Diese Beschreibungen machen in den Dossiers fast 50 % der gesamten Textmenge aus. Dies weist auf die enge Verzahnung der Gutachten mit den Anträgen und dem Kompetenzraster hin: Die antragstellenden Personen beschreiben ihre Performanz resp. ihre Vermittlungstätigkeit und diese wird dann von den Expertinnen und Expertinnen im Zuge der Beurteilung und Bewertung selektiv aufgegriffen und zwar dergestalt, dass sie vor allem an Aspekte anknüpfen, die im Kompetenzraster abgebildet sind.

Abbildung 8: Bezüge zwischen den Anträgen (Performanz), dem Kompetenzraster und den Gutachten

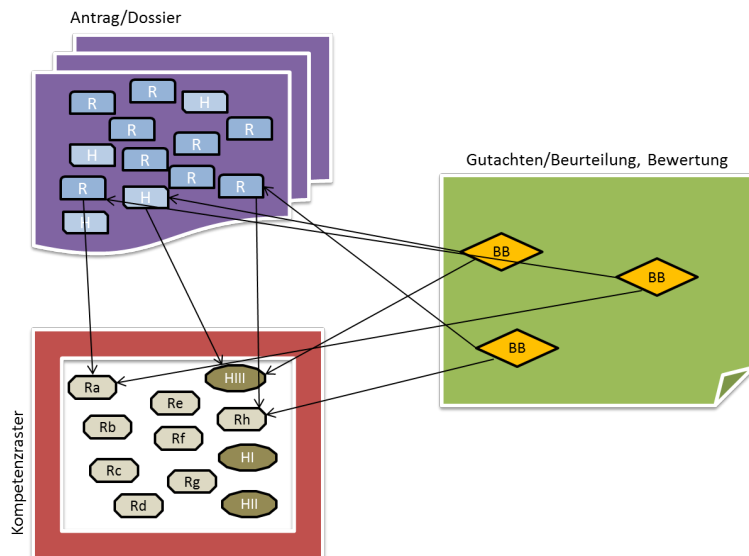


P: Performanz; BB: Beurteilen und Bewerten; K4 etc.: Kompetenzen 4

Quelle: Eigene Darstellung

Im Vergleich zur Analyse der Anträge sind die Ressourcen und Haltungen in den Gutachten eher unbedeutend. Dies hängt zum einen mit der erwähnten Verzerrung durch das teilweise Zusammenfassen von Kompetenzen und Ressourcen zusammen. Zum anderen waren die forschungsmethodologischen Zugänge zu den beiden unterschiedlich gearteten Dokumententypen grundsätzlich verschieden, so dass ein Vergleich nicht ganz unproblematisch ist. Dennoch spielt bspw. die Persönlichkeit der Antragstellenden, die in den Dossiers immer wieder als Ressource hervorgehoben wird, in den Gutachten eine untergeordnete Rolle. Sie käme bei den Haltungen zum Ausdruck, doch machen diese Angaben nur einen Bruchteil der Textmenge mit Bezug zum Kompetenzraster aus. Diesbezüglich sind also – mit aller Vorsicht ausgedrückt – die Gutachten mit den Anträgen weit weniger kongruent als im Bereich der Performanz.

Abbildung 9: Bezüge zwischen den Anträgen (Ressourcen, Haltungen), dem Kompetenzraster und den Gutachten



R: Ressource; H: Haltung; BB: Beurteilen und Bewerten; Ra etc. Ressource a; Hl: Haltung I etc.

Quelle: Eigene Darstellung

In Bezug auf die Bewertung lassen die Daten bislang vier Schlüsse zu:

1. Es gibt keine Hinweise darauf, dass die Erwähnung oder Nicht-Erwähnung bestimmter Kompetenzen, Ressourcen oder Haltungen einen Einfluss auf die abschliessende positive oder negative Bewertung durch die Expertinnen und Experten hat.
2. Die quantitativen Analysen deuten darauf hin, dass es zwischen den verschiedenen Expertinnen und Experten in der Beurteilung und Bewertung Unterschiede gibt. Die Zahlen zeigen, dass einige Expertinnen und Experten dazu neigen, die Anträge eher positiv zu beurteilen und sie fast keine Anträge ablehnen, während andere eher strenger bewerten und ihre Ablehnungsquote vergleichsweise hoch ist. Diese Hypothese müsste noch mit weiterführenden empirischen Verfahren überprüft werden.
3. Gutachten, in denen nur wenige Bezüge zum Kompetenzraster festzustellen sind, werden tendenziell eher negativ bewertet. Umgekehrt kann festgehalten werden, dass viele Kompetenzrasterbezüge eher zu einer positiven Bewertung führen.
4. Kann der Nachweis von 150 Praxisstunden verteilt über zwei Jahre nicht erbracht werden, wird das SVEB-Zertifikat nicht ausgestellt.

### 4.3 Begründungsstrukturen

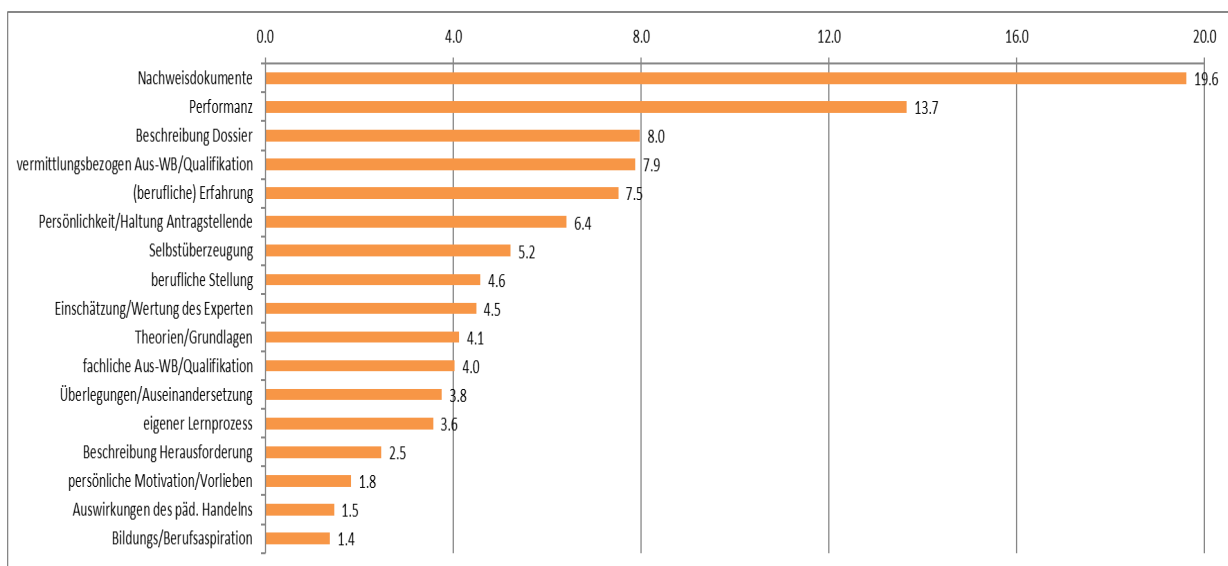
Nachdem die Bezüge zum Kompetenzraster analysiert und herausgearbeitet wurden und dabei der Frage nachgegangen wurde, welche Kompetenzen die Expertinnen und Experten in ihren Gutachten besonders betonen, stellt sich nun noch die Frage, welche zusätzlichen Beurteilungs- und Bewertungskriterien in den Gutachten vorzufinden sind, die als Gründe für oder gegen das Ausstellen des SVEB-Zertifikates aufgeführt werden. Dazu wurden alle bislang noch nicht codierten Textstellen extrahiert und mithilfe eines induktiven Codierverfahrens genauer untersucht (vgl. Kapitel 2.3). Wiederum wurden zunächst übergeordnete Codes und in einem zweiten Durchgang für einzelne Codes Subcodes gebildet, die Ausprägungen für Gewöhnlich in positiver oder in negativer Konnotation enthielten. So ist es bspw. für die Auswertung von Bedeutung, ob in den Gutachten auf das Fehlen von Aus- und Weiterbildungszertifikaten aufmerksam gemacht wird oder ob diese wohlwollend erwähnt werden. Entsprechend erhielten diese Subcodes eine positive oder eine negative Zuschreibung. Im Folgenden werden nun zunächst die übergeordneten Codes dargestellt, bevor detailliert auf die jeweiligen Ausprägungen eingegangen wird.

Fast alle Codes beziehen sich inhaltlich beschreibend auf die Gutachten und geben wider, auf welche Aspekte die Expertinnen und Experten in den Gutachten besonders geachtet haben bzw. welche sie vermissten. Zu dieser Art von inhaltlichen Codes zählt bspw. der Code 'berufliche Stellung'. Er beschreibt, welcher Tätigkeit die antragstellenden Personen nachgingen oder nachgehen. [Seit Jahrzehnten ist sie in leitenden Funktionen im Sozial- und Bildungsbereich tätig und kennt die Vorgaben bestens (14119)]. Vielfach wurde aus den Gutachten allerdings nicht deutlich, ob sich die Beschreibungen auf die aktuelle oder auf eine schon vergangene berufliche Tätigkeit beziehen. Ein weiteres Beispiel für diese beschreibenden Codes ist der Code 'Überlegung/Auseinandersetzung'. Die Expertinnen und Experten beleuchten darin das Ringen der Antragstellenden um eine möglichst ideale Planung, Strukturierung und Gestaltung ihrer Weiterbildungsveranstaltungen. [Dabei stellt er sich Fragen wie *Wie soll der Lernfortschritt der TN sichtbar gemacht werden?* oder *Welcher Wissensstand bzw. welches Fähigkeitsniveau setzt die Bildungsinstitution für einen Kursabgänger voraus?* (11134)] Die Expertinnen und Experten haben diese Aspekte entweder beschreibend aufgegriffen oder sie haben exemplarische Textauschnitte aus den Anträgen kopiert und in die Gesuche hineinkopiert. In der Analyse der Gutachten wurde zwischen diesen beiden Varianten nicht unterschieden, entscheidend war, dass und nicht in welcher Form ein bestimmtes Thema entweder in positiver, negativer oder neutraler Formulierung angesprochen wurde. Bei zwei Codes verhielt es sich etwas anders. Sie beziehen sich weniger auf den Inhalt als vielmehr auf die persönliche Meinung der Expertinnen und Experten, die in den Zitaten mehr oder weniger deutlich zum Ausdruck kommt. Anschaulich wird dies im folgenden Textabschnitt: [Herrn S. fällt es leicht, auf der Metaebene zu kommunizieren (13043)]. Solche Textabschnitte wurden mit dem Code 'Einschätzung/Wertung der Experten' codiert. Im Prinzip sind Textausschnitte in dieser Form nicht ungewöhnlich und wurden bereits im Kapitel 3.1 dargestellt. Auch dort trat der Experte bzw. die Expertin wertend und interpretierend in Erscheinung, allerdings bezogen sich die Expertenäußerungen immer konkret auf das Kompetenzprofil, wodurch die Interpretation für Aussenstehende nachvollziehbar wurde. In diesem Abschnitt ist es anders: Häufig ist nicht klar, wie die Interpretation zustande kam und worauf sie beruhte. Es gibt nur wenige Ausnahmen, in denen die Textstellen die Meinungen der Expertinnen und Experten wiedergeben und dabei jedoch deutlich wird, wie diese Lesart zu verstehen ist: [Auf der Basis ihrer Aus-Weiterbildungen (Prozessgestaltung NW 4, Gesprächsführung NW 6, Grenzen setzen NW 7) und der Erfahrung als Lehrtrainerin in den Kursen und als Gruppenleiterin im Brückenangebot ist diese Teilkompetenz sicher eine Kernkompetenz von Frau G. – auch wenn das aus der Selbstbeurteilung nicht so direkt ersichtlich wird (12123)]. Ein weiterer Code, der die Meinung der Experten bzw. der Expertinnen widerspiegelt, wurde unter der Bezeichnung 'Beschreibung Dossier' gebildet. Dieser Code bezieht sich auf die Gestaltung des Gutachtens bzw. auf die Gestaltung einzelner Teile des Gutachtens und beschreibt, welchen Eindruck der Antrag bzw. die einzelnen Passagen oder Abschnitte auf den Experten bzw. auf die Expertin hinterlässt. [Eine tabellarische Darstellung (Raster) wäre aus Sicht des Experten etwas übersichtlicher (14027)]. Insgesamt lässt sich aber feststellen, dass die von den Kompetenzrastern losgelösten Textstellen grossmehrheitlich beschreibend sind und die Expertin bzw. der Experte kaum in Erscheinung tritt. Insgesamt haben 87,5 % dieser Textmenge einen inhaltlichen Bezug und 12,5 % können zu den Meinungen und Haltungen der Expertinnen und Experten gezählt werden. In der Gesamtdarstellung der einzelnen Codes im Sinne eines Rankings zeigt sich aber, dass die beiden Codes, welche die Meinungen und Haltungen der Expertinnen und Experten repräsentieren, nicht unbedeutend sind. So fungiert der Code 'Beschreibung Dossier' auf dem dritten Platz, d.h. er wurde am dritthäufigsten vergeben und der Code 'Einschätzung des Experten' rangiert auf Platz neun.

Am häufigsten werden in den Expertengutachten die 'Nachweisdokumente' erwähnt. Sie rangieren mit Abstand an der Spitze und scheinen eine zentrale Rolle im gesamten Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahren zu spielen. Die Formulierungen der Expertinnen und Experten zu diesem Aspekt fallen sehr unterschiedlich aus und verweisen auch auf ganz unterschiedliche Dokumente. Oft sind jedoch Wortlaute dieser Art vorzufinden: [Es liegen drei detaillierte Zeugnisse vor, die die Unterrichtstätigkeit von Herrn L. beschreiben (10168)]. An zweiter Stelle folgt die 'Performanz'. Dies ist aus zweierlei Hinsicht interessant: Einerseits hat sich schon in der Analyse der eingereichten Gesuche gezeigt, dass die 'Performanz' einen zentralen Stellenwert in der Argumentationskette einnimmt, mit welcher die Antragstellenden versuchen, die Expertinnen und Experten von ihren Vermittlungskompetenzen zu überzeugen. Nahezu 50 % der gesamten Textmenge verwendeten die gesuchereinreichenden Personen für die Beschreibung der Performanz bzw. für ihr methodisch-

didaktisches Handeln im Kursraum (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2015). Andererseits hat sich bereits in Kapitel 3.1 gezeigt, dass den Expertinnen und Experten der Code 'Gestaltung Lerneinheiten', der konkrete Bezüge zum Kompetenzraster aufweist und ebenfalls die Performanz thematisiert, besonders wichtig und in den Gutachten am häufigsten vertreten ist. Die Vermittlungssituation behält demnach gemäss den in diesem Kapitel vorliegenden Auswertungen auch unabhängig vom Kompetenzraster und ohne Bezug zu den aufgeführten Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen ihre Wichtigkeit. [So arbeitet sie z.B. mit einer Babypuppe und einem Skelett des Beckens, an denen sie den Geburtsvorgang dreidimensional und mit weiteren Hilfen (z.B. Hülle um das Baby) symbolisch darstellen kann. (11076)]. Auf dem vierten Rang folgt die Erwähnung von 'vermittlungsbezogenen Aus- und Weiterbildungen', was insofern etwas erstaunlich ist, als dass das Verfahren keine Aus- und Weiterbildungen verlangt, sondern auf die Erfahrungen setzt, die in der Erwachsenenbildung gemacht wurden. Dieser Aspekt folgt jedoch erst im darauffolgenden Rang unter dem Code '(berufliche) Erfahrung', wobei die Erfahrungen meist keinen Bezug zur Kompetenzentwicklung der Antragstellenden aufweisen. [Da mag Frau F. dienlich gewesen sein, dass sie selbst Erfahrung als Zustellende und Teamleitende hatte. Aber auch als Leiterin von Aerobic-Lektionen musste sie Lernstoffe für Erwachsene aufbereiten (10126)]. Die beiden nachfolgenden Codes wurden durch die Expertinnen und Experten oft durch Kopien aus Nachweisdokumenten oder sonst direkt aus den Selbstbeurteilungen veranschaulicht. So heisst es etwa beim Code 'Persönlichkeit/Haltung Antragstellende': [Herr J. wurde wegen seiner Teamfähigkeit sowie freundlichen Art und kollegialen Haltung bei Vorgesetzten und Mitarbeitenden sehr geschätzt und geachtet. (...)] (10051)]. Oder im Code 'Selbstüberzeugung' sind Textpassagen zu finden wie: [Herr R. schliesst seine Selbstbeurteilung mit einem Fazit: Grundsätzlich bin ich überzeugt, mit den wichtigsten didaktischen Methoden vertraut zu sein (13136)]. Auf den weiteren Plätzen mit geringen Prozentwerten folgen Codes mit Verweis auf 'vermittlungsbezogene Theorien', die nicht explizit im Kompetenzraster ausgewiesen sind, auf 'fachliche Aus- und Weiterbildungen', der Code 'Überlegungen und Auseinandersetzung', Gedanken zum 'eigenen Lernprozess', der durch die Tätigkeit und die Reflexion als Dozent resp. Dozentin in der Erwachsenenbildung angeregt wird, die 'Beschreibung von Herausforderungen' als Erwachsenenbildnerin bzw. als Erwachsenenbildner, 'persönliche Motivation/Vorlieben' der Antragstellenden, realisierte 'Auswirkungen und Folgen des pädagogischen Handelns' sowie die 'Bildungs- und Weiterbildungspläne' der gesuchteinreichenden Personen.

Abbildung 10: Anteil vergebener Codes ohne Bezug zum Kompetenzraster (Angaben in Prozent)



Der Einbezug der Subcodes zeigt im Prinzip wenig Abweichung von der Darstellung unter ausschliesslicher Berücksichtigung der übergeordneten Codes. Insgesamt sind es zwanzig Codes oder Subcodes, wobei darunter je drei mit einer positiven und einer negativen Ausprägung funktionieren. Die restlichen Codes weisen keine Ausprägungen auf und beziehen sich auf neutral formulierte Textstellen. Alle Codes wurden einer Häufigkeitsauszählung unterzogen, wobei wiederum die Nachweisdokumente, diesmal allerdings in positiver Erwähnung, sowie die neutrale Beschreibung der Performanz mit Abstand am häufigsten vergeben wurden. Danach folgen die

vermittlungsbezogenen Aus- und Weiterbildungen und die (berufliche) Erfahrung und erst daran anschliessend die positive Beschreibung der Dossiers. Die Codes mit negativer Ausprägung sind allesamt in der unteren Hälfte der Rangliste angesiedelt.

Tabelle 4: Codes und Subcodes ohne Bezug zum Kompetenzraster

Name	Häufigkeit	Prozent
Nachweisdokumente +	179	16.4
Performanz	149	13.7
vermittlungsbezogen Aus-WB/Qualifikation	86	7.9
(berufliche) Erfahrung	82	7.5
Beschreibung Dossier +	79	7.2
Persönlichkeit/Haltung Antragstellende	70	6.4
Selbstüberzeugung	57	5.2
berufliche Stellung	50	4.6
Theorie/Grundlagen	45	4.1
fachliche Aus-WB/Qualifikation	44	4.0
Überlegungen/Auseinandersetzung	41	3.8
eigener Lernprozess	39	3.6
Nachweisdokumente -	35	3.2
Wertung des Experten +	27	2.5
Beschreibung Herausforderung	27	2.5
Wertung des Experten -	22	2.0
persönliche Motivation/Vorlieben	20	1.8
Auswirkungen des päd. Handelns	16	1.5
Bildungs-/Berufaspiration	15	1.4
Beschreibung Dossier -	8	0.7
<b>Gesamt</b>	<b>1091</b>	<b>100.0</b>

Zwischen den Beurteilungen von Gesuchen, die von Männern und solchen, die von Frauen verfasst wurden, bestehen einige Unterschiede. Der markanteste Unterschied bezieht sich auf die positive Einschätzung bzw. Wertung der Expertinnen und Experten. Während bei den Frauen in 40,5 % aller Gutachten der Experte oder die Expertin eine positive Einschätzung vornehmen, ist dies bei Männern nur in 15,4 % der Gutachten der Fall. Eine ebenfalls grosse Abweichung ist bei der Selbstüberzeugung zu beobachten. Bei Männern findet sich dieser Code in 56,4 % aller Gutachten, während er bei den Frauen nur in knapp 30 % aller Gutachten auftaucht. Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei diesen Textstellen meist um direkte Kopien aus der Selbstbeurteilung oder auch aus Nachweisdokumenten. Differenzen sind auch in der beruflichen Erfahrung und in der (momentanen) beruflichen Stellung auszumachen. Während die berufliche Erfahrung bei Frauen häufiger erwähnt wird (59,5 %, Männer 48,7 %), scheint aufgrund der Häufigkeit des Auftretens die berufliche Stellung bei den Männern wichtiger zu sein (46,2 % Männer, 35,1 % Frauen). Bei Männern werden auch häufiger in positiver Art und Weise Nachweisdokumente erwähnt (89,7 % vs. 75,7 %). Die sich auf von Männern verfassten Anträge beziehenden Gutachten erwähnen zudem häufiger die Performanz (79,9 % vs. 64,9 %) und Männer scheinen sich vermehrt Gedanken darüber zu machen, welchen Erfolg ihr pädagogisches Handeln hat (20,5 % vs. 10,8 %). Die Frauen setzen sich gemäss Gutachten stattdessen ausführlicher mit Überlegungen zu ihren Weiterbildungsveranstaltungen und deren Ausgestaltungsmöglichkeiten auseinander (32,4 % vs. 20,5 %).

#### 4.3.1 Fazit

Bei den zusätzlichen Beurteilungs- und Bewertungskriterien, die keinen direkten Bezug zum Kompetenzraster herstellen, fokussieren die Expertinnen und Experten in ihrer Entscheidungsfindung vor allem auf zwei Dossierelemente: die Nachweisdokumente und die Performanz. Dass der Bezug zu den Nachweisdokumenten für die Expertinnen und Experten von höchster

Relevanz ist, zeigt die Wichtigkeit des Einbezugs einer Aussensicht, auf die die Expertinnen und Experten grossen Wert zu legen scheinen. Mit der Performanz wird dann einerseits dem „Kerngeschäft“ Rechnung getragen, andererseits wird hier die subjektive Selbstdarstellung der Antragstellenden in den Fokus gestellt. Es zeigt sich somit eine gewisse Ausgewogenheit zwischen Innen- und Aussenwahrnehmung, auf die sich Expertinnen und Experten primär beziehen.

Was die Beurteilung betrifft, so muss wiederum davon ausgegangen werden, dass sich das Fehlen von Nachweisdokumenten negativ auf die Bewertung auswirkt und die Expertinnen und Experten deshalb empfehlen, das Zertifikat nicht zu erteilen. Eine negative Beurteilung erhalten ferner auch eher Kandidatinnen und Kandidaten, die zu wenig Bezüge zu vermittlungsbezogenen Theorien und Grundlagen herstellen können. Tendenziell scheinen auch die ungenügende Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie die Auswirkungen des pädagogischen Handelns eine negative Bewertung zu begünstigen. Letztlich, und dies ist doch eher ungewöhnlich, kann die starke Betonung der beruflichen Erfahrung sowie der Bildungsaspirationen ebenfalls zu einer negativen Bewertung führen.

Dass die Gesuche von Frauen und Männern erkennbare Unterschiede in der Beurteilung resp. in der Gewichtung einzelner Zuschreibungen aufweisen, ist zwar auffällig, kann an dieser Stelle jedoch nicht abschliessend begründet werden.

#### **4.4 Stellungnahme und Antrag der Expertin bzw. des Experten**

Am Ende des Gutachtens erfolgt in einem separaten Unterabschnitt eine summarische Zusammenfassung der bisherigen Ausführungen sowie die eigentliche Bewertung. Dieser Abschnitt schliesst an den ausführlichen Abschnitt 'Handlungskompetenz gemäss Anforderungsprofil' an, in dem die Expertinnen und Experten die Handlungskompetenzen der Antragstellenden bereits detailliert beschrieben und beurteilt haben. Die Zusammenfassung greift nun nochmals die wichtigsten Punkte auf, würdigt die eingereichten Gesuche bzw. die Antragstellenden und zieht Bilanz. Je nachdem besteht diese Würdigung aus einem Textabschnitt, unter Umständen formulieren die Expertinnen und Experten aber auch nur wenige Worte: [Die Handlungskompetenzen von Frau K. resultieren aus ihrer breiten Palette von mehrtägigen Fortbildungen, die für das Modul 1 wesentlich sind sowie aus ihrer langjährigen Erfahrung als Dozentin. In der Selbstbeurteilung begründet sie ihr Vorgehen differenziert, überlegt und zielgruppengerecht (10036)]. Aus diesen Zeilen wird in aller Regel deutlich, ob ein Antrag durch den Experten bzw. die Expertin positiv oder negativ beurteilt wird. Trotzdem erfolgt noch eine ausformulierte Bewertung, wobei in den Dokumenten nur zwei Formulierungen zu finden sind: 1) Bei einer bestandenen zustimmenden Bewertung: [Die Handlungskompetenz ist mittels Dokumenten nachgewiesen. Ich beantrage Erteilung des Modulzertifikats (14079)]. 2) Bei einer ablehnenden Bewertung lautet die Formulierung entsprechend: [Die Handlungskompetenz ist mittels Dokumenten nicht nachgewiesen. Ich beantrage Nicht-Erteilung des Modulzertifikats (13143)]. Einer Antragstellenden im Sample wird eine provisorische Erteilung des Zertifikates zugesprochen. Sie muss, um ein rechtsgültiges Modulzertifikat zu erhalten, noch einige Dokumente nachreichen, die sie in ihrem Gutachten zwar erwähnt, jedoch nicht beigelegt hat. Allein diese Formulierungen betonen die Wichtigkeit der von formalen Aspekten. Ohne diese wird das Zertifikat nicht erteilt.

Ein letztes vom Experten bzw. von der Expertin verfasster Abschnitt richtet sich an die Geschäftsleitung AdA und formuliert in einer abschliessenden Stellungnahme, weshalb das Modulzertifikat erteilt oder nicht erteilt werden kann. Auch dieser Abschnitt ist eher knappgehalten, und den Expertinnen und Experten genügen für diesen Antrag gewöhnlich wenige Sätze: [Frau H. ist eine erfahrene Fremdsprachenlehrkraft, die mit viel Engagement erwachsenengerechten Unterricht bietet. Da Frau H. die Modulzertifikate 2-5 bereits besitzt, kann sie nach Erhalt des Modulzertifikats 1 den Fachausweis beantragen (14046)]. Selbstredend fallen ablehnende Anträge etwas länger aus.

Die beiden Abschnitte, in denen die bilanzierende Bewertung formuliert und im Prinzip zwei Mal begründet wird, wie und weshalb auf diese Weise und nicht anders bewertet wurde, sind an die-

ser Stelle von besonderem Interesse. Sie geben in verdichteter Form wieder, weshalb ein Gesuch positiv oder negativ eingeschätzt wurde. Es handelt sich um die Synthese der voranstehenden Ausführungen, welche sehr detailgenau sind und stark ins Detail gehen, um daran anschliessend den wesentlichen Kern der Beurteilung herauszugreifen und darauf aufbauend eine Bewertung zu erstellen. Es ist davon auszugehen, dass wesentliche Merkmale der Beurteilung und Bewertung in diesen beiden Abschnitten stecken und diese unabhängig vom ausführlichen Gutachten sehr genau Auskunft darüber geben, auf welche Aspekte die Expertinnen und Experten in besonderem Masse achten. Deshalb wurden diese Abschnitte einer isolierten Analyse unterzogen. Es zeigte sich dabei bereits zu Beginn der Erarbeitung des Analysesystems, dass die detailliert aufgefächerten Kompetenzen, wie sie in der Modulbeschreibung hinterlegt sind, in diesen abschliessenden Abschnitten nur noch eine untergeordnete Rolle spielen. Zwar wird immer wieder auf Kompetenzen verwiesen, doch sind damit in der Regel erwachsenenpädagogische Kompetenzen im Allgemeinen gemeint, und es wird nicht spezifisch auf eine bestimmte Kompetenz, die Bezug auf die Modulbeschreibung nimmt, verwiesen. Es war deshalb notwendig, das auf der Grundlage des Kompetenzrasters des Modules 1 deduktiv gebildete Analyse-raster, wie es für die Beurteilung des voranstehenden zur Anwendung kam, zu verlassen und ein neues zu konstruieren. Dafür anbot sich ein induktives Vorgehen, d.h. auf der Grundlage der Daten bzw. in diesem Fall der beiden Abschnitte wurden verschiedene Codes gebildet, die inhaltlich einen bestimmten Sachverhalt in einem bis maximal drei Wörtern umschreiben. So drängte sich bspw. der Code 'Nachweisdokumente' gleich bei der Sichtung der ersten Expertisen auf, dies allein schon deshalb, weil in der abschliessenden Bewertung darauf hingewiesen wird, dass die Handlungskompetenzen mittels Dokumenten nachgewiesen oder nicht nachgewiesen sind. Durch diese induktive Vorgehensweise wurden insgesamt zehn Codes gebildet. Es zeigte sich dann aber, dass diese die Argumentation der Expertinnen und Experten nur ungenügend abbildeten, so dass eine Verfeinerung dieses Codesystems angebracht war. So wurden bspw. für den Code 'Nachweisdokumente' sieben Subcodes formuliert, die eine genauere Bezeichnung dieser Dokumente vornehmen wie bspw. 'Arbeitszeugnisse', 'Unterrichtsunterlagen' etc. Bei insgesamt sechs Codes wurden solche Subcodes eingeführt, wobei die genaue Zahl sehr unterschiedlich ausfiel und von zwei bis sieben Stück reichte. Noch immer zeigte sich allerdings, dass das Codesystem zu ungenau war und insbesondere positive und negative Ausprägungen noch zu wenig abbildete. Deshalb wurden den Subcodes der Codes 'Nachweisdokumente' und 'Bildung' noch zusätzliche Subcodes angefügt. Der Subcode 'Arbeitszeugnisse' des Codes 'Nachweisdokumente' wurde bspw. dementsprechend mit den Ausprägungen positiv und negativ versehen, so dass damit alle Textstellen erfasst werden konnten, in welchen Arbeitszeugnisse als Nachweisdokumente der beruflichen Handlungskompetenz entweder im positiven Sinn, d.h. wenn sie bspw. ausreichend vorhanden waren, oder eben im negativen Sinn, wenn dem Antrag keine oder nicht ausreichend aussagekräftige Dokumente beigelegt wurden und dies vom Experten bzw. der Expertin bemängelt wurde. Auf diese Weise entstand ein sehr stark ausdifferenziertes Codesystem mit insgesamt 49 Codes, Subcodes und den entsprechenden Ausprägungen.

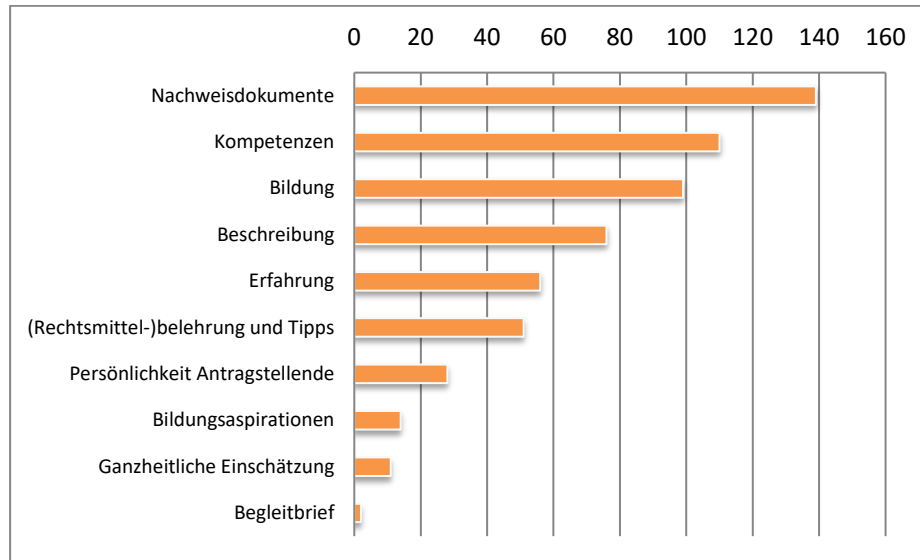
Der erste Auswertungsschritt blieb auf der Ebene der übergeordneten Codes. Dabei zeigen sich bereits erste Erkenntnisse im Hinblick darauf, was für die Expertinnen und Experten in Bezug auf die Beurteilung wichtig ist. An erster Stelle und damit am häufigsten werden die Nachweisdokumente genannt. Die Wichtigkeit dieser Dokumente ist zentral, stützen sie doch die Argumentation und bilden letztlich die Plausibilisierung dessen, was die Antragstellenden in ihrer Selbstbeurteilung beschreiben. Im Prinzip ist es fast unwahrscheinlich, dass ein Antragstellender in dieser Variante des Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahrens über keine Nachweisdokumente verfügt, hätte er bzw. sie doch ansonsten die Variante II gewählt, die spezifisch für Personen entwickelt wurde, die sich ihre Kompetenzen hauptsächlich informell oder durch Erfahrungslernen angeeignet haben, dies aber nicht belegen können<sup>12</sup>. An zweiter Stelle folgt die Erwähnung der Kompetenzen. Dabei wird in der Regel kein Bezug genommen auf spezifische Kompetenzen des durch den SVEB vorgegebenen Kompetenzrasters, sondern ganz allgemein auf die erwachsenenpädagogischen Kompetenzen hingewiesen und erwähnt, ob und wie der

<sup>12</sup> Die Variante II des Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahrens sieht einen Praxisbesuch eines Experten oder einer Expertin vor (vgl. <https://alice.ch/de/ausbilden-als-beruf/gleichwertigkeit-gwb/gwb-variante-ii/>; abgerufen am 3.5.2017).

Kompetenznachweis in der Selbstbeurteilung erbracht wurde. Danach folgt auf Rang drei der Code 'Bildung', der die Aus- und Weiterbildungen der Antragstellenden hervorhebt und zwar sowohl hinsichtlich ihrer fachlichen als auch ihrer vermittlungsbezogenen Ausrichtungen. Der darauffolgende Code 'Beschreibung' geht auf die Art und Weise ein, wie sich die Antragstellenden präsentieren. Dabei gibt es zwei Ausprägungen: Einerseits streichen die Expertinnen und Experten die inhaltliche Ausrichtung sowie die Struktur der Anträge positiv hervor: [In der Selbstbeurteilung begründet sie ihr Vorgehen differenziert, überlegt und zielgruppengerecht (10036)]. Andererseits sind in dieser Ausprägung aber auch die häufigsten negativen Formulierungen und Beanstandungen über alle Codes hinweg vorzufinden. Dies vermutlich deshalb, weil ungenügende Selbstbeurteilungen durch die Expertinnen und Experten oft zunächst einmal dezidiert und zurückhaltend formuliert werden, bevor die grundsätzlichen Mängel erwähnt werden: [Frau S. bleibt in ihrer Selbstbeurteilung eher auf der beschreibenden Ebene. Auch ist mit nur einer Kursplanung die Dokumentation der Praxis eher knappgehalten (14062)]. Erst an fünfter Stelle werden die Erfahrungen der Antragstellenden thematisiert. Das ist insofern erstaunlich, weil das Gleichwertigkeitsverfahren berufliche Erfahrungen in den Mittelpunkt rückt und versucht, das professionelle Handeln daran zu bemessen. Offensichtlich scheinen aber die Nachweisdokumente, die Kompetenzen, die Bildung und die Selbstdarstellung der Antragstellenden wichtiger zu sein. In Bezug auf die berufliche Erfahrung werden von den Expertinnen und Experten sowohl positive als auch negative Ausprägungen erwähnt. Meist tauchen positive Erwähnungen zusammen mit anderen positiven Eigenschaften oder Fähigkeiten der antragstellenden Personen auf: [Frau B. ist eine bestens ausgebildete und erfahrene Kursleiterin im Informatikbereich (12115)]. Die berufliche Erfahrung wird insgesamt nur vier Mal im negativen Sinn thematisiert und auch hier immer im Zusammenhang mit anderen Themen. So stellen bei zwei Dokumenten die Antragstellenden in den Selbstbeurteilungen keinen Bezug zu den beigelegten Dokumenten und dem Lebenslauf her, die die Erfahrungen plausibilisieren würden und bei zwei anderen Dokumenten wird das Fehlen der Nachweise bemängelt: [Es fehlt der Nachweis der erforderlichen Praxiserfahrung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen und die Selbstbeurteilung lässt einige Fragen offen (13087)]. Rechtsmittelbelehrungen sind in aller Regel bei abgelehnten Anträgen vorzufinden. Sie zeigen den antragstellenden Personen einerseits die Möglichkeiten eines Wiedererwägungsgesuches auf, die ihnen als Reaktion auf einen ablehnenden Bescheid offenstehen. Andererseits formulieren die Expertinnen und Experten aber auch gutgemeinte Tipps, die nicht nur in Gutachten zu finden sind, die abgelehnt werden: [Herr M. strebt den Fachausweis an und ich empfehle ihm, die Module 2, 4 und 5 bei einer anerkannten Modulanbieterin zu besuchen. Dies dient auch dem beruflichen Netzwerk ausserhalb des eigenen Fachbereichs. Alternativ käme allenfalls für die Module 3, 4 und 5 auch die GWB-Variante II in Frage (12040)]. Des Weiteren gehen die Expertinnen und Experten auf die Persönlichkeit der Antragstellenden ein. Diese Ausführungen beziehen sich in der Regel nicht auf das Dossier und die Plausibilisierung der Kompetenzen, sondern fokussieren sich direkt auf die Personen, die die Gesuche erstellt haben. In einigen wenigen Gutachten wird auch die Expertin oder der Experte sichtbar: [Die Expertin ist beeindruckt vom Wissensdurst und von der Energie von Frau B. Sie verfügt ohne Zweifel über ein grosses Fachwissen und ist eine Ausbilderin mit viel Herzblut (11102)]. Eine weitere Eigenschaft der antragstellenden Personen, die die Expertinnen und Experten gezielt hervorheben, ist die Bildungsaspiration, die in einigen Dossiers deutlich wird. In aller Regel handelt es sich um weiterführende Ziele, die sich die Antragstellenden Personen als Professionelle im Bereich Erwachsenenbildung gesteckt haben. Dass dies in der abschliessenden Stellungnahme der Expertinnen und Experten hervorgestrichen wird, scheint offenbar für die Bewertung von Bedeutung zu sein, obwohl es sich dabei nicht explizit um die Plausibilisierung von bereits vorhandenen Kompetenzen handelt. [Herr L. beabsichtigt eventuell das Modul 2 bei einem anerkannten Anbieter zu absolvieren, wozu ich ihm viel Spass und Erfolg wünsche (12065)]. In einzelnen Gutachten findet eine ganzheitliche Würdigung der Gesuche statt. Die Textstellen in den Expertengutachten legen nahe, dass die Expertinnen und Experten aufgrund der eingereichten Unterlagen unsicher sind, ob diese den Anforderungen genügen und deshalb auf eine eher subjektive Einschätzung zurückgreifen. Die ganzheitliche Einschätzung erfolgt sowohl in positiver als auch in negativer Hinsicht, wobei die Formulierungen dabei nahezu identisch sind. So schreibt ein Experte, der zu einer positiven Einschätzung gelangt: [In einer ganzheitlichen Beurteilung kann das SVEB-Zertifikat aus Sicht des Experten erteilt werden, obwohl qualifizierende Nachweise wie Arbeitszeugnisse, zusammenfassende Kursauswertungen oder konkrete Arbeitsbeispiele usw. fehlen (12079)]. Ganz ähnlich tönt das negative Urteil: [Das Zertifikat kann in einer ganzheitlichen Würdigung des Dossiers trotzdem noch nicht erteilt werden, weil Fremdbeurteilungen fast vollständig fehlen (12048)]. Mitunter geben diese Zitate auch einen Hinweis auf die Wichtigkeit der Nachweisdokumente, ohne die das Ausstellen des Zertifikates im Prinzip nur noch durch eine äusserst plausible

Selbstbeurteilung zu erreichen ist. Schliesslich wird in zwei Gesuchen noch auf den Begleitbrief verweisen, der zusammen mit dem Gesuch eingereicht wird. Die Expertinnen und Experten entnehmen ihm Informationen zur Beurteilung, die in den Selbstbeurteilungen nicht erwähnt werden. Allerdings scheint der Begleitbrief aufgrund der marginalen Erwähnung keine Bedeutung für die Expertinnen und Experten zu haben.

Abbildung 11: Relevanzsetzung im Abschnitt 'Abschliessende Stellungnahme' nach Anzahl Codes (inkl. Subcodes)



Die Codes 'Nachweisdokumente', 'Kompetenzen' und 'Bildung' wurden noch zusätzlich ausdifferenziert, um genauere Aussagen darüber gewinnen zu können, welche Nachweisdokumente besonders hervorgehoben und wie die Kompetenzen thematisiert werden und welche Formen von Bildung bzw. Weiterbildung für die Expertinnen und Experten besonders relevant sind. In Bezug auf die Nachweisdokumente ist nicht eindeutig auszumachen, welche dieser Dokumente die höchste Relevanz besitzen, da in vielen Textstellen keine eindeutige Zuordnung erfolgen konnte. Unter dem Sammelbegriff 'Nachweisdokumente generell' wurden all jene Hinweise auf Nachweisdokumente zusammengefasst, bei denen kein klarer Verweis auf ein bestimmtes Dokument ersichtlich ist. Dazu sind in den Expertengutachten einerseits wohlwollende Aussagen zu finden wie: [Frau V. beschreibt und dokumentiert ihre langjährige Praxiserfahrung als Dozentin umfassend (14079)]. Andererseits thematisieren die Expertinnen und Experten aber auch den ungenügenden Nachweis der Handlungskompetenzen, wofür kein expliziter Verweis auf ein bestimmtes Nachweisdokument notwendig ist: [Einige von Herrn J. erwähnte bzw. eingereichte Nachweisdokumente sind formell mangelhaft und/oder zu wenig aussagekräftig (10021)]. An zweiter Stelle mit fast gleich vielen Code-Häufigkeiten folgt die Nennung der Arbeitszeugnisse. Mit ihnen betonen die Expertinnen und Experten die berufliche Erfahrung, auf denen das gesamte GWB-Verfahren letztlich beruht. Allerdings werden auch die Arbeitszeugnisse in positiven und negativen Kontexten thematisiert. So lauten positive bzw. wohlwollende Beurteilungen in der Regel: [Das Urteil seines Arbeitgebers fällt sehr positiv aus, so dass der Eindruck eines kompetenten und engagierten Kursleiters entsteht (10116)]. In einigen Fällen ist für die Expertinnen und Experten die Erfahrung mittels Arbeitszeugnissen jedoch nicht oder zu wenig nachgewiesen: [Die Expertin hätte sich noch mehr qualifizierende Arbeitszeugnisse gewünscht (11083)]. Vergleichsweise wenig ins Gewicht fallen alle weiteren Nachweisdokumente, wobei mit den Kursauswertungen, den Praxisbeispielen und den Unterrichtsunterlagen wiederum auf die erwachsenenbildnerische Erfahrung der Antragstellenden verwiesen wird. Auch diesbezüglich sind in den Expertengutachten Hinweise auf das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein dieser Dokumente in den Anträgen zu finden. So hebt ein Experte beispielsweise in positiver Art und Weise die Feedbacks hervor, die ein Antragstellender jeweils nach seinen Kursen bzw. in diesem Fall zu seinen Führungen einholt: [Die durchs Band positiven Feedbacks der Führungsteilnehmer zu den Führungen von Herrn R. sprechen für sein Engagement und sein Geschick auf die Teilnehmer einzugehen (13024)]. Ein anderer Experte hingegen weist auf das Fehlen von Unterrichtsunterlagen hin, so dass es ihm nicht möglich sei zu überprüfen, ob die Beschreibungen in der Selbstbeurteilung auch tatsächlich der Realität entsprechen. [Leider kann die

Expertin nicht überprüfen, ob Herr L. seine Lehren aus den Gesprächen mit Fachleuten wirklich auch in der Praxis umsetzt. Dazu fehlen ihr aussagekräftige Belege wie z.B. neue, veränderte Kursvorbereitungen (12072)]. Unabhängig von der beruflichen Erfahrung werden einzig Bildungszertifikate sowie Stellenbeschreibungen erwähnt. Letztere scheinen in einem Antrag eine wichtige Begründungslinie darzustellen, in dem der Gesuchstestellende seine berufliche Tätigkeit mit einer Stellenbeschreibung zu plausibilisieren versucht.

Tabelle 5: Bedeutung der verschiedenen Nachweisdokumente in der abschliessenden Stellungnahme

Nachweisdokumente	Code-Häufigkeit	Prozent
Nachweisdokumente generell	44	31.7
Arbeitszeugnisse	42	30.2
Kursauswertungen	17	12.2
Bildungszertifikate	16	11.5
Praxisbeispiele	12	8.6
Unterrichtsunterlagen	6	4.3
Stellenbeschreibung	2	1.4
<b>Gesamt</b>	<b>139</b>	<b>100.0</b>

Die in den abschliessenden Stellungnahmen erwähnten Kompetenzen beziehen sich auf das Kompetenzraster im Allgemeinen, ohne dabei Bezug auf die verschiedenen Ausprägungen zu nehmen. Die Differenzierung in der Auswertung erfolgte deshalb entlang der Kriterien, ob und wie der Kompetenznachweis in den Expertengutachten thematisiert wird. Dabei zeigt sich, dass nach Meinung der Expertinnen und Experten die Kompetenzen zu über 80 % hinreichend oder sogar über die Anforderungen hinaus dargelegt sind. Die restlichen knapp 20 % unterteilen sich in ungenügende Nachweise und Darstellungsformen.

Tabelle 6: Beurteilung des Kompetenznachweises in den abschliessenden Stellungnahmen

Kompetenzen	Code- Häufigkeit	Prozent
hinreichend dargelegt	66	60.0
über die Anforderungen hinaus vorhanden	24	21.8
ungenügend nachgewiesen	12	10.9
zu wenig beschrieben und/oder dokumentiert	6	5.5
nicht dem Kompetenzraster zuzuordnen	2	1.8
<b>Gesamt (Gültig)</b>	<b>110</b>	<b>100.0</b>

Wie bereits gezeigt wurde, spielen Aus- bzw. Weiterbildungen bei der abschliessenden Beurteilung und Bewertung der Gutachten eine wichtige Rolle und dies trotz der expliziten Ausrichtung des Gleichwertigkeitsverfahrens auf informelle und zufällige Lernprozesse. Dabei greifen die Expertinnen und Experten eigentlich nur Themen auf, die in den Gesuchen aufgeführt werden und dies sind u.a. verschiedene Lernformen, worunter auch formale und non-formale Lernsettings zu zählen sind (vgl. dazu ausführlich Kraus/Schmid/Thyoff 2015). Grundsätzlich gilt es zwischen vermittlungsbezogenen und fachlichen Aus- und Weiterbildungen zu unterscheiden. Die vermittlungsbezogenen Aus- und Weiterbildungen beziehen sich direkt auf das erwachsenbildnerische Handeln, d.h. damit sind Formate gemeint, die in Bezug auf das SVEB-Kompetenzraster einen Kompetenzentwicklungsprozess der einzelnen Teilnehmenden zum Ziel haben. In den Expertengutachten erfolgt die Erwähnung dieser Lernprozesse in unterschiedlichen Zusammenhängen, wobei das Hervorheben der positiven Effekte bei weitem überwiegt: [In der Ausbildung zum Fahrlehrer erhielt er dann das methodisch-didaktische Rüstzeug, das es ihm heute ermöglicht, seine Kurse erwachsenengerecht durchzuführen (10133)]. Fachliche Aus- und Weiterbildungen werden sehr viel weniger erwähnt. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass das Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahren nicht die Fachkompetenz in Bezug auf den Inhalt des zu vermittelnden Lerninhaltes beurteilt, sondern die pädagogische Kompetenz in der Ausgestaltung von Lehr-Lernsettings. Trotzdem werden aber in der abschliessenden Stellungnahme die fachlichen Aus- und Weiterbildungen erwähnt und sind für die Expertinnen und Experten offenbar ein Bewertungshintergrund. Bis auf eine Ausnahme werden diese Aus- und Weiterbildungen allerdings nur in wohlwollenden Kontexten angeführt: [Herr B. begann als Sozialarbeiter und bildete sich laufend weiter in Fragen der Personalentwicklung und in Softskills (13035)].

Eine quantitative Analyse im Sinne einer Auszählung und Rangierung aller einzelnen Subcodes, d.h. ohne deren Aggregation auf die nächsthöhere Codeebene, ergibt ein etwas anderes Bild als das bisher skizzierte. Nun sind es nicht mehr die Nachweisdokumente im Allgemeinen, die besonders häufig erwähnt werden, sondern die vermittlungsbezogenen Aus- und Weiterbildungen. Diese werden in einer wohlwollenden Rahmung angeführt, ebenso wie die hinreichende Darstellung der Kompetenzen, Bemerkungen zur allgemeinen Präsentation des Gesuches, die Erfahrungen sowie Rechtsmittelbelehrungen und Tipps. Erst danach folgen Hinweise auf spezifische Nachweisdokumente. Dennoch ist deren Stellenwert nicht zu unterschätzen, wenn auch einzelne Nachweise wie bspw. die Arbeitszeugnisse hinter den Aus- und Weiterbildungen platziert sind; zusammengezählt bilden sie im Gesamten jedoch eine wichtige Säule im Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahren.

Tabelle 7: Rangierung nach Häufigkeit der einzelnen Subcodes

Subcodes	Subcode-Häufigkeit	Prozent
genügend vermittlungsbezogene Aus- und Weiterbildungen	70	11.9
Kompetenzen hinreichend dargelegt	66	11.3
gute Dossierpräsentation (Beschreibung)	52	8.9
wertvolle Erfahrungen	52	8.9
(Rechtsmittel-)belehrungen und Tipps	51	8.7
wohlwollende Bemerkungen zu Nachweisdokumenten	34	5.8
aussagekräftige Arbeitszeugnisse	29	4.9
Persönlichkeit der Antragstellenden	28	4.8

Die Expertinnen und Experten mussten in ihrer abschliessenden Stellungnahme in wenigen Sätzen einen Entscheid begründen, so dass eine beschreibende Darstellung, wie sie im ausführlichen Abschnitt 'Bericht zur Selbstbeurteilung' zum Tragen kommt, nicht mehr möglich ist, da nun die Wertigkeit des zuvor Beschriebenen im Vordergrund steht. Entsprechend können die Aussagen der Expertinnen und Experten in wohlwollende bzw. positive sowie in bemängelnde bzw. negative Formulierungen unterteilt werden. Einige Aussagen in diesen Abschnitten der Gutachten waren nicht zuzuordnen, d.h. sie kommunizieren eine neutrale Aussage. Aufgrund der hohen Annahmequote im Sample von 81,6 % (nicht bestanden 17,1 % und provisorische Erteilung des Zertifikats 1,3 %) ist davon auszugehen, dass die Expertinnen und Experten vorwiegend lobende Worte für die Begutachtung finden. Dem ist tatsächlich so: Rund 73,4 % aller Aussagen beinhalten eine positive und 17,2 % eine negative Wertung. 9,4 % der Formulierungen können weder einer positiven noch einer negativen Ausprägung zugeschrieben werden. Erstaunlicherweise liegen diese Werte sehr nahe an den Annahme- bzw. Ablehnungsquoten, was vor allem vor dem Hintergrund erstaunt, dass abgelehnte Gesuche nicht durchwegs negative Wertungen enthalten und umgekehrt, angenommene Anträge nicht nur lobend beurteilt werden. Dennoch scheinen die Begründungsstrukturen mit der tatsächlichen Annahme bzw. Ablehnung von Gesuchen sehr gut zu korrespondieren.

Tabelle 8: Wertigkeit der Formulierungen in den abschliessenden Stellungnahmen

Ausprägungen	Anzahl Codierungen	Prozentwerte
positiv	430	73.4
negativ	101	17.2
neutral	55	9.4
<b>Total</b>	<b>586</b>	<b>100</b>

Aus den abschliessenden Stellungnahmen ist auf der Grundlage von positiven und negativen Ausprägungen auch herauszulesen, weshalb ein Gesuch abgelehnt oder angenommen wurde. Die Gutachten bemängeln vor allem die ungenügende oder fälschliche Beschreibung in der Selbstdarstellung und die mangelhafte Darlegung der erwachsenenbildnerischen Kompetenzen sowie das Fehlen von Bildungszertifikaten und Arbeitszeugnissen. In positiv beurteilten Gutachten wird dagegen häufiger eine vorbildliche Beschreibung und eine hinreichende Kompetenz-

darstellung erwähnt. Zusätzlich greifen die Expertinnen und Experten die mit Nachweisdokumenten plausibilisierte berufliche Erfahrung auf und verweisen auf Aus- und Weiterbildungen, die die Antragstellenden in ihren Selbstbeurteilungen erwähnt haben. Nebst diesen für die Beurteilung wichtigsten Kriterien nehmen die Expertinnen und Experten in einigen Fällen, die für sie nicht einfach zu beurteilen sind, eine ganzheitliche Einschätzung vor. 12,9 % aller positiv beurteilten Anträge basieren auf einer ganzheitlichen Einschätzung. Diese Einschätzung kann aber auch negativ ausfallen, so dass 15,4 % aller abschlägig beurteilten Anträge darauf beruhen. In der Tat zeigt eine detaillierte Analyse der betreffenden Gutachten, dass die positiven und negativen Ausprägungen in den Gutachten in etwa gleich häufig vertreten sind. So wählen sie das Mittel der Gesamtschau und würdigen den Antrag auf diese Weise. Von den 76 analysierten Gutachten erfolgte die Bewertung bei 11 Anträgen auf dieser Grundlage. Dies entspricht 14,5 % aller analysierten Gutachten. Neun Gutachten gelangen zu einem positiven und zwei zu einem negativen Urteil.

Der Abschnitt 'abschliessende Stellungnahme' ermöglicht Informationen in Bezug auf die Expertinnen und Experten und deren Wertigkeit der einzelnen Aspekte. So werden von den vier Expertinnen und Experten, die zwischen 8 und 31 Gutachten verfasst haben, die verschiedenen Gesichtspunkte, die zur Beurteilung und Bewertung aufgeführt werden, sehr unterschiedlich gewichtet. Allen vier Expertinnen und Experten gemeinsam ist nur der Stellenwert der vermittlungsbezogenen Aus- und Weiterbildung, die sie alle überdurchschnittlich oft erwähnen. Scheinbar ist dieser Aspekt allen gleichsam wichtig, auch wenn das Verfahren eigentlich eine Gleichwertigkeitsbeurteilung vor dem Hintergrund der erwachsenenbildnerischen Erfahrung und nicht der absolvierten Aus- und Weiterbildungen vorsieht. Die Erfahrungen werden aber nur von zwei Expertinnen und Experten besonders betont, eine Expertin geht sogar nur in 8,3 % aller von ihr beurteilten Dossiers darauf ein. Ebenfalls von drei Personen wird die hinreichende Darstellung der Kompetenzen besonders häufig erwähnt, während ein Experte diesen Aspekt nur bei 22,6 % der von ihm bewerteten Gutachten aufführt. Eine Expertin betont besonders stark die Persönlichkeit der Antragstellenden, was für die andern drei Begutachtenden nicht relevant erscheint und wieder eine andere Expertin erwähnt Nachweisdokumente unbenannter Herkunft, die von den andern in dieser unbestimmten Formulierung nur in wenigen Gutachten auftauchen. Zwei Expertinnen erwähnen auffallend häufig die ausgezeichnete Darstellung und Übersichtlichkeit der Anträge und ein letzter Experte schliesslich flicht in seinen Gutachten häufig Rechtsmittelbelehrungen mit ein, wobei es sich dabei um jenen Experten handelt, der prozentual am meisten Gesuche ablehnt.

Die abschliessende Stellungnahme der Expertinnen und Experten gibt schliesslich auch Hinweise darauf, welche Aspekte bei der Beurteilung in Bezug auf das Geschlecht der Antragstellenden besonders hervorgehoben wurden. Es liegt nahe, dass die in den Gutachten betonten Aspekte auch in den Gesuchen entsprechend vertreten sind, so dass die Gutachten einen Einblick in die geschlechterspezifischen Bildungs- und Erfahrungshintergründe der Antragstellenden einerseits sowie in die jeweilige Ausgestaltung der Dossiers andererseits ermöglichen. Was die Ausgestaltung der Dossiers betrifft, so sind zwischen den Männern und den Frauen zwei Abweichungen zu beobachten: So würdigen die Expertinnen und Experten zum einen die Darstellung, Beschreibung und Präsentation in der Selbstbeurteilung, wie sie von den Frauen in den Anträgen vorgenommen wird, sehr viel stärker als die Selbstbeurteilungen der Männer. In 54,1 % aller Dossiers, die von Frauen erstellt wurden, wird die Darstellungsform in der Selbstbeurteilung lobend erwähnt, während dies bei den Männern nur in 43,6 % aller Dossiers der Fall ist. Zum andern gehen die Expertinnen und Experten konkret auf den in den Selbstbeurteilungen formulierten Nachweis der für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung notwendigen Kompetenzen ein. Auch hier werden die Frauen in 35,1 % aller Gutachten lobend hervorgehoben: In Gutachten, die sich auf von Frauen verfasste Anträge beziehen, wird festgestellt, dass diese Kompetenzen nicht nur hinreichend, sondern sogar über die Anforderungen hinaus nachgewiesen wurden. Im Gegensatz dazu wird bei den Männern derselbe Nachweis nur in 17,9 % der Gutachten erwähnt. Hinsichtlich der Erfahrungshintergründe sind es ebenfalls die Frauen, die vermehrt Nachweisdokumente zu ihren beruflichen Erfahrungen beilegen. In den entsprechenden Gutachten wird dies bei 56,8 % erwähnt, bei den Männern führen dies die Gutachterinnen

und Gutachter im Gegensatz dazu bei 46,2 % der Gutachten auf. In Bezug auf Praxisbeispiele bringen dagegen die Männer mit 15,4 % mehr Nachweise als die Frauen (5,4 %). Hinsichtlich der Bildungszertifikate werden die Männer vermehrt in negativem Kontext erwähnt. So wird ihnen in 12,8 % beschieden, keine Bildungszertifikate beigelegt zu haben, und in 10,3 % der Anträge wird darauf hingewiesen, dass zu wenig vermittlungsbezogene Aus- oder Weiterbildungen besucht wurden. Bei den Frauen liegen diese Werte bei jeweils 2,7 %. Es deutet also einiges darauf hin, dass die Frauen in der Wahrnehmung der Expertinnen und Experten ihre Anträge sorgfältiger erstellen als die Männer, indem sie ihre Kompetenzen in den Selbstbeurteilungen glaubhaft und plausibel beschreiben und darüber hinaus über die für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung notwendigen Aus- und Weiterbildungen verfügen, die sie mit Nachweisdokumenten gewissenhaft belegen.

#### 4.4.1 Fazit

Wenn auch die einzelnen Bewertungskriterien, die im Kapitel 'abschliessende Stellungnahme' herausgearbeitet werden konnten, nicht von allen Expertinnen und Experten gleich gewichtet wurden, so zeigen sich doch über alle Gutachten hinweg Tendenzen, auf welchen Grundlagen die Beurteilung und Bewertung erfolgte. Wie sich bereits in der Analyse von anderen Abschnitten der Gutachten gezeigt hat, ist für die Expertinnen und Experten das Erbringen von Nachweisdokumenten ein zentraler Bewertungsaspekt. Diese Nachweisdokumente können aus Arbeitszeugnissen, Kursauswertungen, Bildungszertifikaten, Praxisbeispielen etc. bestehen. Wichtig scheint dabei primär zu sein, dass sie vorhanden sind und darüber hinaus die in den Selbstbeurteilungen aufgeführten Argumente stützen. Diese inhaltliche Verflechtung mit den plausibilisierenden Nachweisdokumenten sowie die nachvollziehbare Beschreibung der erwachsenenpädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind ein weiterer Punkt, wobei dabei auch die erwachsenenbildnerischen Kompetenzen eine Rolle spielen. Allerdings werden in diesem Abschnitt keine Bezüge mehr zum Kompetenzraster hergestellt, sondern nur noch erwähnt, ob sie in den Anträgen hinreichend oder ungenügend dargestellt wurden. Weiter sind den Expertinnen und Experten vermittlungsbezogene Aus- und Weiterbildungen der Antragstellenden wichtig. Die häufige Erwähnung der Arbeitszeugnisse weist darauf hin, dass die berufliche Erfahrung einen wichtigen Aspekt in der Beurteilung der Anträge darstellt.

Die erwähnten Gesichtspunkte spielen eine zentrale Rolle, ob ein Antrag gutgeheissen und das Zertifikat ausgestellt werden kann oder ob es abgelehnt werden muss. Ausschlaggebend sind gemäss der abschliessenden Stellungnahme insbesondere folgende Facetten:

Tabelle 9: Gründe für die Annahme oder Ablehnung eines Antrages

Ablehnung des Antrages	Annahme des Antrages
- widersprüchliche und/oder ungenügende Selbstbeurteilung	- ausführliche Selbstbeurteilung
- Fehlen von Nachweisdokumenten	- hinreichende Kompetenzdarstellung
- mangelhafte Darstellung erwachsenenbildnerischer Kompetenzen	- absolvierte Aus- und Weiterbildungen
	- berufliche Erfahrung

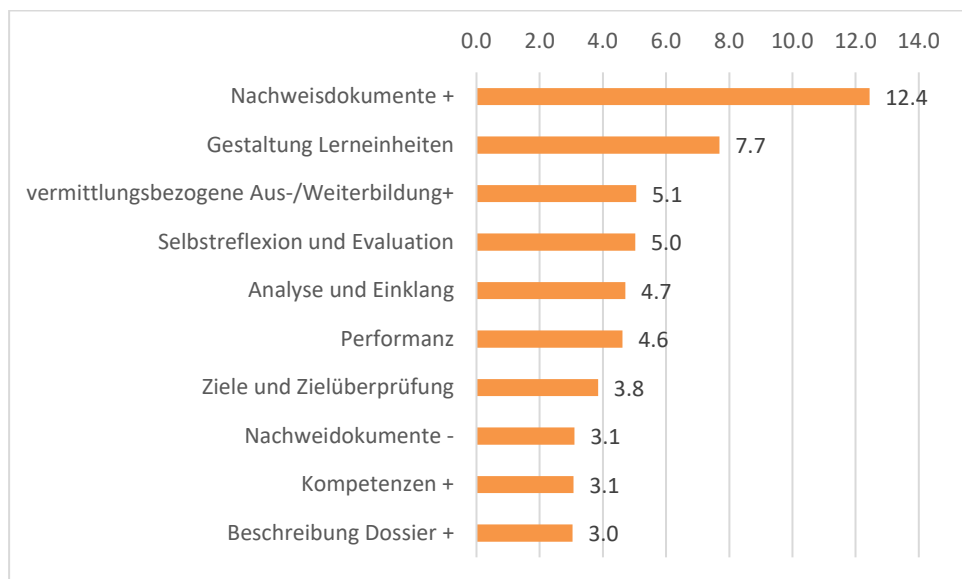
In 14,5 % der analysierten Gutachten wird eine Entscheidung aufgrund einer ganzheitlichen Beurteilung gefällt. Der Grund dafür ist die Ausgewogenheit der positiven und negativen Bewertungskriterien.

## 4.5 Gesamtüberblick

Bis hierhin wurden die Expertengutachten einerseits getrennt nach den verschiedenen Unterabschnitten ausgewertet, beginnend mit dem ausführlichsten Abschnitt 'Bericht zur Selbstbeurteilung'. Daran anschliessend wurde die beiden kürzeren Abschnitte 'Stellungnahme des Experten zur Handlungskompetenz' sowie der Abschnitt 'Stellungnahme des Experten zum Dossier' dargestellt. Andererseits erfolgte eine inhaltliche Trennung, die sich auf den Abschnitt 'Bericht zur Selbstbeurteilung' bezieht. So wurden vorerst nur Textstellen analysiert, die Bezug auf das Kompetenzraster nahmen und der Frage nachgegangen sind, ob und inwiefern sich die Expertinnen und Experten in ihren Gutachten auf die vom SVEB formulierten Kompetenzen beziehen. In einem zweiten Schritt wurden die noch verbliebenen Textstellen untersucht und dargestellt, welche weiteren inhaltlichen Argumente die Expertinnen und Experten für die Beurteilung und Bewertung der Gesuche anführten. Im nachfolgenden Kapitel wird nun eine Zusammenschau der Expertenbeurteilungen unter Einbezug der drei Kapitel sowie über sämtliche Codes hinweg erfolgen, die eine Analyse unabhängig der Struktur der Dossiers und unabhängig der Entstehungshintergründe der Codes vorsieht. Dazu wurden am Datensatz einige Veränderungen vorgenommen: Zunächst wurden alle Codes, die in den einzelnen n gleichlautend vorkamen, in einen einzigen Code zusammengeführt. Danach wurde der differenzierte Codekatalog vereinfacht, d.h. die detaillierten Ausprägungen wurden in die binären Codes positiv und negativ überführt. Dies betrifft vor allem den Code 'Nachweisdokumente', der aufgefüllt war in alle in den Dossiers erwähnten Nachweise vom Praxisnachweis bis hin zu den Aus- und Weiterbildungsnachweisen. Dieser Code wird im Folgenden nur noch als Nachweisdokument entweder in positiven oder in negativen Zusammenhängen erwähnt. Ähnlich einschneidend musste mit dem Code 'Kompetenzen' verfahren werden. Er tauchte in allen n in unterschiedlichen Ausprägungen auf und wurde zur besseren Übersicht in positive und negative Erwähnungen zusammengeführt. In einem letzten Schritt schliesslich wurden alle Codes auf dieselbe Ebene verschoben, d.h. in der nachfolgenden Analyse sind alle Codes 'gleichberechtigt'. Dadurch wurde ein besserer Überblick über die Wertigkeit der Expertinnen und Experten zu verschiedenen Themengebieten in den Gesuchen möglich, so dass eine übersichtliche Darstellung mithilfe von Häufigkeitsauszählungen gemacht werden konnte. Das nun folgende Kapitel enthält somit einerseits Wiederholungen, da zum Teil wieder dieselben Codes wie in den n zuvor verwendet werden, andererseits werden aber durch die Zusammenführung einzelner Codes und durch die Vereinfachung des Codesystems wesentliche Aspekte in der Beurteilung und Bewertung nochmals sichtbar, die bis hierhin immer wieder aufgeschienen sind, nun aber in aller Deutlichkeit zutage treten.

Besonders augenfällig wird dies in der durch die Expertinnen und Experten hervorgestrichene Notwendigkeit der Nachweisdokumente, die die Antragstellenden zwingend beilegen müssen, um die Argumente in ihrer Selbstbeurteilung zu unterstreichen. Mit einem Anteil von 12,4 % wurde dieser Code mit Abstand am häufigsten vergeben, wobei es sich um die positive Erwähnung dieses Aspektes handelt. Die negative Ausprägung, d.h. dass die Expertinnen und Experten auf das Fehlen von Nachweisdokumenten hingewiesen haben, folgt bereits auf dem achten Platz, was die Bedeutsamkeit der Nachweisdokumente zusätzlich unterstreicht. Auf Platz zwei, allerdings mit 7,7 % Codinganteil bereits erheblich abgeschlagen, folgt der erste Bezug zum Kompetenzraster in Form des Codes 'Gestaltung Lerneinheiten'. Der Code 'Aus- und Weiterbildungen' liegt mit 5,1 % auf dem dritten Platz. Danach folgen drei Codes, die sich wiederum auf das Kompetenzraster beziehen sowie der Code 'Performanz', der die Beschreibung von Vermittlungssituationen enthält, jedoch keinen Bezug zum Kompetenzraster aufweist.

Abbildung 12: Codinganteile der zehn häufigsten Codes (Angaben in Prozent)



Nebst der überragenden Bedeutung, die die Nachweisdokumente in den Gutachten haben, zeigt die zusammenfassende Auswertung aller Beurteilungsabschnitte noch drei weitere Besonderheiten: Zum einen spielen vermittlungsbezogene Tätigkeiten eine zentrale Rolle in der Beurteilung und Bewertung der eingereichten Anträge. Fünf der unter den ersten zehn Codes funktionalen Beurteilungskriterien beziehen sich unmittelbar auf das Geschehen im Kursraum bzw. auf die Beschreibung dessen, wie die Antragstellenden ihre Lerneinheiten gestalten, planen und durchführen. Wie bereits andernorts aufgeführt, beziehen sich die Expertinnen und Experten somit direkt auf die in den Anträgen beschriebene Performanz, die in diesen Dokumenten die Hälfte der gesamten Textmenge ausmacht (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2015). Die Bedeutung und der Bezug zur eigentlichen Tätigkeit der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner sowie zu den Anforderungen, die an das SVEB I-Zertifikat geknüpft sind, tritt dadurch deutlich zu Tage. Zum andern fällt die augenscheinliche Verknüpfung zu den Kompetenzen und zum Kompetenzraster auf. Dies mag auf den ersten Blick eine banale Erkenntnis sein, bildet doch das Kompetenzraster die Grundlage für das Verfassen eines Gutachtens und ist Dreh- und Angelpunkt des gesamten Validierungsverfahrens. Wie die Auswertungen der Selbstbeurteilungen jedoch gezeigt haben, nehmen die Antragstellenden nicht unmittelbaren Bezug darauf, sondern umschreiben sie indirekt, in dem sie auf ihre Vermittlungstätigkeit bzw. auf die Performanz eingehen (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2015). Die Expertinnen und Experten leisten somit in ihren Gutachten eine Übersetzungstätigkeit, in dem sie gezielt danach suchen, ob die Antragstellenden in ihren ausführlichen Beschreibungen der Performanz die Kompetenzen aus dem Kompetenzraster aufgreifen. Auffallend dabei ist allerdings, dass die Expertinnen und Experten in erster Linie auf die Kompetenzen achten, fehlen doch auf den ersten Rängen die Ressourcen und Haltungen, die im Kompetenzraster eine wichtige Rolle einnehmen, vollends. Erst auf Rang 23 mit 1,7 % Anteil an den Codings erscheint der Code 'Gruppendynamik' als erste Ressource und mit einem Prozent Codinganteil der Code 'Respekt', der auf Rang 29 fungiert. – Schliesslich fällt die hohe Sachlichkeit bzw. die hohe Bedeutung der Inhalte auf, auf die die Expertinnen und Experten Bezug nehmen. So spielt die Art und Weise, wie das Dossier gestaltet ist, eine eher untergeordnete Rolle. Ein entsprechender Code taucht in positiver Konnotation mit 3,0 % Codinganteil erstmals auf dem zehnten Platz auf. Weitere Codes, die keinen unmittelbaren inhaltlichen Bezug zur Erwachsenenbildung aufweisen, sind unbedeutend und liegen unter der Einprozentmarke.

Die Bedeutung der Nachweisdokumente zeigt sich auch in der Analyse der positiven und negativen Erwähnung, welche die Expertinnen und Experten in Bezug auf verschiedene Aspekte in den Gutachten aufführen. Zunächst ist jedoch zu erwähnen, dass die meisten Ausführungen in den Gutachten neutral, also eher beschreibender Natur sind und keine positiven oder negativen

Bezugspunkte haben. Wohlwollende Formulierungen nehmen in den Gutachten darüber hinaus weit mehr Raum ein als Hinweise auf das Fehlen von gewissen Aspekten oder auf das ungenügende oder unsorgfältige Beschreiben in den Anträgen.

Tabelle 10: Verteilung von neutralen, negativen und positiven Formulierungen in den Gutachten

	Anzahl Codings	Prozent
neutrale Formulierungen	2019	62.6
positive Formulierungen	967	30.0
negative Formulierungen	237	7.4
<b>Total</b>	<b>3223</b>	<b>100</b>

Sowohl innerhalb der negativen wie auch innerhalb der positiven Formulierungen nehmen die Nachweisdokumente mit rund 42 % Codinganteil am meisten Raum ein. Innerhalb der negativen Ausprägungen folgt der Code 'Einschätzung/Wertung des Experten', der einen indirekten Bezug zum Antrag beinhaltet, in dem die Expertinnen und Experten von deskriptiven Formulierungen wegkommen und ihre Meinungen zum Inhalt von Teilaspekten der Gesuche mehr oder weniger offen formulieren oder Einschätzungen vornehmen, die sie vermuten lassen, dass die Antragstellenden über bestimmte Kompetenzen verfügen oder nicht. Im Bereich der positiven Erwähnungen sind es die vermittlungsbezogenen Aus- und Weiterbildungen sowie die allgemeine Erwähnung der Kompetenzen ohne spezifischen Bezug zum Kompetenzraster, die auf die Nachweisdokumente folgen. In den Rängen danach folgen Codes, die sich auf die Gestaltung und den Aufbau der einzelnen Anträge beziehen.

Tabelle 11: Positive und negative Bezüge in den Gesuchen

Code mit positiver Ausprägung	Häufigkeit	Prozent	Code mit negativer Ausprägung	Häufigkeit	Prozent
Nachweisdokumente	401	41.5	Nachweisdokumente	100	42.1
vermittlungsbezogene Aus-/Weiterbildung	163	16.9	Einschätzung/Wertung des Experten/ der Expertin	74	31.2
Kompetenzen	99	10.2	Kompetenzen	19	8.0
Beschreibung Dossier	98	10.1	Beschreibung Dossier	18	7.6
fachliche Aus-WB/Qualifikation	69	7.1	Dossieraufbau	13	5.5
Dossieraufbau	69	7.1	vermittlungsbezogene Aus/Weiterbildung	9	3.8
Einschätzung/Wertung des Experten	51	5.3	fachliche Aus/Weiterbildung	2	0.8
ganzheitliche Einschätzung/ganzheitliche Einschätzung	9	0.9	ganzheitliche Einschätzung/ganzheitliche Einschätzung	2	0.8
Erfahrung	8	0.8			

Allgemein fällt in Bezug auf positive und negative Formulierungen ein Aspekt besonders auf: Insgesamt gibt es nur wenige Codes, die positive oder negative Ausprägungen ausweisen. Nach der für diesen Analyseschritt vorgenommenen Zusammenführung von gleichen oder ähnlichen Codes sind insgesamt noch 72 Codes inklusive einiger Subcodes verblieben. Lediglich neun davon weisen eine negative oder eine positive Ausprägung auf. Das bedeutet, dass die Expertinnen und Experten in erster Linie einen neutralen und beschreibenden Schreibduktus anwenden und nur bei ausgewählten Aspekten auf Besonderheiten in besonders lobender Art und Weise oder auch auf Defizite hinweisen.

Positive und negative Ausprägungen haben auch eine Auswirkung auf die abschliessende Bewertung der Anträge durch die Expertinnen und Experten. Die Berechnung der Odds Ratio ergibt, dass die Chancen, mit vielen positiv besetzten Codes *keinen* abschlägigen Bescheid zu erhalten, insgesamt 4,9 mal höher sind als bei Personen, bei denen wenig positive Ausprägungen in den Gutachten vorzufinden sind. Ein Chi Quadrat-Test bestätigt diesen Befund und weist

eine sehr hohe Signifikanz aus ( $p=0,001$ ). Auch einzelne Codes und ihre jeweiligen Ausprägungen geben einen Hinweis darauf, ob ein Antrag angenommen und das Zertifikat erteilt oder ob er abgelehnt wurde. Wiederum sind die Nachweisdokumente zentral: Bei allen abgelehnten Anträgen gibt es Hinweise darauf, dass Nachweisdokumente fehlen und die Kompetenzen somit ungenügend nachgewiesen sind. Bei Anträgen, denen stattgegeben wurde, gibt es nur bei rund einem Drittel der Dokumente Hinweise auf das Fehlen von Plausibilisierungsdokumenten. Ein weiterer wichtiger Hinweis sind die Kompetenzen, die in allgemeiner Form und nicht in Bezug auf das Kompetenzraster entweder in wohlwollender oder als defizitärer Hinweis aufgeführt werden. In fast allen Gesuchen (85,5 %), die eine positive Bewertung zur Folge haben, finden sich Anmerkungen zu Kompetenzen in einem affirmativen Sinne, während es bei ablehnenden Gesuchen nur bei 23,1 % der Gesuche sind. Umgekehrt verhält es sich genau gleich: Mehr als die Hälfte aller abgelehnten Anträge enthalten negative Bezüge zu den Kompetenzen, während dies bei den positiv beurteilten Anträgen nur bei 13 % der Fall ist. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal bildet die Beschreibung der Dossiers. Eine positive Erwähnung des Dossieraufbaus führt eher zum SVEB-Zertifikat, als wenn eine solche Erwähnung nur sporadisch auftritt (79 % vs. 23,1 % aller Dossiers). Auch die Länge bzw. die Kürze der Dossiers scheint eine Rolle zu spielen: Die Erwähnung, dass ein Dossier kurz ausgefallen ist, ist in 46,2 % aller abgelehnten Gesuche zu finden, während dies bei den angenommenen nur bei 6,5 % der Fall ist. Ein letzter markanter Unterschied bezieht sich auf die Rechtsmittelbelehrung. Diese ist vor allem in Gesuchen zu finden, welche abgelehnt wurden. Es handelt sich dabei um eine Empfehlung, welche juristischen Schritte nach einem abschlägigen Entscheid unternommen werden können.

Einige wenige Differenzen sind auch in Bezug auf thematische Schwerpunkte und das Geschlecht der Antragstellenden auszumachen. Zwar ist nicht festzustellen, ob die Anträge tatsächlich bestimmte Aspekte enthalten und ob diese in einer geschlechtsspezifischen Häufung auftreten, denn festgehalten kann an dieser Stelle nur, was durch die Expertinnen und Experten aufgegriffen wird. Und dabei zeigen sich in der Tat einige Besonderheiten. So werden bei den Frauen gemessen an der Anzahl Gutachten die berufliche Erfahrung (59,5 % vs. 48,2 %) sowie der Respekt gegenüber den Teilnehmenden (43,2 % vs. 10,3 %) prozentual stärker gewichtet als bei den Männern. Ebenfalls stärker gewichtet wird der Dossieraufbau, der bei den Frauen in der Beurteilung nicht nur eher ungenügend ausfällt (27 % vs. 7,7 %), sondern aus der Sicht der Expertinnen und Experten etwas kürzer ausfällt als bei den Männern (18,9 % vs. 7,7 %). Die Frauen scheinen sich jedoch etwas mehr Gedanken über ihre Tätigkeit als Erwachsenenbildnerinnen zu machen, sind doch Textstellen, die sich auf die Auseinandersetzung zum eigenen Tun beziehen, vermehrt in Gutachten vorzufinden, die sich auf Anträge von Frauen beziehen (32,4 % vs. 20,5%). Schliesslich bringen die Expertinnen und Experten bei den Frauen eher ihre eigene Wertung und Einschätzung ein und verlassen den beschreibenden Schreibstil zugunsten einer positiven (54,1 % vs. 36 %) oder auch einer negativen Einschätzung (67,6 % vs. 53,9 %).

Einen letzten Einblick ermöglichen die Gutachten schliesslich in Bezug auf die Themen, welche die Expertinnen und Experten in den Anträgen aufgreifen und in ihren Beurteilungen thematisieren. Grundsätzlich fällt auf, dass die Verteilung der verschiedenen Codes auf die Experten im Grossen und Ganzen ziemlich einheitlich ist und nur bei wenigen Themen Abweichungen von mehr als 30 % bestehen. In diesem Zusammenhang meint die Prozentangabe den prozentualen Anteil an Gesuchen, in welchen der betreffende Experte bzw. die betreffende Expertin einen bestimmten Aspekt beschreibt. Wie bereits in den vergangenen Experten-Vergleichen in den voranstehenden n ist es auch an dieser Stelle schwierig, verallgemeinernde Aussagen zu machen, da die Expertinnen und Experten eine unterschiedliche Zahl an Gesuchen verfertigt haben und sich deshalb ein vorsichtiger Vergleich überhaupt nur für die drei Expertinnen und Experten lohnt, die am meisten Gutachten verfasst haben. – Im Vergleich zu den anderen drei Begutachtenden greift Experte 1 auffallend oft die berufliche Stellung der antragstellenden Personen auf und erwähnt in positiver Art und Weise Kompetenzen ohne Bezug zum Kompetenzraster. Er bemängelt darüber hinaus die Kürze der Dossiers, geht aber wohlwollend auf deren Inhalt ein. Schliesslich weist er häufig auf die Rechtsmittel hin, dies allerdings deshalb, weil er am

meisten Anträge ablehnt. Experte 2 stellt im Vergleich zu den andern die Persönlichkeit der Antragstellenden stark in den Vordergrund und lobt den Aufbau der Dossiers. Und für Experte 3 sind die Planung der Vermittlungstätigkeit, die Beziehungsgestaltung zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden, der Organisationsbezug sowie die Fachkenntnisse wichtig. Dabei handelt es sich um Themen, die alle im Kompetenzraster vorzufinden sind, so dass die Vermutung nahe liegt, dass dieser Experte seine Gutachten näher am Kompetenzraster verfasst als die anderen. Schliesslich nimmt dieser Experte vergleichsweise oft eine negative Einschätzung zu einzelnen Aspekten in den Gutachten vor.

#### **4.5.1 Fazit**

Der Zusammenschluss des differenzierten Codesystems in eine einfachere und übersichtlichere Struktur zur Analyse der gesamten Gesuche unter Ausschluss der Berücksichtigung einzelner Abschnitte verdeutlicht den Stellenwert der Nachweisdokumente, die in den Anträgen beigelegt sein müssen, um die Aussagen in den Selbstbeurteilungen zu plausibilisieren. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die eigentliche Vermittlungstätigkeit, auf die die Expertinnen und Experten mit verschiedenen Blickwinkeln und unter Beachtung unterschiedlicher Aspekte Bezug nehmen. Dabei spielt das Kompetenzraster eine wichtige Rolle, wobei dieses durch vermittlungsbezogene Aktivitäten, die im Kompetenzraster keine Erwähnung finden, ergänzt wird. Die optischen Eindrücke wie bspw. die Gestaltung und der Aufbau der Anträge spielen zumindest aus quantitativer Sicht eine eher untergeordnete Rolle. Der Aufbau sowie auch die Kompetenzen – sind allerdings wichtige Indikatoren dafür, ob ein Antrag angenommen oder abgelehnt wird. Viele negative Bemerkungen zu den Dossiers – und zu den Kompetenzen – können zu einer ablehnenden Bewertung führen. Insgesamt liegt den Gutachten jedoch ein wohlwollender und mehrheitlich neutraler und beschreibender Schreibstil zugrunde, so dass nur bei einigen Teilaspekten negative und positive Ausprägungen formuliert werden. Die Expertinnen und Experten halten sich somit strikt an die Vorgaben, die der SVEB festgelegt hat, und zwar sowohl in Bezug auf Schreibstil als auch in der Verwendung des Kompetenzprofils.

## **5 Schlussfazit**

Die Beurteilung und Bewertung von Selbsteinschätzungen im Rahmen von Validierungsverfahren stellen aus verschiedenen Gründen einen Sonderfall dar und sind mit einigen Problemen und Herausforderungen verbunden: Zum einen werden die Dossiers von den Antragstellenden individuell verfasst. Formale Vorgaben für die Kandidatinnen und Kandidaten gibt es nur wenige, so dass jedes Dossier – auch aufgrund der zum Teil grundverschiedenen Biographien – einzigartig ist und ein Vergleich im Sinne einer sozialen Bezugsnorm nicht möglich ist. Zum anderen ist eine Selbsteinschätzung immer sehr subjektiv, d.h. es fehlt die explizite Fremdeinschätzung. Diese wird durch das Einbringen von Nachweisdokumenten nur zum Teil erbracht. Letzten Endes ist aber auch deren Auswahl subjektiv, und unliebsame Einschätzungen können von den Antragstellenden weggelassen werden. Die Fremdeinschätzung müssen somit die Expertinnen und Experten vornehmen. Dazu greifen sie auf die kriteriale bzw. fachliche Bezugsnorm zurück, die in Form eines Kompetenzrasters gegeben ist. Im Falle des Moduls I bei der Gleichwertigkeitsbeurteilung durch die AdA-Geschäftsstelle besteht das Kompetenzraster aus 8 Kompetenzen, 12 Ressourcen und 3 Haltungen. Über diese Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen die Antragstellenden verfügen, wenn sie in der Erwachsenenbildung als Kursleiterin oder als Kursleiter tätig sein möchten. Nicht vorgegeben ist allerdings, wie viele oder welche dieser Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen nachgewiesen werden und in welcher Ausprägung sie vorhanden sein müssen. Richtlinien für die Expertinnen und Experten oder eine Skala mit Abstufungen gibt es keine, und so obliegt es den Begutachtenden, wie sie die Beurteilung und Bewertung vornehmen wollen. Letztlich müssen sie aber zwischen der Alternativentscheidung 'bestanden' oder 'nicht bestanden' wählen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Expertinnen und Experten ihre Beurteilung und Bewertung mithilfe ihres schriftlichen Gutach-

tens, das für jeden Antrag verfasst werden muss, gegenüber dem letztinstanzlichen Entscheidungsgremium – der AdA-Geschäftsstelle – begründen und legitimieren. Selbstredend kommt dabei dem Kompetenzraster eine entscheidende Bedeutung zu, stellt es doch sowohl für die Antragstellenden wie auch für die Expertinnen und Experten den einzigen Anhaltspunkt für das Verfassen bzw. für die Beurteilung und Bewertung der Gesuche dar. Die vorliegende Studie hat deshalb 76 Gutachten für Anträge auf das SVEB I-Zertifikat zwischen 2010 und 2014, die durch sechs Expertinnen und Experten verfasst wurden, im Hinblick auf deren Bezug zum Kompetenzraster untersucht und gleichzeitig zusätzliche Beurteilungs- und Bewertungskriterien herausgearbeitet. Dabei wurde auch der Frage nachgegangen, ob spezifische Aspekte in den Gutachten vorzufinden sind, die eine positive oder eine negative Bewertung zur Folge haben und ob allenfalls auch geschlechtsspezifische Effekte sowohl auf Seiten der Antragstellenden als auch auf Seiten der Expertinnen und Experten auszumachen sind.

Die Analyse macht insgesamt deutlich, dass die Nachweisdokumente bei der Beurteilung und Bewertung der Anträge eine überragende Rolle spielen. Die Expertinnen und Experten verlassen sich also weniger auf die Selbstbeurteilung als vielmehr auf die Fremdbeurteilungen, die durch unterschiedliche Akteure beigebracht werden. Dazu zählen vor allem Arbeitszeugnisse und Bildungszertifikate. Aber auch Nachweisdokumente, die durch die Antragstellenden selbst verfasst wurden, sind dabei, wie bspw. Kursauswertungen, Praxisbeispiele und Unterrichtsunterlagen. Ferner ist die Performanz ein wichtiger Bestandteil der Gesuche. Darin manifestiert sich u.a. auch der Bezug zum Kompetenzraster. Die Gestaltung von Lerneinheiten, eine für den Erwerb des SVEB I-Zertifikates zentrale Kompetenz, wird dabei besonders häufig thematisiert. Aber auch andere Kompetenzen mit Bezügen zum Kompetenzraster zeigen sich in den Gutachten über die Beschreibung des Kursgeschehens. Besonders dominant sind dabei Aspekte wie die Selbstreflexion und Evaluation, die Zielformulierung und Zielüberprüfung sowie die Analyse der Teilnehmenden und die daran anschliessende Planung der Kurseinheit. Insgesamt macht die Textmenge mit Bezug zum Kompetenzraster 28,9 % der kompletten Gutachten aus, wobei darin auch nicht ausgewertete Abschnitte enthalten sind wie bspw. 'Berufliche und nebenberufliche Tätigkeiten' oder 'Bildungsweg'. Allein diese Zahl verdeutlicht, dass das Kompetenzraster in den Gutachten eine tragende Rolle spielt und nebst den Nachweisdokumenten und der Performanz, die zumindest teilweise Bestandteil des Kompetenzrasters ist, für die Expertinnen und Experten eine zentrale Argumentation in der Begründung für eine Annahme oder Ablehnung der Gesuche darstellt. Allerdings spielt das Kompetenzraster nur in Bezug auf die Kompetenzen eine Rolle; die darin ebenfalls enthaltenen Ressourcen und Haltungen werden in den Gutachten kaum erwähnt. Dies ist erstaunlich, gehören doch verschiedene, im Kompetenzprofil enthaltene Ressourcen, zum unmittelbaren Lerngeschehen und müssten eigentlich von den Gutachtern aufgegriffen und thematisiert werden. So wird der Aspekt der Kursplanung nur marginal angeschnitten, motivationsförderndes Engagement, lernpsychologische Theorien und kommunikationstheoretisches Wissen, die Bilanzierung des Lernfortschrittes sowie die Kommunikation finden in den Gutachten kaum Beachtung. Auch der Respekt gegenüber den Teilnehmenden sowie die Distanz und die Flexibilität haben offenbar nur wenig Bedeutung. Ebenso sind die Fachkenntnisse kaum vorzufinden, was in diesem Fall aber nicht ungewöhnlich ist, müssen die Begutachtenden doch die methodisch-didaktischen Kompetenzen und nicht die Kompetenzen des Fachbereiches beurteilen, den die Antragstellenden vermitteln.

Die Auswertungen mit Bezügen zum Kompetenzraster machen deutlich, dass den Expertinnen und Experten nicht daran liegt, dass alle Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen nachgewiesen werden. Vielmehr treffen sie eine scheinbar beliebige Auswahl. Offen bleibt jedoch die Frage, weshalb bestimmte Kompetenzen als wichtiger aufgefasst werden und andere kaum Bedeutung haben. Das Kompetenzprofil gibt eine solche Wertung nicht vor, sie wird alleine durch die Expertinnen und Experten gesetzt. An dieser Stelle können nur Vermutungen angestellt werden. So ist es denkbar, dass die Beurteilung wesentlich gesteuert wird durch die eingereichten Dossiers, die in erster Linie die Performanz beschreiben (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2015), so dass notgedrungen Gutachten mit einem Schwergewicht auf die Gestaltung von Lerneinheiten resultieren müssen. Möglich ist auch, dass sich die Expertinnen und Experten primär auf die Kompetenzen im Kompetenzprofil stützen, sich ausschliesslich darauf konzentrieren und die

Ressourcen und Haltungen vernachlässigen. Dies mögen Erklärungsversuche sein, sie verdeutlichen aber noch nicht restlos die Rangierung der in den Gutachten thematisierten Kompetenzen. Es gibt jedoch keine Hinweise darauf, dass die Betonung bestimmter Kompetenzen, Ressourcen oder Haltungen oder deren Aussparen in den Gutachten einen Einfluss auf eine positive oder negative Beurteilung hat.

Nebst diesen eher inhaltlich ausgerichteten Bezugspunkten gehen die Expertinnen und Experten auch auf formale Aspekte ein. Dies zeigt sich insbesondere im Abschnitt 'Stellungnahme des Experten zum Dossier'. Darin fassen sie ihren ersten Eindruck, der durch das Durchblättern und versuchsartige Durchforsten der Anträge nach Verweisen zu Nachweisdokumenten entsteht, zusammen. Nicht verwunderlich dabei ist, dass wiederum die Nachweisdokumente sehr bedeutsam sind. Im Anschluss daran kommt aber die zwingend notwendige Ordentlichkeit zum Ausdruck, welche die Anträge haben müssen, um eine positive Bewertung zu erhalten, die dann das Ausstellen des SVEB I-Zertifikates ermöglicht. Gesuche, die sehr kurz ausgefallen sind, deren erwachsenenpädagogische Handlungsfähigkeiten aus den Augen der Expertinnen und Experten nach einer ersten Sichtung als ungenügend taxiert werden und deren Dossieraufbau insgesamt unübersichtlich ist, haben schlechte Aussichten auf eine positive Bewertung. Selbstredend werden gut strukturierte Dossiers tendenziell eher positiv begutachtet.

Allgemein fällt auf, dass die Gesuche sehr wohlwollend formuliert sind. Dies entspricht zwar den Richtlinien, die die Expertinnen und Experten beim Verfassen der Gutachten berücksichtigen sollten, konnte aber in dieser Deutlichkeit nicht erwartet werden – immerhin handelt es sich bei den Gutachten um eine qualifizierte Rückmeldung an die Antragstellenden, in denen auch kritische Aspekte vermehrt auftauchen könnten. Besonders augenfällig wird dieses Wohlwollen in den beiden 'Stellungnahme' und 'Antrag des Experten'. Fast drei Viertel aller Formulierungen haben eine positive Stossrichtung und nur 17,2 % der Codierungen eine negative Ausprägung. Über die gesamten Gesuche hinweg verschieben sich zwar die Verhältnisse, jedoch werden die negativen Formulierungen weniger. Sie betragen nur noch 7,4 % aller codierten Textstellen. Die Verschiebung betrifft die neutralen und die positiven Formulierungen. Positiv konnotiert sind noch 30 %, wogegen neutrale Ausprägungen 60,2 % ausmachen. Viele negative Formulierungen haben in der Regel einen ablehnenden Befund zur Folge.

Weshalb nun Anträge abgelehnt oder angenommen wurde, kann nicht restlos geklärt werden, jedoch zeigen die Gesuche einige Tendenzen auf, die zur abschliessenden Bewertung bestanden oder nicht bestanden führen:

- Können die Expertinnen und Experten wenige Bezüge zum Kompetenzraster ausmachen, sinkt die Wahrscheinlichkeit auf eine positive Bewertung.
- Das Fehlen von Nachweisdokumenten ist ein sicheres Indiz dafür, dass die Expertinnen und Experten das Nicht-Erteilen des Zertifikates empfehlen.
- Tendenziell eher abgelehnt werden Anträge, in denen Widersprüche in der Selbstbeurteilung und eine mangelhafte Darstellung der erwachsenenpädagogischen Handlungsfähigkeit festgestellt werden.
- Gute Chancen auf die Erteilung des Zertifikates haben Anträge mit einer ausführlichen Selbstbeurteilung, mit über das Kompetenzraster hinausreichenden Kompetenzdarstellungen, mit nachgewiesenen Aus- und Weiterbildungen sowie mit beruflicher Erfahrung.
- Die Struktur, der Aufbau und die Länge der Dossiers haben einen Einfluss auf die abschliessende Bewertung.
- Ein nicht zu unterschätzender Faktor sind die Expertinnen und Experten selbst. Die Daten deuten darauf hin, dass die verschiedenen Begutachtenden nicht die gleichen Massstäbe anwenden und einige eher zu ablehnenden Stellungnahmen neigen als andere. Diese Hypothese müsste noch genauer überprüft werden.

Die Expertinnen und Experten sind sich in einigen Fällen nicht sicher, ob sie den vorgefundenen Antrag zur Annahme oder zur Ablehnung empfehlen möchten. In diesem Fall greifen sie zu einer ganzheitlichen Einschätzung, wobei diese positiv oder auch negativ ausfallen kann. Von

den insgesamt 76 analysierten Gutachten wurde nur in 11 Dossiers auf dieses Mittel zurückgegriffen, wobei die Expertinnen und Experten in 8 Fällen ein Bestehen, in einem Fall eine provisorische Erteilung des Zertifikats und in 2 Fällen ein Nicht-Bestehen empfahlen. Diese wenigen Nennungen deuten darauf hin, dass sich die Expertinnen und Experten beim Beurteilen und Bewerten des Vorgefundenen grossmehrheitlich sicher fühlten und nur in wenigen Fällen Entscheidungsschwierigkeiten hatten.

Insgesamt zeigen die Daten, dass es sich bei den schriftlichen Gutachten, die die Expertinnen und Experten mithilfe einer kriterialen bzw. fachlichen Bezugsnorm vornehmen, um ein Bewertungssystem handelt, das sich sehr gut für diesen Zweck eignet. Zwar ist die Objektivität, die Ergebnisse unabhängig von der beurteilenden Person vorsehen würde, nicht ganz gegeben, doch sind solche Verzerrungen ausserhalb des quantitativ Messbaren nicht ungewöhnlich. Auch bei der Reliabilität, die die Genauigkeit und Sicherheit des Messverfahrens bezeichnet, und der Validität, die die Gewährleistung des tatsächlich Gemessenen angibt, müssen wohl Abstriche gemacht werden – sofern diese Begriffe für das Gleichwertigkeitsverfahren überhaupt fruchtbar sind. Im Grossen und Ganzen scheinen sich schriftliche Gutachten in dieser Form, also ohne Skalierung, mit dem ausschliesslichen Alternativentscheid bestanden – nicht bestanden, für das Verfahren zu eigenen. Ungereimtheiten ergeben sich lediglich in der ungeklärten Priorisierung einzelner Kompetenzen mit Bezug zum Kompetenzraster.

## 6 Literatur

Bohl, Thorsten (2012): Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Beurteilungsformen. In: Grunder, Hans-Ulrich; Bohl, Thorsten: Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9-50.

Eidgenössisches Departement des Innern (EDI) / Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD) / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2011): Chancen optimal nutzen. Erklärung 2011 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz. Abrufbar unter: [https://edudoc.ch/record/96061/files/erklaerung\\_30052011\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/96061/files/erklaerung_30052011_d.pdf) (letzter Zugriff 5.12.17).

Keller, Stefan (2011): Beurteilungsraster und Kompetenzmodelle. In: Sacher, Werner; Winter, Felix: Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 143 - 160.

Knoll, Jörg (2013): Kurs- und Seminarmethoden – Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.

Krapp, Andreas (2008): Diagnose und Bewertung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.170 - 194

Kraus, Katrin; Schmid, Martin; Thyroff, Julia (2013): Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten. Forschungsbericht. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.

Kraus, Katrin; Schmid, Martin; Thyroff, Julia (2015): Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Kompetenzdarstellungen. Forschungsbericht. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.

Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lissmann, Urban (2007): Beurteilungsraster und Portfoliobeurteilung. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 87 - 108.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

North, Klaus; Reinhardt, Kai; Sieber-Suter, Barbara (2013): Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.

Rheinberg, Falko (2014): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 59 - 72.

Sacher, Werner (2014): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Sacher, Werner (2011): Durchführung der Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung. In: Sacher, Werner; Winter, Felix: Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 27 - 48.

Schmid, Martin; Sieber-Suter, Barbara (2014): Persönliches Kompetenzmanagement. Prozesse, Instrumente und die Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer. In: Sieber-Suter, Barbara (Hrsg.): Kompetenzmanagement. Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Entwicklung von Lehrenden in Schule und Weiterbildung. Bern: hep, S. 88 - 107.

Siebert, Horst (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. 7. überarbeitete Auflage. Augsburg: ZIEL GmbH.

Weber, Agnes (2014): Kompetenzorientiert beurteilen und bewerten. In: Sieber-Suter, Barbara (Hrsg.): Kompetenzmanagement. Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Entwicklung von Lehrenden in Schule und Weiterbildung. Bern: hep, S. 205 - 217.

WeBiG, Bundesgesetz über die Weiterbildung vom 20. Juni 2014

Winter, Felix (2007): Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 109 - 132.

Winter, Felix (2012): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.

## 7 Anhang

### 7.1 Anhang 1: Verbindliches Kompetenzraster für das SVEB-Zertifikat ab 2010

#### Kompetenzen und Ressourcen (Ko-Re) für das Modul AdA–FA-M1

Lernveranstaltungen mit Erwachsenen durchführen

<b>Handlungskompetenz: Im eigenen Fachbereich Lernveranstaltungen mit Erwachsenen im Rahmen vorgegebener Konzepte, Lehrpläne und Lehrmittel vorbereiten, durchführen und auswerten.</b>	
<b>Kompetenzen</b> (Zahlen 1 bis 8)	<b>Ressourcen</b> (Buchstaben a bis l)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Leitziele, die andragogische Ausrichtung und andere Vorgaben der Organisation auf die eigenen Lernveranstaltungen übertragen (1)</li> <li>▪ Die vorgegebenen Ziele und Inhalte mit den Rahmenbedingungen und den Bedürfnissen der spezifischen Teilnehmergruppen in Einklang bringen (2)</li> <li>▪ Ziele für Lerneinheiten formulieren und die Zielerreichung mit geeigneten Methoden überprüfen (3)</li> <li>▪ Lerneinheiten nach Kriterien des erwachsenengerechten Lernens gestalten und die Methodenwahl – auch in Bezug auf das Fach und das Berufsfeld – begründen (4)</li> <li>▪ Das didaktisch-methodische Vorgehen so gestalten, dass die aktive Teilnahme gefördert wird (5)</li> <li>▪ Den Teilnehmenden Rückmeldungen zu ihren Lernfortschritten geben, formativ und aufgrund formalisierter Kriterien (6)</li> <li>▪ Die Beziehungs- und Interaktionsebene zwischen Kursleitung und Teilnehmenden sowie zwischen den Teilnehmenden gestalten (7)</li> <li>▪ Das eigene Verhalten in der Rolle der Kursleitung reflektieren und daraus Konsequenzen ziehen (8)</li> </ul>	<p><b>Kenntnisse</b> (bez. Umfeld, Richtlinien, Theorien und Modelle, Methoden und Strategien)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <u>Eigene Organisation</u>: Leitziele und Ausrichtung der Organisation; Vorgaben in Bezug auf die Kursgestaltung; Rechte und Pflichten der Kursleitenden (a)</li> <li>– <u>Eigener Fachbereich</u>: Breite und aktuelle Fachkenntnisse, Fachdidaktik und fach- oder berufsfeldbezogene Methodik (b)</li> <li>– <u>Theorien und Modelle</u>: Grundlagen der Lernpsychologie, insbesondere in Bezug auf das Lernen von Erwachsenen; Grundlagen der Kommunikation; grundlegende Elemente der Gruppendynamik (c)</li> <li>– <u>Methoden und Verfahren</u>: Grundlagen der Didaktik, bezogen auf Lernveranstaltungen mit Erwachsenen (Zielformulierungen, Wahl der Inhalte, Planung von Lerneinheiten, Methoden- und Medienwahl, Auswertungsverfahren) (d)</li> <li>– <u>Evaluationskriterien</u> in Bezug auf das Leiten von Lernveranstaltungen mit Erwachsenen (e)</li> </ul> <p><b>Fähigkeiten</b> (kognitive Fähigkeiten, praktische Fertigkeiten, Beziehungsfähigkeiten)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <u>Kognitive Fähigkeiten</u>: Vorgegebene Rahmenbedingungen analysieren; Zielgruppen analysieren; Charakteristiken und Potenziale spezifischer Lerngruppen erfassen; Diskussionen, Präsentationen, Fragen und Stellungnahmen der Lernenden zusammenfassen, wesentliche Punkte hervorheben, Bilanz ziehen und einen folgenden Lernschritt vorbereiten (f)</li> <li>– <u>Vorgehensweisen</u>: Eine einfache didaktische Analyse durchführen; Lerneinheiten unter Berücksichtigung der Vorgaben, der Rahmenbedingungen und der zur Verfügung stehenden Zeit planen; einfache Methoden zur Überprüfung der Zielerreichung einsetzen; eine einfache Kursauswertung durchführen (g)</li> <li>– <u>Didaktisches und methodisches Know-how</u>: Ziele für Lerneinheiten formulieren und Inhalte auswählen; Kriterien für die Zielüberprüfung definieren; erwachsenengerechte, die Motivation steigernde und lernfördernde Methoden einsetzen; im Fachbereich übliche didaktische Medien und Hilfsmittel richtig einsetzen (h)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Gruppendynamisches Know-how</u>: Die Interaktion innerhalb der Lerngruppe wahrnehmen; bei Störungen lösungsorientiert intervenieren (i)</li> <li>▪ <u>Kommunikation und sprachliche Fähigkeiten</u>: Strukturierte Inputs und klare Aufträge geben; zentrale Konzepte visualisieren; die eigene Ausdrucksweise der Zielgruppe anpassen; Rückmeldungen zu Lernfortschritten geben (j)</li> <li>▪ <u>Beziehungsfähigkeiten</u>: Durch das eigene Engagement die Motivation und das Interesse der Teilnehmenden für die Inhalte unterstützen; bei Fragen, Aufträgen und eigenen Interventionen sowie bei Beiträgen der Bildungsteilnehmenden Wertschätzung ausdrücken; Gespräche moderieren (k)</li> <li>▪ <u>Selbstreflexion und Selbstevaluation</u>: Über das eigene Verhalten und Handeln nach einer Lernveranstaltung nachdenken und daraus Konsequenzen ziehen: (l) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Planung und effektiven Ablauf vergleichen</li> <li>○ Didaktisches Vorgehen, Kohärenz mit den vorgesehenen Zielen und dem Erreichten analysieren</li> <li>○ Eigenes Verhalten und eigene Interventionen reflektieren</li> <li>○ Bilanz über Stärken und Schwächen ziehen</li> <li>○ Entwicklungspotential identifizieren</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Haltungen</b> (Zahlen I bis III)</p> <p>Die folgenden Haltungen äussern sich im professionellen Handeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Respekt und Wertschätzung im Umgang mit Bildungsteilnehmenden (I)</li> <li>– Angemessene Distanz zur Teilnehmergruppe und zu den vermittelten Inhalten (II)</li> <li>– Flexibilität, z. B. beim Eingehen auf Unvorhergesehenes (III)</li> </ul>
--	--

## 7.2 Anhang 2: Informationsblatt Selbstbeurteilung

Das Ziel der Kompetenzbilanzierung ist es, Ihre im Laufe der Zeit erworbenen beruflichen, ausserberuflichen und persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten zu analysieren, zu reflektieren und zielgerecht, nachvollziehbar und beurteilbar zu formulieren.

**Es ist eine Bilanzierung der professionellen Kompetenzen bezogen auf die aktuellen, vorgegebenen Kompetenzprofile (Ko-Re)\*\* der einzelnen Module in den drei Stufen des AdA- Baukastensystems.**

Die Grundlage einer angemessenen Selbstbeurteilung\* bildet die intensive Selbstreflexion. Bringen Sie Ihre klare und sichtbare Reflexion im Dossier zur Gleichwertigkeitsbeurteilung (GWB) ein, indem Sie sich auf die in jedem Modul beschriebenen Ressourcen abstützen.

### Vorgehen in vier Schritten

#### Schritt 1

**Lesen Sie die Modulbeschreibungen (MB), die Kompetenzprofile (Ko-Re)\*\* sowie die Wegleitung zur GWB sorgfältig durch. Beschreiben Sie die Kompetenzen die Sie in Ihrer täglichen Arbeit als Kursleiter/in einsetzen. Vergleichen Sie Ihre beruflichen Kompetenzen mit den im entsprechenden Kompetenzprofil beschriebenen, für jedes Modul das Sie beurteilen lassen möchten. Strukturieren Sie Ihren Text demgemäss.**

#### Schritt 2

Gehen Sie von den Kompetenzen aus und suchen Sie passende Beispiele aus Ihrem Ausbildungsalltag (siehe Spalte Ressourcen), um Ihre Kompetenzen zu belegen. (Sie können auch umgekehrt vorgehen, indem Sie Ihre Kompetenzen von praktischen Handlungsbeispielen aus Ihrem Arbeitsfeld ableiten.)

#### Schritt 3

Beschreiben Sie diese Handlungen so exakt, dass sie plastisch nachvollzogen werden können, und leiten Sie daraus die pro Modul verlangten Kompetenzen ab.

#### **Mögliche Leitfragen**

*Was habe ich getan? Wie habe ich es getan? Welche Überlegungen leiteten mein Handeln? Welche der verlangten Kompetenzen setzte ich ein? Welchen Bezug haben meine Handlungen zum theoretischen Wissen?*

#### Schritt 4

Beurteilen Sie Ihre didaktischen Handlungen und Kompetenzen gemäss der Effektivität. Legen Sie dar, wie zielführend und sinnvoll die Handlungen waren. Beschreiben Sie, worauf Sie in Ihrem Ausbildungsfeld besonderen Wert legen, und begründen Sie es.

#### **Bitte beachten**

\* Die Länge der Selbstbeurteilung pro Modul bewegt sich im Rahmen von 10`000 – 30`000 Zeichen (inkl. Leerschlägen). Bleiben Sie in Ihren Ausführungen präzise; beschreiben Sie so, als ob Sie sich selbst beobachten würden, sodass Ihre andragogischen Handlungen von den Expert/innen gut nachvollzogen werden können.

\*\* **Revision Fachausweis REFA Ab 1.1.2015 werden nur noch Selbstbeurteilungen mit Bezug zu den neuen Kompetenzen und Ressourcen (Ko-Re) angenommen. Bis Ende 2014 akzeptieren wir auch Selbstbeurteilungen, welche nach den alten Kompetenzprofilen erstellt worden sind**

## 8 Abkürzungsverzeichnis

SVEB	Schweizer Verband für Weiterbildung
AdA	Ausbildung der Ausbildenden
BBG	Berufsbildungsgesetz
WeBiG	Bundesgesetz über die Weiterbildung
GWB	Gleichwertigkeitsbeurteilung
EVD	Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement
EDI	Eidgenössisches Departement des Innern
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

## 9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Baukasten „Ausbildung der Auszubildenden“	3
Abbildung 2: Interdependenzgeflecht der Gutachtenanalyse	17
Abbildung 3: Codeanteil aller aggregierten Codes (Angaben in Prozent)	21
Abbildung 4: Textanteile 'Kompetenzen (und Ressourcen)' mit Bezug zum Kompetenzraster (Angaben in Prozent)	26
Abbildung 5: Textanteile 'Ressourcen' mit Bezug zum Kompetenzraster (Angaben in Prozent)	28
Abbildung 6: Textanteile 'Haltungen' mit Bezug zum Kompetenzraster (Angaben in Prozent)	30
Abbildung 7: Relevanz der Kompetenzrasterbezüge (Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen auf die Bewertung)	31
Abbildung 8: Bezüge zwischen den Anträgen (Performanz), dem Kompetenzraster und den Gutachten	32
Abbildung 9: Bezüge zwischen den Anträgen (Ressourcen, Haltungen), dem Kompetenzraster und den Gutachten	33
Abbildung 10: Anteil vergebener Codes ohne Bezug zum Kompetenzraster (Angaben in Prozent)	35
Abbildung 11: Relevanzsetzung im Abschnitt 'Abschliessende Stellungnahme' nach Anzahl Codes (inkl. Subcodes)	40
Abbildung 12: Codinganteile der zehn häufigsten Codes (Angaben in Prozent)	46

## 10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Expertinnen und Experten nach Anzahl verfasster Gutachten	13
Tabelle 2: Bewertung der Anträge im Sample nach Expertinnen und Experten	16
Tabelle 3: Prozentuale Anteile der codierten Textstellen mit Bezug zum Kompetenzraster	23
Tabelle 4: Codes und Subcodes ohne Bezug zum Kompetenzraster	36
Tabelle 5: Bedeutung der verschiedenen Nachweisdokumente in der abschliessenden Stellungnahme	41
Tabelle 6: Beurteilung des Kompetenznachweises in den abschliessenden Stellungnahmen	41
Tabelle 7: Rangierung nach Häufigkeit der einzelnen Subcodes	42
Tabelle 8: Wertigkeit der Formulierungen in den abschliessenden Stellungnahmen	42
Tabelle 9: Gründe für die Annahme oder Ablehnung eines Antrages	44
Tabelle 10: Verteilung von neutralen, negativen und positiven Formulierungen in den Gutachten	47
Tabelle 11: Positive und negative Bezüge in den Gesuchen	47