

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

Eine empirische Analyse von Kompetenzdarstellungen  
*Forschungsbericht*

Katrin Kraus, Martin Schmid und Julia Thyroff

Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung  
Institut Weiterbildung und Beratung

Solothurn und Basel, Juni 2015



# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Zur Einführung: Forschungsfrage, Feld, Methoden und Daten</b>	<b>4</b>
2.1	Forschungsfrage	4
2.2	Das Qualifizierungssystem «AdA-Baukasten» und das Validierungsverfahren GWB	4
2.3	Methodologische Entscheidung: Argumentationsanalyse	7
2.4	Der Datenkorpus	8
2.5	Kategorien der Inhaltsanalyse und Prinzipien der Kodierung	12
<b>3</b>	<b>Der Argumentationsgang zum Nachweis erwachsenenbildnerischer Kompetenz</b>	<b>17</b>
3.1	Der Argumentationsgang – eine aggregierte Darstellung	17
3.2	Auswertung des Argumentationsgangs nach Geschlecht	22
<b>4</b>	<b>Vertiefende Analysen von Argumentationselementen</b>	<b>26</b>
4.1	Kompetenzen	26
4.1.1	Vermittlungsbezogene Fachkompetenz	27
4.1.2	Selbstkompetenz	29
4.1.3	Sozialkompetenz	31
4.1.4	Zusammenfassung	33
4.2	Erfahrungsbereiche des Kompetenz- und Ressourcenerwerbs	34
4.2.1	Die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung als Erfahrungsbereich	35
4.2.2	Erfahrungsbereiche ausserhalb der Erwachsenenbildung	36
4.2.3	Zusammenfassung	37
4.3	Formen des informellen und beiläufigen Lernens von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern	38
4.3.1	Tätigkeitsverbundene Lernformen	38
4.3.2	Reflektierende Lernformen	39
4.3.3	Lernen durch Beobachtung	41
4.3.4	Abstraktes Lernen	41
4.3.5	Zusammenfassung	41
4.4	Wissensdomänen und Wissensarten in der Argumentation	42
4.4.1	Fachwissen und Alltagswissen als Ressourcen für erwachsenenbildnerische Kompetenzen	43
4.4.2	Wissensdomänen, auf die die Antragstellenden Bezug nehmen	43
4.4.3	Zusammenfassung	47
4.5	Persönlichkeit als Ressource	47
4.5.1	Wertebezogene Haltungen	48
4.5.2	Individuelle Vorlieben	51
4.5.3	Persönlichen Eigenschaften	52
4.5.4	Zusammenfassung	53

<b>5</b>	<b>Fazit</b>	<b>55</b>
5.1	Übergreifende Themen	55
5.2	Der Erwerb von vermittlungsbezogenen Kompetenzen	60
5.3	Argumentationsstrategien	60
<b>6</b>	<b>Literatur</b>	<b>63</b>
<b>7</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>65</b>
<b>8</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>66</b>
<b>9</b>	<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>67</b>
<b>10</b>	<b>Anhang</b>	<b>68</b>
10.1	Anhang 1: Abgleich von Stichprobe und Grundgesamtheit	68
10.2	Anhang 2: Verbindliches Kompetenzraster für das SVEB-Zertifikat 2006–2010	71
10.3	Anhang 3: Verbindliches Kompetenzraster für das SVEB-Zertifikat ab 2010	72
10.4	Anhang 4: Wegleitung des SVEB zur Gleichwertigkeitsbeurteilung	73
10.5	Anhang 5: Informationsblatt des SVEB für die Selbstbeurteilung	79
<b>11</b>	<b>Kontakte</b>	<b>80</b>

# 1 Einleitung

In der Erklärung der gemeinsamen bildungspolitischen Ziele von Bund und Kantonen für den Bildungsraum Schweiz aus dem Jahr 2011 wird auch die Validierung mit folgender Zielsetzung erwähnt:

«Die Validierung von Bildungsleistungen und deren Anrechnung an formale Abschlüsse sind im gesamten Bildungssystem etabliert» (EVD/EDI/EDK 2011, S. 3).

Vom Ziel einer umfassenden Etablierung von Validierungsverfahren im gesamten Bildungssystem ist die Schweiz jedoch noch relativ weit entfernt. Validierung ist vor allem in der Berufsbildung ein Thema, seit mit dem neuen Berufsbildungsgesetz diese Möglichkeit geschaffen wurde. Auch das neue Weiterbildungsgesetz bestärkt mit Artikel 7 zur Anrechnung von Bildungsleistungen an die formale Bildung die bildungspolitische Absicht, Validierungsverfahren stärker zu etablieren. Bislang wird das Verfahren vor allem im Rahmen der beruflichen Grundbildung genutzt, aber auch die Höhere Berufsbildung kennt Validierungsverfahren. Im Baukasten «Ausbildung der Auszubildenden» gibt es bereits mehrjährige Erfahrungen mit einem solchen Verfahren in der höheren Berufsbildung. Die in diesem Verfahren zur Anwendung kommende «Gleichwertigkeitsbeurteilung» ermöglicht die Validierung von Kompetenzen an das SVEB-Zertifikat, den Fachausweis Auszubildner/in und das Diplom Ausbildungsleiter/in. Die Dossiers, die im Rahmen dieses Verfahrens eingereicht werden, sind für die Forschung zu Validierung von hohem Interesse, da sie Einblick gewähren in ein funktionierendes und etabliertes Validierungsverfahren. Der Schweizerische Verband für Weiterbildung, der die nationale Geschäftsstelle des AdA-Baukastens führt, überlässt seit 2007 die für eine Validierung an die Abschlüsse im AdA-Baukasten eingereichten Dossiers nach Abschluss der jeweiligen Verfahren zu wissenschaftlichen Zwecken der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Die bislang nur in geringem Umfang vorhandenen Forschungsergebnisse zu Validierungsverfahren können auf dieser Grundlage erweitert werden.

An der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung wurde mit den Daten dieses Archivs das Projekt «Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten und Kompetenzdarstellungen» durchgeführt. Das erste Teilprojekt zur Analyse von Lebenslaufdokumenten fokussierte vor allem die Personen, die eine Validierung beantragen, und ist dem Bereich der Professionsforschung zuzuordnen (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2013). Das mit dem vorliegenden Bericht abgeschlossene zweite Teilprojekt zur Analyse von Kompetenzdarstellungen untersucht im engeren Sinne das Validierungsverfahren. Die Untersuchung richtet den Blick vor allem auf die Frage, wie die Antragstellenden das Verfahren konkret nutzen, um die angestrebten Abschlüsse zu erhalten.

Wir danken Dr. André Schläfli, dem 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. Wir danken zudem den Antragstellenden, die mit dem Einbezug ihrer Dossiers in die Untersuchung einverstanden waren.

## **2 Zur Einführung: Forschungsfrage, Feld, Methoden und Daten**

### **2.1 Forschungsfrage**

Für Validierungen ist es eine Schlüsselfrage, mit welchen Verfahren des Nachweises von Kompetenzen und ihre Überprüfung geleistet wird (vgl. Bohlinger/Münchhausen 2012, Kaufhold 2011). Für die Akzeptanz von Validierungsverfahren ist dies entscheidend, und es wurde bereits eine Vielzahl unterschiedlicher Verfahren entwickelt, um Kompetenzen nachzuweisen (vgl. im Überblick Erpenbeck/Rosenstil 2007). Neben der Wahl eines bestimmten Verfahrens ist aber gerade die Frage, wie dieses im Rahmen der Durchführung konkret genutzt wird, von zentraler Bedeutung. Denn Validierung basiert im Kern darauf, dass Kompetenzen so belegt werden können, dass Abschlüsse erteilt oder Zulassungen ausgesprochen werden. Der Nachweis im Rahmen eines Validierungsverfahrens stellt somit das Pendant zur Prüfung im Rahmen eines 'regulären' Abschlusses dar. Im Hinblick auf die Forschung zur Validierung ist die Fragestellung, wie der Nachweis innerhalb der jeweiligen Verfahren erbracht wird, aber bislang noch nicht vertiefend betrachtet worden. Im Projekt «Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse von Kompetenzdarstellungen»<sup>1</sup> steht daher die Frage im Zentrum: Wie versuchen Antragstellende in einem Validierungsverfahren die Beurteilenden davon zu überzeugen, dass sie über die geforderten Kompetenzen verfügen?

In diesem Einführungskapitel werden zunächst das Qualifizierungssystem und das Validierungsverfahren vorgestellt (2.2) sowie anschliessend der methodische Zugang über die Argumentationsanalyse eingeführt (2.3). Im Anschluss daran erfolgt ein Überblick über den Datenkorpus (2.4) und eine Darstellung zur Durchführung der Analyse (2.5).

### **2.2 Das Qualifizierungssystem «AdA-Baukasten» und das Validierungsverfahren GWB<sup>2</sup>**

Die Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung<sup>3</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)

---

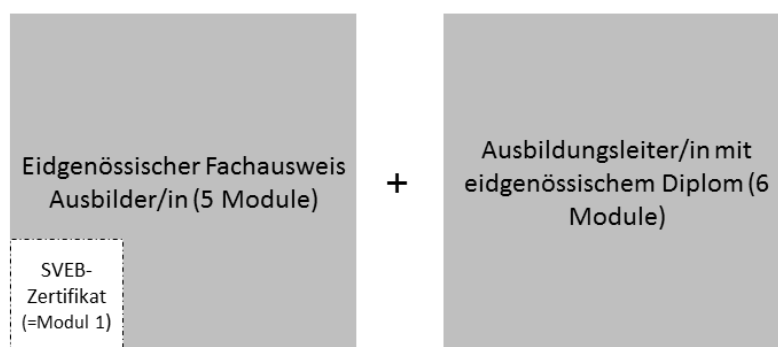
<sup>1</sup> Es handelt sich um ein Teilprojekt im Rahmen des Forschungsprojekts "Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten und Kompetenzdarstellungen". Das erste Teilprojekt "Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten" ist bereits abgeschlossen und der Projektbericht (Kraus/Schmid/Thyoff 2013) kann hier bezogen werden: [www.fhnw.ch/ph/iwb/download/professur-fuer-erwachsenenbildung-und-weiterbildung/validierung-als-weg-in-die-erwachsenenbildung-eine-empirische-analyse-von-lebenslaufdokumenten](http://www.fhnw.ch/ph/iwb/download/professur-fuer-erwachsenenbildung-und-weiterbildung/validierung-als-weg-in-die-erwachsenenbildung-eine-empirische-analyse-von-lebenslaufdokumenten). Das Teilprojekt "Lebenslaufdokumente" ist in der Professionsforschung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung angesiedelt und stellt sozio-demographische sowie erwerbs- und bildungsbiographische Daten über die Personen zur Verfügung, die eine Validierung beantragen.

<sup>2</sup> Die Vorstellung des "AdA-Baukastens" in diesem Projektbericht (S. 7 - 9) ist weitgehend identisch mit derjenigen im Abschlussbericht zum ersten Teilprojekt "Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten" (vgl. Kraus/Schmid/Thyoff 2013).

<sup>3</sup> Die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden im vorliegenden Bericht synonym verwendet.

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 zudem 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 Auszubildenden» (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 verbindliche Beschreibungen von Kompetenzen und Ressourcen zugrunde<sup>4</sup>.

Abbildung 1: Der Baukasten «Ausbildung der Auszubildenden»



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 und Fähigkeiten für das SVEB-Zertifikat respektive den eidgenössischen Fachausweis oder das eidgenössische Diplom Ausbildungsleiter/in anzueignen. Andererseits besteht aber auch die Möglichkeit, die Module für diese Abschlüsse über ein Validierungsverfahren zu erlangen, bei dem erworbene Kompetenzen an die Abschlüsse angerechnet werden<sup>5</sup>. Die dafür notwendige gesetzliche Grundlage bildet das BBG. Das BBG vom 13.12.2002, Art. 33, sieht vor, dass Personen, die über informell und non-formal erworbene Kompetenzen verfügen, diese «durch eine Gesamtprüfung, eine Verbindung von Teilprüfungen oder durch andere vom Bund anerkannte Qualifikationsverfahren» nachweisen können, um einen bestimmten Berufstitel mit eidgenössisch anerkanntem Abschluss zu erwerben. Die nationale Geschäftsstelle «Ausbildung der Auszubildenden» hat auf dieser Grundlage 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 Erwachsenenbil-

<sup>4</sup> Die Kompetenzprofile für das SVEB I-Zertifikat (Modul 1) für die Jahre 2006–2010 und 2010–2012 sind im Kapitel 10.2 und 10.3 im Anhang einzusehen.

<sup>5</sup> Seit 1. Januar 2015 ist die Revision des Eidg. Fachausweises in Kraft (Modulzertifikate M2 - M5). Um den Fachausweis zu beantragen, dürfen die einzelnen Modulzertifikate nicht mehr älter als fünf Jahre sein. Antragstellende, die über Modulzertifikate verfügen, die älter als fünf Jahre sind, können ihre Kompetenzen mit einer vereinfachten Gleichwertigkeitsbeurteilung validieren lassen.

derung erworben haben, auf der Grundlage der für den Abschluss geforderten erwachsenenbildnerischen Kompetenzen beurteilt. Dieses Validierungsverfahren ist vom Bund als «anderes Qualifikationsverfahren» nach BBG anerkannt. 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 beim SVEB einreichen<sup>6</sup>. Gleichwertigkeitsbeurteilungen können für alle Module des AdA-Baukastensystems entweder einzeln oder auch zusammen beantragt werden. Nach 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 vier Jahren) sowie der Abschluss einer mindestens dreijährigen allgemeinen oder beruflichen Ausbildung auf der Sekundarstufe II nachzuweisen. 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>7</sup>. Für das Verfassen der Selbstbeurteilung dienen die detaillierten Kompetenzvorgaben des jeweiligen Abschlusses als Grundlage. Zusätzlich stellt der SVEB eine Wegleitung zur Gleichwertigkeitsbeurteilung und ein Informationsblatt zur Selbstbeurteilung zur Verfügung, das die Antragstellenden dazu anhält, von den festgelegten Kompetenzanforderungen auszugehen und dazu Praxisbeispiele, Reflexionen sowie Ressourcen zu dokumentieren<sup>8</sup>. Eine darüber hinausgehende Vorlage für das Verfassen der Selbstbeurteilung stellt der SVEB nicht zur Verfügung, sondern versteht dieses vielmehr als Leistung der Antragstellenden in der Auseinandersetzung mit ihren Kompetenzen<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Die Antragstellenden können statt des Kompetenznachweises in Form des Dossiers auch eine Prüfung ablegen. Diese Variante wird aber kaum gewählt.

<sup>7</sup> vgl. [www.alice.ch/de/ada/gleichwertigkeit/gwb-sveb-zertifikat/](http://www.alice.ch/de/ada/gleichwertigkeit/gwb-sveb-zertifikat/) (12.8.2014).

<sup>8</sup> Die entsprechenden Dokumente sind in den Kapiteln 10.4 und 110.5.5 im Anhang dieses Berichts abgedruckt.

<sup>9</sup> Allerdings verkauft die Gesellschaft CH-Q einen Validierungsordner, der Vorlagen enthält, die für die Selbstbeurteilung genutzt werden können. Einige Antragstellende nutzen diese Vorlagen und reichen ihr Dossier auf der Grundlage dieser formalen und inhaltlichen Strukturvorgabe ein. Bis ins Jahr 2009 bot die Schweizerische Ausbildungsgemeinschaft für

Die Selbstbeurteilung muss mit sämtlichen relevanten *Nachweisdokumenten* ergänzt werden. 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 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.

### **2.3 Methodologische Entscheidung: Argumentationsanalyse**

Die Untersuchung der Dossiers als Kern des Validierungsverfahrens erfolgt als Argumentationsanalyse. Die methodologische Entscheidung, die Dossiers mit einer Argumentationsanalyse zu untersuchen, wurde aufgrund der spezifischen Funktion der Dossiers im Rahmen des Validierungsverfahrens getroffen. Denn die Funktion der Dossiers in diesen Verfahren ist vergleichbar mit einer Argumentation, wie ein Blick in die Argumentationstheorie zeigt. Im Anschluss an Kopperschmidt kann die Struktur einer Argumentation wie folgt zusammengefasst werden: «Ihre spezifische Leistung besteht entsprechend darin, den GA (Geltungsanspruch, d. V.) einer Äusserung akzeptabel bzw. zustimmungsfähig zu machen, um dadurch seine *Berechtigung* nachzuweisen. Gelungen ist eine solche Argumentation, wenn sie die Berechtigung eines bestrittenen GAs durch überzeugende Argumente nachzuweisen vermag» (Kopperschmidt 1989, S. 24, Hervorhebung im Original). Der Geltungsanspruch wird im Fall der Dossiers von den Antragstellenden erhoben und besagt, dass sie über die für den jeweiligen Abschluss notwendigen Kompetenzen verfügen. Dies müssen sie mit entsprechenden Argumenten plausibel machen.

Nittel u.a. nehmen im Zusammenhang mit einer von ihnen durchgeführten Argumentationsanalyse eine Differenzierung des Argumentierens vor und verweisen auf die grundlegende Unterscheidung bei Fritz Schütze: «Schütze (1978) unterscheidet fünf Grundaktivitäten des Argumentierens: Behaupten, Begründen, Belegen, Bezweifeln und Bestreiten» (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 54). Zielt eine Argumentation darauf, ein Gegenüber von der Richtigkeit einer aufgestellten Behauptung zu überzeugen – wie dies bei den Dossiers der Fall ist –, dann handelt es sich also um eine Behauptung mit Begründungen und Belegen. Die Akzeptanz des Geltungsanspruchs der Behauptung hängt dabei davon ab, inwiefern die vorgebrachten Begründungen und Belege für die Adressatinnen und Adressaten relevant und überzeugend sind.

Angelehnt an dieses Grundverständnis von Argumentation können die Anträge auf Gleichwertigkeitsbeurteilung als zielgerichtete Argumentation verstanden werden, die die Beurteilenden zu überzeugen versucht: Mit dem Einreichen des Antrags auf Validierung stellen die Antragstellenden die Behauptung auf, dass sie über die im Anforderungsprofil des entsprechenden Abschlusses festgelegten Kompetenzen und Res-

---

Kursleitung und Erwachsenenbildung (SAKES) eine ähnliche Vorlage zur Erstellung von Gleichwertigkeitsbeurteilungen an.

sources verfügen. Den Geltungsanspruch dieser Aussage müssen sie gegenüber den Beurteilenden durchsetzen, d.h. sie müssen ihnen relevante und überzeugende Begründungen für das Vorhandensein der Kompetenzen und Ressourcen liefern und entsprechende Belege anführen. Dies muss ihnen mit dem einzureichenden Dossier gelingen. Der Kern ihrer Argumentation ist dabei die Selbstbeurteilung, die vornehmlich dem Begründen des Geltungsanspruchs dient, während Lebenslauf- und Begleitdokumente als Belege die vorgebrachte 'Kompetenzbehauptung' und ihre Begründungen zusätzlich stützen. Hinweise auf Relevanz und Überzeugungskraft bestimmter Begründungen können die Antragstellenden der Handreichung zur Selbstbeurteilung entnehmen, d.h. für die Argumentation im Rahmen des Validierungsverfahrens sind einige 'Leitplanken' gegeben.

Im Anschluss an diese Bestimmung des Antragsdossiers als Argumentation, in der die Antragstellenden 'behaupten', über die geforderten Kompetenzen zu verfügen, und die Beurteilenden durch Begründungen und Belege von dieser Behauptung überzeugen müssen, erfolgt die Untersuchung der Dossiers als Argumentationsanalyse. Im Zentrum steht dabei die Frage: *Wie* versuchen die Antragstellenden die Beurteilenden davon zu überzeugen, dass sie über die geforderten Kompetenzen und Ressourcen verfügen? Die Untersuchung zielt damit «auf die Beschreibung und Erklärung der Praxis des Argumentierens» ab (Wigger 2010, S. 351), wie sie als schriftliche Praxis in den Dossiers vorliegt. Der Fokus liegt auf der Frage nach den vorgebrachten Geltungsgründen, also auf der «materialen Argumentationsanalyse» (vgl. ebd., S. 358). Diese fragt nicht nach der rhetorischen Form, sondern nach den inhaltlichen Bezugspunkten der Argumentation.

Aufgrund der methodologischen Entscheidung für eine (materiale) Argumentationsanalyse wurde das Verfahren der Inhaltsanalyse genutzt, um mit einem deduktiv und induktiv gebildeten Codesystem quantitative und qualitative Auswertungen vorzunehmen. Bei der quantitativen Auswertung geht es darum, über die einzelnen Dossiers hinweg einen 'aggregierten Argumentationsgang' herauszuarbeiten. Sie zielt also auf die Frage: Welches Modell zum Nachweis der Kompetenz liegt den Dossiers generell zugrunde? Die qualitative Auswertung fragt danach, wie einzelne Elemente der Argumentation inhaltlich ausgestaltet sind.

## 2.4 Der Datenkorpus

Der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) hat der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) das Archiv der Dossiers zur Gleichwertigkeitsbeurteilung überlassen. Es beinhaltet Anträge, die in den Jahren 2007 bis 2011 bei der AdA-Geschäftsstelle eingegangen sind und durch diese bearbeitet wurden. Aus Datenschutzgründen wurden zuvor alle Personen, die ein Gesuch in der erwähnten Zeitperiode eingereicht hatten, schriftlich angefragt, ob sie mit der Weitergabe ihrer Dossiers einverstanden waren. Gemäss Auskunft der Verantwortlichen in der AdA-Geschäftsstelle legten ca. 10 % aller Gesuchstellenden Wert darauf, dass ihr Dossier in der AdA-Geschäftsstelle verbleibt und nicht zu Forschungszwecken verwendet wird. Insgesamt wurden der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung 792 Dossiers ausgehändigt.

Für die inhaltsanalytische Auswertung der Dossiers im Teilprojekt «Kompetenzdarstellungen» wurden – im Unterschied zu der statistischen Auswertung im Teilprojekt

«Lebenslaufdokumente» (vgl. Fussnote 1) – nicht alle Dossiers aus dem Archiv einbezogen. Eine Eingrenzung erfolgte anhand der folgenden Kriterien:

- Die Auswertung beinhaltet nur Gesuche, die in den Jahren 2007–2010 eingereicht wurden. Die Dossiers aus dem Jahr 2011 lagen zum Zeitpunkt der Auswahl für die Inhaltsanalyse noch nicht vor.
- Die Analyse beschränkte sich auf die Deutschschweiz. Die italienische und die französische Schweiz wurden ausgeschlossen, da bei einer Stichprobenziehung wegen der ungleichen Verteilung der Dossiers aus den drei Landesteilen in der Grundgesamtheit die Anzahl der italienisch- oder französischsprachigen Anträge zu gering gewesen wäre.
- Aus Gründen der Homogenisierung der Auswahl wurden nur Anträge auf das Modul 1 des AdA-Baukastensystems einbezogen. Anträge für dieses Modul machten mit 75.1 % den grössten Anteil der eingereichten Dossiers aus.

Die Grundgesamtheit für die Auswahl der Dossiers für die Inhaltsanalyse umfasste somit 447 Dossiers. Aus dieser Grundgesamtheit wurde eine Stichprobe gezogen. Da alle Anträge die gleiche Chance haben mussten, ins Sample einbezogen zu werden, wurde eine Zufallsstichprobe zusammengestellt. Aus der Grundgesamtheit wurde dazu in gleichmässigen Abständen die festgelegte Anzahl Dossiers gezogen. Der Abstand zwischen den einzelnen Anträgen wurde berechnet, in dem die Grundgesamtheit durch die Anzahl der auszuwertenden Dossiers dividiert wurde. Auf diese Weise konnte jeder zwölfte Antrag ins Sample aufgenommen werden. Es zeigte sich allerdings, dass sich nicht alle Dossiers gleichermaßen für die Auswertung eignen und einzelne der gezogenen Dossiers aus Gründen der technischen Reproduzierbarkeit nicht verwendet werden konnten<sup>10</sup>. Diese Anträge wurden ausgesondert und stattdessen das in der Reihe jeweils nachfolgende Dokument, also der dreizehnte Antrag, gezogen. Konnte auch dieser nicht eingesehen werden, wurde auf das vorstehende elfte Dokument zurückgegriffen. Nach diesem Stellvertretungsprinzip wurde verfahren, bis ein technisch bearbeitbares Dokument gefunden wurde<sup>11</sup>. So entstand ein Sample aus 37 Dossiers, das aus forschungsökonomischer Perspektive bearbeitet werden konnte und dennoch repräsentativ für die zuvor definierte Grundgesamtheit war (vgl. dazu ausführlich Kapitel 10.1 im Anhang).

Die Anträge auf eine Gleichwertigkeitsbeurteilung werden von den Antragstellenden individuell verfasst, da der SVEB kaum formale Vorgaben in Bezug auf deren Gestaltung und Umfang<sup>12</sup> macht. Über die Wegleitung mit allgemeinen Hinweisen und dem Informationsblatt zur Selbstbeurteilung hinaus gibt es vom SVEB keine vorgefertigten Instrumente für die Zusammenstellung der Dossiers oder das Verfassen der Selbstbeurteilung (vgl. Kapitel 10.4 und 110.5.5 im Anhang). Dementsprechend unterschiedlich präsentieren sich die Dossiers. Einige Anträge fallen sehr umfangreich aus, da beispielsweise noch Jahresberichte, Zeitungsartikel, CDs und dergleichen beigelegt werden. Andere Anträge sind eher knapp gehalten und beschränken sich auf die unerläss-

---

<sup>10</sup> Durch das Einscannen der Dokumente kam es ausserdem teilweise zu fehlerhaften Buchstabenerkennungen. Aus diesem Grund wurden alle Fehler in den Zitaten, die im zweiten Teil dieses Forschungsberichtes beispielhaft aufgeführt werden, korrigiert. Ausserdem wurden Formulierungen, die Rückschlüsse auf die Person zulassen könnten, durch eine Buchstabenfolge ersetzt und die Zitate so anonymisiert.

<sup>11</sup> Diese Regelung führt dazu, dass in der Stichprobe Dossiers, die mit der Vorlage von CH-Q arbeiten, etwas stärker vertreten sind als in der Grundgesamtheit.

<sup>12</sup> Ende 2011 wurde vom SVEB der Umfang der Selbstbeurteilung auf 10'000–30'000 Zeichen festgelegt.

lichen Bestandteile (vgl. zu den erforderlichen Bestandteilen der Antragsdossiers Kapitel 2.2).

Die 37 Dossiers der Stichprobe wurden zunächst einer formalen Analyse unterzogen, indem die Seitenzahlen ausgezählt und die einzelnen Beilagen systematisch erfasst wurden. Dazu wurden die Anträge hinsichtlich ihrer verschiedenen Bestandteile gesichtet und kategorisiert. Dadurch entstand ein Kategorienset von 27 Kategorien. Diese wurden sukzessive zu einem Kategoriensystem mit fünf Ausprägungen zusammengefasst. Dabei zeigte sich, dass die Begleitdokumente zur Selbstbeurteilung mit 63.8 % am meisten Seiten einnehmen; darunter fallen unter anderem Zeugnisse, Zertifikate, Evaluationsbögen etc. Die Selbstbeurteilungen – also der Kern der Argumentation – machen im Durchschnitt aller 37 analysierten Dossiers 14 % des Gesamtvolumens aus. Die nachfolgende Tabelle verdeutlicht die Unterschiedlichkeit der Dossiers, bei denen beispielsweise die Anzahl der Gliederungselemente wie Registerblätter u.ä. von 0 bis 62 reicht, aber auch die Selbstbeurteilungen zwischen 2 und 43 Seiten einnehmen.

*Tabelle 1: Dossierstruktur nach Anzahl Seiten (n=37)*

	Min.	Max.	Mittelwert	Prozent
Korrespondenz und Formulare	3	9	4.7	4.0
Lebenslaufdokumente	1	17	4.1	3.5
Gliederungselemente	0	62	17.3	14.7
Selbstbeurteilung	2	43	16.5	14.0
Begleitdokumente zur Selbstbeurteilung	8	300	75.2	63.8

Die dem vorliegenden Bericht zugrundeliegende Inhaltsanalyse konzentriert sich auf die Auswertung der von den Antragstellenden formulierten Selbstbeurteilungen. Auch wenn sie in den Gesamtdossiers ein vergleichbar kleines Volumen ausmachen, sind sie das eigentliche Kernstück der Anträge. In dieser Darstellung müssen die Antragstellenden die beurteilenden Expertinnen und Experten argumentativ davon überzeugen, dass sie über die notwendigen Kompetenzen für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung verfügen. Die Antragstellenden müssen in diesem Dokument in eigenen Worten ihre «im Laufe der Zeit erworbenen beruflichen, ausserberuflichen und persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten (...) analysieren, (...) reflektieren und zielgerecht, nachvollziehbar und beurteilbar (...) formulieren»<sup>13</sup>. Sie müssen die Behauptung glaubhaft machen, «im eigenen Fachbereich Lernveranstaltungen mit Erwachsenen im Rahmen vorgegebener Konzepte, Lehrpläne und Lehrmittel vorbereiten, durchführen und auswerten» zu können<sup>14</sup>. Diese Bilanzierung muss auf der Grundlage des aktuellen Kompetenzprofils erfolgen, das für den angestrebten Abschluss die verbindliche Grundlage ist. Der SVEB setzt somit bewusst auf die Selbstreflexionsfähigkeit der Antragstellenden in ihrer persönlichen Auseinandersetzung und Dokumentation der eigenen Kompetenzen. Beratung beim Verfassen der Selbstbeurteilung bieten verschiedene Organisationen an.

In Analogie zu der in der Geschichtswissenschaft üblichen Quellenkritik (vgl. dazu u.a. Arnold 2007, S. 58; Jordan 2009, S. 42) kann auch die sozialwissenschaftliche Forschungsarbeit mit Dokumenten eine 'Quellenkritik' vornehmen, um die Spezifität und Reichweite der Forschungsergebnisse zu klären. In diesem Sinne können die Selbstbeurteilungen als Datengrundlage folgendermassen beschrieben werden:

<sup>13</sup> vgl. Kapitel 11.5 im Anhang bzw. [www.alice.ch/de/ada/gleichwertigkeit/gwb-sveb-zertifikat/](http://www.alice.ch/de/ada/gleichwertigkeit/gwb-sveb-zertifikat/) (12.8.14).

<sup>14</sup> vgl. Kapitel 10.2 und 10.3 im Anhang bzw. [www.alice.ch/de/ada/gleichwertigkeit/gwb-sveb-zertifikat/](http://www.alice.ch/de/ada/gleichwertigkeit/gwb-sveb-zertifikat/) (12.8.14), Informationsblatt des SVEB 'Kompetenzen und Ressourcen (Ko-Re) für das Modul AdA-FA-M1'

- Es handelt sich um 'natürliche Daten', d.h. um Schrifterzeugnisse, die für einen Zweck verfasst wurden, der ausserhalb der Forschung liegt. Die aus einem anderen Bereich stammenden Schrifterzeugnisse werden erst nachträglich der Forschung zugeführt, d.h. der Prozess des Verfassens ist frei von möglichen Beeinflussungen durch das Forschungssetting.
  
- In Bezug auf die Argumentation stellen die Dossiers sogenannte Primärquellen dar, d.h. sie bieten einen direkten Zugang zum Gegenstand der Analyse. Wichtig ist hierbei hervorzuheben, dass der Gegenstand der Analyse nicht die Kompetenzen der Antragstellenden sind, sondern rekonstruktive Selbstbeurteilungen und Plausibilisierungen von Kompetenzen aus Sicht der Antragstellenden. D.h. auf der Grundlage der Analyse kann nicht gesagt werden, ob die Antragstellenden tatsächlich über die Kompetenzen verfügen oder ob sie allenfalls über Kompetenzen verfügen, die sie nicht artikuliert haben. Die Forschungsergebnisse beziehen sich vielmehr auf das Validierungsverfahren und können Auskunft dazu geben, wie die Antragstellenden die Beurteilenden davon zu überzeugen versuchen, dass sie die geforderten Kompetenzen haben.
  
- Als Teil eines Validierungsverfahrens sind die Dossiers in einem spezifischen Kontext entstanden. Die Rekonstruktion der Kompetenzen durch die Antragstellenden erfolgt damit nicht zweckfrei um der Rekonstruktion willen, sondern strategisch in Bezug auf den Erhalt des Abschlusses. Dieser Zweckgebundenheit der Darstellung wird im Forschungsdesign durch die Wahl des methodischen Ansatzes der Argumentationsanalyse Rechnung getragen. Diese fragt nach den inhaltlichen Begründungen, die die Antragstellenden wählen, damit ihre Dossiers ihren Zweck erfüllen.
  
- Die Selbstbeurteilung in Bezug auf die Kompetenzen ist eingebunden in die Community der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, zu der sowohl diejenigen gehören, die das Kompetenzprofil formulieren, wie auch diejenigen, die Anträge stellen, und diejenigen, die sie beurteilen. Wichtiger Bezugspunkt ist hierbei die jeweils geltende Formulierung des Kompetenzprofils, das der Anerkennung des Validierungsantrags zugrunde liegt<sup>15</sup>. Auch die Handreichungen zum Verfassen der Selbstbeurteilung sind hier zu nennen, die zum Beispiel den Hinweis enthalten, Praxisbeispiele zu berichten. Die Kompetenzdarstellungen in den Dossiers spiegeln also nur bedingt wider, was die einzelnen Antragstellenden individuell als relevante Kompetenzen einschätzen. Ihre Ausführungen stellen vielmehr eine individuelle Auseinandersetzung mit den Vorgaben dar, die als Anhaltspunkt für die Rekonstruktion der eigenen Kompetenzen dienen. Teilweise gehen die individuellen Darstellungen über die Vorgaben hinaus, teilweise bleiben sie dahinter zurück; manche Formulierungen stehen in einem direkten Zusammenhang zum Kompetenzprofil, andere setzen stärker eigene Akzente. Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde bewusst kein evaluativer Zugang gewählt. Dieser hätte vor allem die Passung oder Abweichung der Selbstbeurteilung zur Vorgabe in den Blick genommen. Diese Prüfung erfolgt im Rahmen des Verfahrens durch die Beurteilenden und muss nicht nochmals Gegenstand eines Forschungsprojektes werden. Das Forschungsinteresse richtet sich vielmehr daran aus, wie eine entsprechende Argumentation entfaltet wird, die vom Vorhandensein der innerhalb der Fachgemeinschaft als relevant angesehenen Kompetenzen überzeugen möchte.

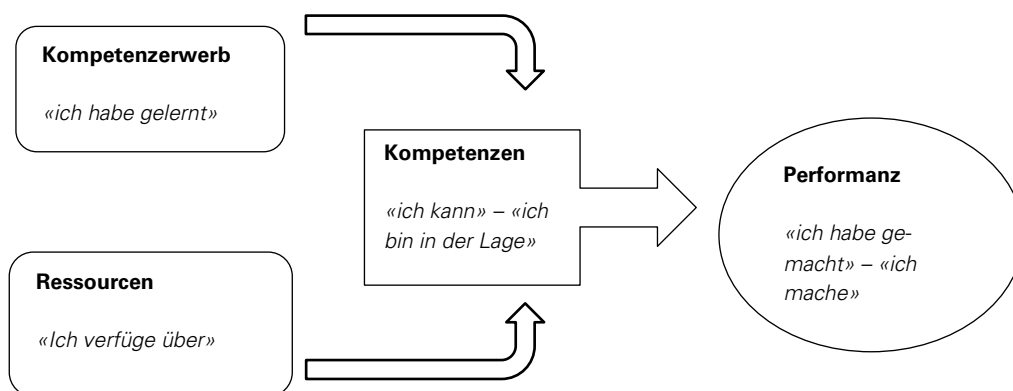
---

<sup>15</sup> Diese Vorgabe hat im Zeitraum 2007–2010 verschiedene Veränderungen erfahren. Die entsprechenden Kompetenzprofile finden sich im Kapitel 10.2 und 10.3 im Anhang.

## 2.5 Kategorien der Inhaltsanalyse und Prinzipien der Kodierung

Die Analyse der Selbstbeurteilungen erfolgte zunächst als Auswertung entlang einer Heuristik. Ausgangspunkt für die Entwicklung der Heuristik waren die Kompetenzen, die von den Antragstellenden nachzuweisen sind. Der Heuristik liegt ausserdem die Annahme zugrunde, dass Kompetenzen durch Lernprozesse erworben werden und Ressourcen als Grundlage von Kompetenzen vorhanden sein müssen. Beide Aspekte bilden die Basis zur Herausbildung von Kompetenzen, die im Handeln in konkreten Situationen ihren Ausdruck finden, also in der Performanz. Diese fand daher ebenfalls Eingang in die Heuristik.

Abbildung 2: Heuristik zum Kompetenznachweis als Grundlage der inhaltsanalytischen Auswertung



Die Heuristik diente als Folie für die Analyse der Selbstbeurteilungen. Für die Auswertung wurden diese vier Kategorien mit Codes versehen, die im Folgenden erläutert werden und die Grundlage der Kodiersystematik der Inhaltsanalyse bildeten.

Um den *Kompetenzerwerb* in den Dossiers identifizieren zu können, wurde auf die 'Classification of Learning Activities' der Europäischen Kommission (EU 2006) zurückgegriffen, die vier Formen von Lernen unterscheidet.

- *Formale Bildung*: innerhalb des Bildungssystems, aufeinander folgende/aufbauende Angebote, die durch Institutionen organisiert sind; in der Regel für die Altersgruppe 7–20/25 Jahre; Lernen innerhalb von Lehr-Lern-Beziehungen (face-to-face oder distance) im Rahmen umfassender Bildungsgänge (vgl. EU 2006, S. 13).
- *Non-formale Bildung*: alle anderen organisierten Bildungsaktivitäten; für Personen jeden Alters und von unterschiedlicher Dauer; institutionalisiertes Lernen innerhalb von Lehr-Lern-Beziehungen (face-to-face oder distance) (vgl. ebd.).
- *Informelles Lernen*: intentionale, aber wenig organisierte und strukturierte Lernaktivitäten in Familie, am Arbeitsplatz oder im Alltag einer jeden Person; als Lernprozess organisiert, aber nicht institutionalisiert (vgl. ebd.).
- *Beiläufiges Lernen*: jede Aktivität, die Lernen als Ergebnis hat, ohne dass dies der Grund für die Aktivität respektive beabsichtigt war (vgl. ebd.).

Diese vier Lernformen wurden als Codes für die Kategorie Kompetenzerwerb übernommen und beschriebene Prozesse des Kompetenzerwerbs mit diesen vier Codes erfasst. Dabei wurden Aussagen zum Inhalt (was) und zur Form (wie) der Lernprozesse einbezogen.

Den Kompetenzen einer Person liegen verschiedene *Ressourcen* zugrunde (vgl. Le Boterf 2009). Die von den Antragstellenden beschriebenen Ressourcen liessen sich in sechs verschiedene Kategorien unterteilen, die in der Auseinandersetzung mit dem Material festgelegt wurden.

- *Eigenschaften, Haltungen, Präferenzen*: beschriebene Besonderheiten und Kennzeichen der Antragstellenden zu ihrer eigenen Person, bevorzugte Methoden und Tätigkeiten sowie normative Aussagen zu Haltungen und Überzeugungen.
- *Erfahrungen*: Berufliche oder private Erfahrungen, die dokumentiert, aber nicht im Detail der Handlungspraxis beschrieben wurden.
- *Fertigkeiten*: weitgehend automatisierte und verfestigte Verfahrensweisen und Techniken.
- *Soziale Beziehungen*: Nutzbarmachung von Beziehungen und Erfahrungen, die mit Personen und Netzwerken aus dem engeren oder weiteren Umfeld gemacht wurden.
- *Vermittlungsbezogenes Fachwissen*: fundiertes, pädagogisches Fachwissen, dessen Quelle benannt wurde.
- *Gegenstandbezogenes Fachwissen*: Fachexpertise im zu vermittelnden Fachbereich (z.B. medizinisches Wissen, sprachliche Fähigkeiten etc.).

Die Analyse der Darstellung der *Kompetenzen* erfolgte auf der Grundlage der Differenzierung in Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz, wobei sich die Fachkompetenz ausschliesslich auf die Vermittlungstätigkeit bezieht. Diese Kompetenz wurde deshalb als 'vermittlungsbezogene Fachkompetenz' bezeichnet.

- *Vermittlungsbezogene Fachkompetenz*: den Vermittlungsprozess lernzielbezogen gestalten und die Rahmenbedingungen angemessen berücksichtigen können.
- *Sozialkompetenz*: mit anderen Personen angemessen umgehen und ihre Anforderungen und Bedürfnisse adäquat einbeziehen können.
- *Selbstkompetenz*: mit der eigenen Person angemessen umgehen und sich selbst adäquat einbringen können.

Die Sichtbarmachung der Kompetenzen erfolgt in den Dossiers in der Regel durch die Beschreibung der *Performanz*. Diese Vorannahme ist bereits in der Heuristik angelegt und orientiert sich an der Tatsache, dass Kompetenzen erst durch Handlungen sichtbar werden (vgl. z.B. Vonken 2005). Die Antragstellenden legen ihren Dossiers ihre Praxis in der Erwachsenenbildung zugrunde, indem Sequenzen aus der eigenen Vermittlungstätigkeit beschrieben werden. Dabei wird explizit, in vielen Fällen aber auch implizit, auf die entsprechenden Kompetenzen verwiesen und diese beispielhaft dargestellt. Die Auseinandersetzung mit dem Material hat gezeigt, dass Performanz in verschiedener Weise thematisiert wird. Deshalb wurde die Kategorie 'Performanz' in vier Codes unterteilt:

- *Gelungene Performanz*: konkrete Anforderungssituationen, die aus einer Handlungsperspektive als erfolgreiche Bewältigung einer konkreten Situation thematisiert werden.

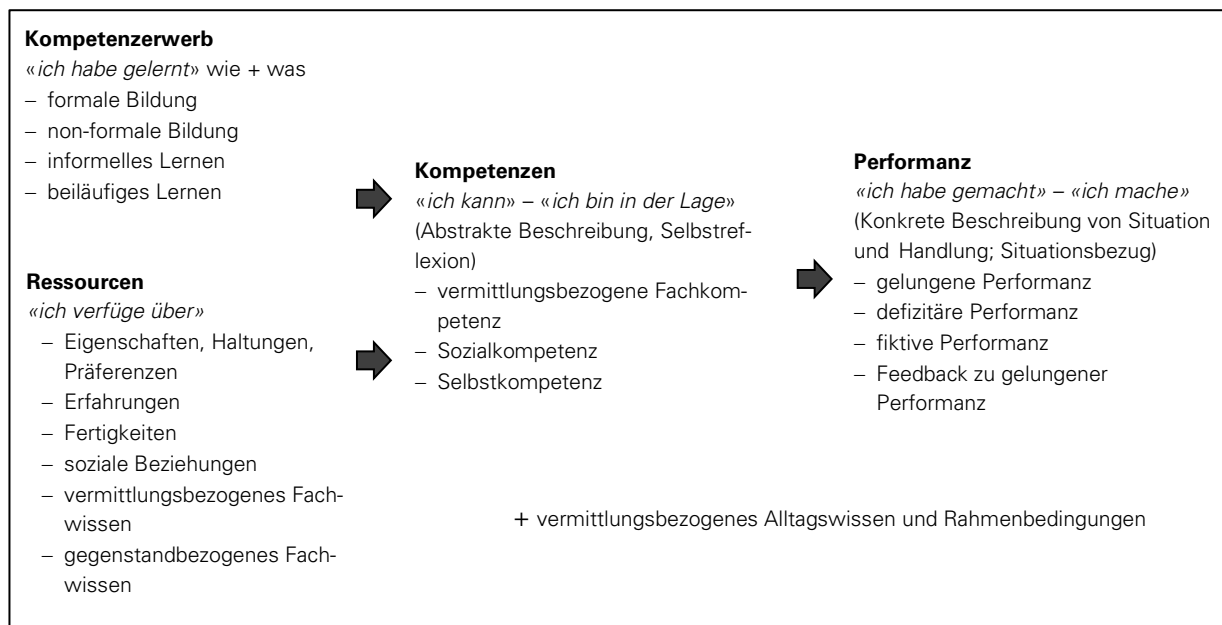
- *Defizitäre Performanz*: missglückte Handlungen in pädagogischen Settings mit Erwachsenen.
- *Fiktive Performanz*: Handlungen, die in der Zukunft stattfinden werden oder unter anderen Umständen in der Vergangenheit stattgefunden hätten.
- *Feedback zu gelungener Performanz*: erfolgreiches Handeln im Spiegel von positiven Rückmeldungen.

Dieses Grundgerüst aus deduktiv und induktiv erstellten Kodes bildete den Rahmen für die Auswertung des Materials. Die Heuristik diente dabei als Ausgangspunkt, wurde im Zuge der Kodierung aber noch um zwei Kodes ergänzt:

- Aus den Dossiers wurde nach einer ersten Durchsicht deutlich, dass die antragstellenden Personen immer wieder auf Wissen zurückgreifen, das weder als vermittlungsbezogenes noch als gegenstandsbezogenes Fachwissen eingestuft und somit auch nicht als Ressource gemäss der Heuristik kodiert werden konnte. Es hat seinen Ursprung im beruflichen Alltag der Vermittlungstätigkeit der Antragstellenden und stellt eine wichtige Grundlage für die Ausübung der Tätigkeit in der Erwachsenenbildung dar. Dieses Wissen wurde für die Auswertung mit *vermittlungsbezogenes Alltagswissen* bezeichnet.
- Die Antragstellenden beschreiben im Rahmen der Darstellung ihrer Vermittlungstätigkeiten meist Bedingungen, mit denen sie in ihrem beruflichen Alltag konfrontiert sind. Das können strukturell-organisationale Aspekte sein, indem die antragstellenden Personen beispielsweise auf die Ausstattung der Kursräume eingehen und beschreiben, wie sie die jeweilige Situation in ihr Kursgeschehen integrieren. Es können aber auch Darstellungen sein, wie die Antragstellenden mit spezifischen Herausforderungen umgegangen sind, die durch die Teilnehmenden und ihre Eigenschaften hervorgerufen wurden. Sowohl die strukturell-organisationalen als auch die personenbezogenen Herausforderungen der Vermittlungstätigkeit wurden mit *Rahmenbedingungen* kodiert.

Durch die Ausdifferenzierung der Kategorien und die beiden Ergänzungen ergab sich folgende Systematik basierend auf 19 Kodes für die Auswertung der Dossiers:

Abbildung 3: Auswertungsheuristik mit deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien



Um einen ersten Überblick über das Material zu gewinnen, wurden sämtliche Dossiers mit den beschriebenen Codes kodiert (vgl. Kuckartz 2012). Das kodierte Datenmaterial wurde anschliessend entlang der Heuristik unter Einbezug der Kategorien 'Rahmenbedingungen' und 'vermittlungsbezogenes Alltagswissen' einer quantitativen Auswertung unterzogen. Damit wurde geprüft, welche Elemente der Heuristik durch die Antragstellenden besonders hervorgehoben und betont wurden und wie diese in Bezug auf den Umfang in Relation zueinander stehen. Die Grundlage dafür bildete die Anzahl Wörter, die einem Code jeweils zugeordnet waren. Um diesen Auswertungsschritt realisieren zu können, mussten bei der Vergabe der Codes im Zuge der Auswertung zwei Bedingungen beachtet werden:

- Die gesamte Textmenge musste kodiert werden, d.h. es durfte keine Textstellen geben, die keinem Code zugeordnet waren. Nur so kann die Anzahl Wörter pro Code in Beziehung zur Grundgesamtheit gesetzt werden, die aus der Gesamtzahl an Wörtern aller 37 Dossiers besteht. Dafür mussten einige weitere Codes vergeben werden, die im heuristischen Modell nicht enthalten sind. Es handelt sich dabei vor allem um textstrukturierende Passagen, die mit Codes wie 'Titel' und 'Vorlagen' etc. versehen wurden<sup>16</sup>.
- Eine quantitative Analyse der Dossiers ist nur dann möglich, wenn die Textstellen jeweils ausschliesslich einem Code zugeordnet werden, d.h. wenn 'Doppelkodierungen' vermieden werden. Dies mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, doch hat die Auseinandersetzung mit dem Material gezeigt, dass trotz der Formulierung mög-

<sup>16</sup> Elemente dieser Art wurden zu der Kategorie 'Rest' zusammengefasst, die für nicht-inhaltstragende Textanteile geschaffen wurde. In den folgenden Auswertungen wird diese Restkategorie nicht weiter berücksichtigt, da sie für die materiale Inhaltsanalyse nicht relevant ist. Neben den bei der Analyse als 'Rest' identifizierten Textteilen enthielten die Dokumente weitere nicht-inhaltstragende Textbestandteile, die zum Zweck der besseren Bearbeitbarkeit der Dokumente in Atlas.ti sowie zum Zweck der Anonymisierung vor der Auswertung aus den Dokumenten entfernt wurden. Entfernt wurden Kopf- und Fusszeilen, ausserdem Logos von Institutionen, Rahmen von Tabellen, Verweise auf Dokumente im Anhang, Leerzeilen sowie Überschriften und Beschriftungen von Tabellenspalten, sofern diese sich auf mehreren hintereinander liegenden Seiten wiederholten.

lichst trennscharfer Kategorien nicht alle Textstellen eindeutig zuzuordnen waren und eine Doppelkodierung unter Umständen Sinn gemacht hätte. Solche Textstellen wurden im Forschungsteam diskutiert und schliesslich jenem Kode zugewiesen, dem die Textstelle gemäss Kodierleitfaden und Diskussion am nächsten kam. Nur so war es möglich, auf der Basis der Grundgesamtheit eine prozentuale Verteilung aller kodierten Textstellen vorzunehmen.

Auf dieser Grundlage wurde die Argumentationsanalyse der Dossiers als quantitative und qualitative Inhaltsanalyse vorgenommen. Beide Analyseschritte basieren auf der vorgestellten Systematik mit den 19 inhaltlich bestimmten Kodes. In den folgenden beiden Kapitel werden die Ergebnisse der Auswertung dargestellt, wobei in Kapitel 3 die quantitative Darstellung erfolgt, die in ein Modell zum Kompetenznachweis mündet, und in Kapitel 4 einzelne Elemente der Argumentation durch eine qualitative Auswertung herausgearbeitet werden.

### 3 Der Argumentationsgang zum Nachweis erwachsenenbildnerischer Kompetenz

#### 3.1 Der Argumentationsgang – eine aggregierte Darstellung

Die quantitative Auswertung zur Argumentationsstruktur der Dossiers bezieht 19 Codes ein und zeigt ihre Gewichtung innerhalb der Argumentation auf. 17 Codes sind dabei den vier übergeordneten Kategorien zugeordnet: Kompetenzen, Performanz, Kompetenzerwerb und Ressourcen. Zusätzlich wurden Textstellen den beiden (nachträglich eingeführten) Codes Rahmenbedingungen und vermittlungsbezogenes Alltagswissen zugewiesen. Die folgende Tabelle gibt die Verteilung der Textmenge auf der Ebene dieser sechs übergeordneten Kategorien respektive Codes wieder.

Tabelle 2: Gewichtung der einzelnen Kategorien innerhalb der Dossiers nach Anzahl der Wörter in Prozent<sup>17</sup>

Kategorien	Bezug zur Heuristik	Prozent
Kompetenzen	gemäss Heuristik	8.2
Kompetenzerwerb	gemäss Heuristik	16.3
Ressourcen	gemäss Heuristik	15.3
Performanz	gemäss Heuristik	39.0
Rahmenbedingungen	Ergänzte Heuristik	10.7
Vermittlungsbezogenes Alltagswissen	Ergänzte Heuristik	10.5
<b>Gesamt</b>		<b>100</b>

Diese Auswertung zeigt eine starke Gewichtung der Performanz in der Argumentation. Fast 40 % der Textmenge werden für die unmittelbare Beschreibung von Handlungssituationen in der Erwachsenenbildung verwendet, weitere 10.7 % thematisieren die Rahmenbedingungen des Handelns in diesen Settings. Der Kompetenzerwerb wird mit 16.3 % der Textmenge und in ähnlichem Umfang die Ressourcen mit 15.3 % ausgeführt. Einen nicht unerheblichen Teil nimmt auch die Kategorie Alltagswissen mit 10.5 % ein. Die direkte Formulierung von Kompetenzen bildet mit 8.2 % am Gesamtvolumen der Dossiers die vom Umfang her kleinste Kategorie. Da eine Kompetenzformulierung argumentationstheoretisch einer Behauptung gleichkommt, die begründet und belegt werden muss, um das Gegenüber zu überzeugen, ist ihr geringer Anteil an der Textmenge erwartbar. Es muss mehr Aufwand für die Begründung der Kompetenzen verwendet werden als für die Nennung der Kompetenz an sich, zumal Kompetenzformulierungen in der Regel sehr dichte Formulierungen sind. Mit Bezug zur Argumentationstheorie (vgl. Kapitel 2.3) kann zusammenfassend festgestellt werden, dass 8.2 % der Textmenge als direkte Formulierung eigener Kompetenzen dem Aspekt der Behauptung zuzuordnen sind und 91.8 % der Textmenge aufgewendet werden, um diese Kompetenzbehauptungen zu begründen und zu belegen.

In einem weiteren Schritt wurden die vier Kategorien Kompetenzen, Kompetenzerwerb, Ressourcen und Performanz nach ihren Codes aufgeschlüsselt und die prozentuale Verteilung innerhalb der jeweiligen Kategorien berechnet. Die folgenden Auswertungen zeigen die Gewichtung innerhalb der übergeordneten Kategorien:

---

<sup>17</sup> Für die folgenden Berechnungen wurde die Kategorie 'Rest' (vgl. Fussnote 16) nicht mehr berücksichtigt. Die Prozentwerte geben die Relationen innerhalb der Argumentationsinhalte wieder. Das Total dieser Kategorien entspricht 100 Prozent.

Bei der *Kategorie Kompetenz* ist die vermittlungsbezogene Fachkompetenz mit 62.4 % mit Abstand am stärksten vertreten. Selbst- und Sozialkompetenz erreichen beide etwas über 18 % des Textumfangs innerhalb dieser Kompetenzkategorie.

Tabelle 3: Differenzierte Auswertung der Codes innerhalb der Kategorie Kompetenz

	Durchschnittliche Anzahl Wörter	Prozent
Vermittlungsbezogene Fachkompetenz	157	62.4
Sozialkompetenz	47	18.5
Selbstkompetenz	48	19.1
<b>Gesamt</b>	<b>252</b>	<b>100</b>

Die differenzierte Analyse der *Kategorie Kompetenzerwerb* zeigt, dass die Antragstellenden formale Settings des Kompetenzerwerbs nur wenig thematisieren (7.1 %). Sie stellen eher den Kompetenzerwerb innerhalb non-formaler Settings (25.1 %) dar oder verweisen auf informelle Lernprozesse innerhalb des beruflichen und teilweise auch ausserberuflichen Kontexts. Informelle Lernprozesse, d.h. bewusste Lernprozesse im Rahmen anderer Tätigkeiten, machen bei den Darstellungen zum Kompetenzerwerb 31.8 % der Textstellen aus. Mit über einem Drittel aller Lernformen ist das beiläufige Lernen (36 %) am stärksten vertreten. Die Antragstellenden müssen demnach über eine hohe Selbstreflexionsfähigkeit verfügen, ohne die die Rekonstruktion und Dokumentation dieser Lernprozesse nicht möglich wäre.

Tabelle 4: Differenzierte Auswertung der Codes innerhalb der Kategorie Kompetenzerwerb

	Durchschnittliche Anzahl Wörter	Prozent
Formale Bildung	36	7.1
Non-formale Bildung	126	25.1
Informelles Lernen	159	31.8
Beiläufiges Lernen	180	36.0
<b>Gesamt</b>	<b>500</b>	<b>100</b>

Für die *Kategorie Ressourcen* zeigt die differenzierte Auswertung, dass diese zu einem grossen Anteil aus Beschreibungen der Persönlichkeit der Antragstellenden besteht: Fast die Hälfte der Textmenge innerhalb dieser Kategorie thematisiert Vorlieben, Haltungen und Werte der Antragstellenden. Ihre eigene Persönlichkeit ist nach Meinung der Antragstellenden also wichtig, um die Beurteilenden davon zu überzeugen, dass sie als Erwachsenenbildnerinnen und -bildner kompetent handeln können. Erfahrungen, die in verschiedenen Stationen des Lebensweges gemacht wurden, machen ausserdem knapp ein Drittel der Textmenge in der Kategorie Ressourcen aus (30.9 %). Mit 15.4 % der Textmenge dokumentieren die Antragstellenden ihr vermittlungsbezogenes Fachwissen als Ressource für erwachsenenbildnerisches Handeln, das sie z.B. aus der Fachliteratur erworben haben. Bedeutend geringer fällt mit 4.3 % der Anteil an Textmenge zum gegenstandsbezogenen Fachwissen aus, welches sich auf das zu vermittelnde Fachgebiet bezieht. Soziale Beziehungen sowie Fertigkeiten sind für die Argumentation kaum von Bedeutung.

Tabelle 5: Differenzierte Auswertung der Codes innerhalb der Kategorie Ressourcen

	Durchschnittliche Anzahl Wörter	Prozent
Eigenschaften, Haltungen, Präferenzen	225	47.7
Erfahrungen	146	30.9
Vermittlungsbezogenes Fachwissen	73	15.4
Fertigkeiten	6	1.2
Soziale Beziehungen	3	0.6
Gegenstandbezogenes Fachwissen	20	4.3
<b>Gesamt</b>	<b>471</b>	<b>100</b>

Die detaillierte Auswertung der *Kategorie Performanz* zeigt, dass fast 85 % der Textmenge innerhalb dieser Kategorie Beschreibungen von Situationen sind, in denen die Antragstellenden erfolgreich agiert haben. Weitere rund 10 % der Textmenge beziehen sich auf Rückmeldungen, die von Weiterbildungsteilnehmenden an die antragstellende Person gerichtet waren und in Form eines Feedbacks auf gelungene Sequenzen Bezug nahmen. In seltenen Fällen thematisieren die Antragstellenden Kurssequenzen, in denen sie weniger erfolgreich waren. Wenn eine solche Beschreibung erfolgt, dann wird sie genutzt, um reflexiv auf dieses Geschehen zu verweisen, es als Lernanlass zu interpretieren und in darauf folgenden Veranstaltungen gezielt Verbesserungen vorzunehmen. Eine kleine Textmenge beschreibt eine in die Zukunft entworfene Vermittlungstätigkeit, die bis anhin noch nicht stattgefunden hat. Zusammengenommen beanspruchen diese beiden Codes nur 5 % der Textmenge, während der mittelbaren oder unmittelbaren Darstellung gelungener Performanz 95 % der Textmenge gewidmet sind.

Tabelle 6: Differenzierte Auswertung der Codes innerhalb der Kategorie Performanz

	Durchschnittliche Anzahl Wörter	Prozent
Gelungene Performanz	1017	84.9
Gelungene Performanz auf Basis von Feedback	120	10.1
Defizitäre Performanz	34	2.8
Fiktive Performanz	26	2.2
<b>Gesamt</b>	<b>1198</b>	<b>100</b>

Aufgrund der Auswertungen zur Gewichtung der Kategorien (Tabelle 2) innerhalb der Argumentation und der Gewichtung der Codes innerhalb der Kategorien (Tabelle 3, Tabelle 4, Tabelle 5, Tabelle 6) wurde unter Einbezug der den einzelnen Codes zugeordneten Textstellen die Ausgangsheuristik zu einem Modell des Kompetenznachweises weiterentwickelt. Für die Erstellung des Modells wurden gegenüber der Heuristik vier Bearbeitungen vorgenommen:

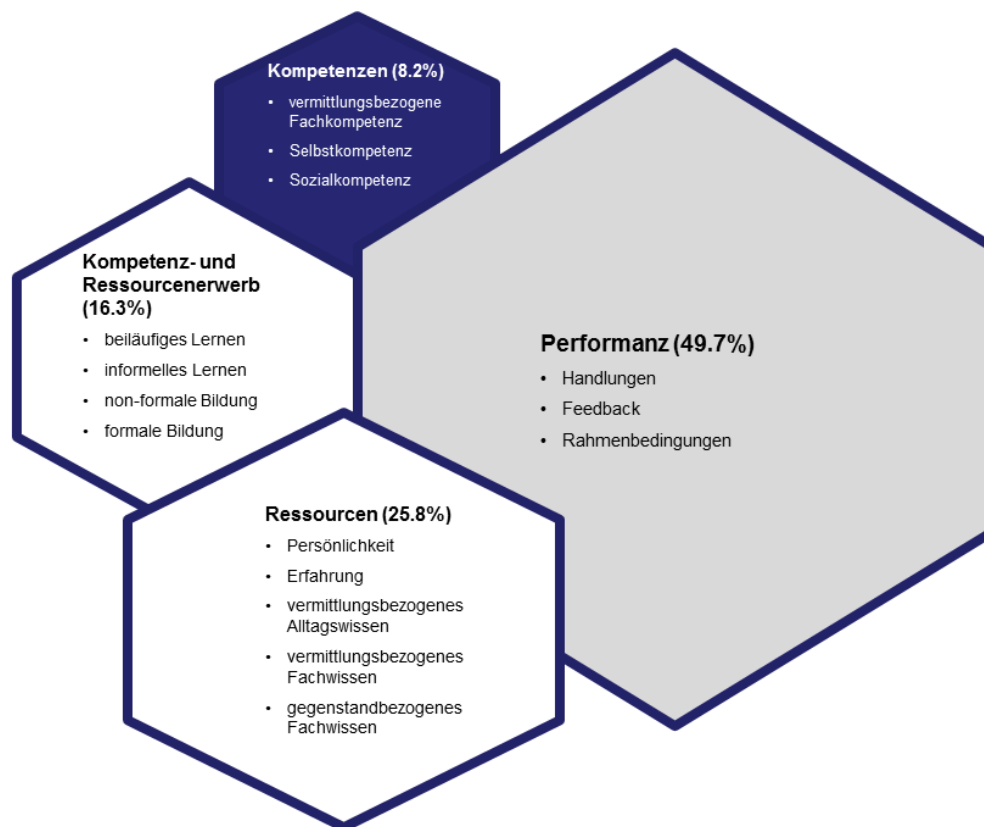
- a. *Integration der beiden Kategorien vermittlungsbezogenes Alltagswissen und Rahmenbedingungen.* Diese beiden Codes waren im Zuge der Auswertung neu geschaffen und zunächst keiner der vier Kategorien zugeordnet worden. Sie machen je etwas mehr als 10 % der Textmenge aus. Für das Modell zum Kompetenznachweis wurden sie in die bestehenden Kategorien 'Ressourcen' und 'Performanz' integriert. Im Kode 'vermittlungsbezogenes Alltagswissen' finden sich Aussagen wie: [Sprachen lernt man am besten durch Sprechen] (9:104) oder [Von Vorteil kann es sein, dort, wo es angebracht ist, mit den Teilnehmern zu Beginn eines Kurses Regeln aufzustellen, die für alle Geltung haben und somit zeigen, auf meine Bedürfnisse wird eingegangen] (13:31). Dieses Wissen wirkt in hohem Masse handlungsleitend für die Gestaltung der Vermittlungstätigkeit, wird aber nicht explizit auf fachliche Quellen abgestützt. Daher wurde vermittlungsbezogenes Alltagswissen neben dem vermittlungsbezogenen Fachwissen

als Ressource in das Modell aufgenommen. Die Ausführungen zu den Rahmenbedingungen wurden der Performanz zugeordnet, da sie verschiedene Aspekte beschreiben, die Grundlage für den Vollzug der Vermittlungstätigkeit der Antragstellenden sind. Dazu gehören Aussagen zu den Teilnehmenden wie: [Die beiden Zielgruppen, die ich in den letzten Jahren überwiegend betreut habe, waren die Langzeitarbeitslosen und Menschen mit Migrationshintergrund] (3:43), Aussagen zu Programmvorgaben ([Ausbildungskurse zum Snowboardlehrer dauern in der Regel fünf bis sieben Tage] (7:116)), Aussagen zu Abläufen oder Vorgaben in der Institution ([Wir Lehrkräfte durften zum Beispiel im Unterricht nicht übersetzen.] (20:66)) oder Aussagen zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie sie etwa in dieser Aussage zum Ausdruck kommen: [Die Anforderungen an die Bildungsinstitute sind gestiegen, die Anforderungen und Einstellungen der TN haben sich verändert, die Weiterbildungsmöglichkeiten haben sich vervielfacht und nicht zuletzt haben sich auch die Umweltfaktoren komplett verändert.] (14:54).

- b. *Zusammenfassungen, Reformulierungen und Reihenfolge.* In der Kategorie 'Performanz' wurden die vorhandenen Codes aufgrund der marginalen Bedeutung der Aussagen zu defizitärer oder fiktiver Performanz zusammengefasst zu Handlungen, Feedback und Rahmendbedingungen. In der Kategorie Kompetenzerwerb wurde die Reihenfolge der Darstellung der Codes gemäss ihrer Gewichtung angepasst. Zusätzlich wurde die Kategorie in 'Kompetenz- und Ressourcenerwerb' umbenannt, weil neben dem Erwerb von Kompetenzen auch der Aspekt des Erwerbs von Ressourcen thematisiert wird. Bei den Ressourcen wurden schliesslich aufgrund der geringen Relevanz die sozialen Beziehungen und die Fertigkeiten nicht mehr aufgeführt und Persönlichkeit als zusammenfassende Bezeichnung für den Kode 'Eigenschaften, Haltungen, Präferenzen' gewählt. In der Kategorie 'Kompetenzen' wurde nur die Reihenfolge verändert.
- c. *Visualisierung der Gewichtung.* Im Schritt von der Heuristik zum Modell wurde auch die Gewichtung der vier Kategorien innerhalb der Argumentation abgebildet, indem die Kategorien in vier verschiedenen Segmenten mit unterschiedlicher Grösse arrangiert wurden. Dabei nimmt die Performanz mit dem höchsten Textanteil das grösste Segment ein, während Kompetenz die geringste Textmenge und das kleinste Segment hat. Die Segmente der beiden anderen Kategorien liegen in ihrer Grösse gemäss der Gewichtung der Kategorien in der Textmenge dazwischen.
- d. *Veränderung des Zusammenhangs der Elemente.* In der Heuristik wurde von einem linearen Zusammenhang ausgegangen. Kompetenz ist die Grundlage für Performanz. Der Kompetenz geht wiederum der Kompetenzerwerb voraus und ihr liegen Ressourcen zugrunde. Die Analyse der Ausführungen der Antragstellenden hat aber gezeigt, dass die Argumentation nicht linear verläuft, sondern die verschiedenen Kategorien miteinander verwoben werden. Wenn beispielsweise beiläufiges Lernen geschildert wird, dann ist es in der Regel eingebettet in eine Darstellung von Performanz. Auch Kompetenzformulierungen sind vielfach direkt mit Aussagen zur Performanz verknüpft. Daher wurde die lineare Darstellung zugunsten einer wabenförmigen Darstellung aufgegeben. Die wabenförmige Darstellung weist die vier Segmente und ihre Bezugnahme aus, ohne diese Bezugnahme mit einer Gerichtetheit zu verbinden.

Das so entstandene Modell zeigt die Grundstruktur der Argumentation zum Nachweis von Kompetenz, wie sie aus den vorliegenden Daten rekonstruiert werden kann.

Abbildung 4: Kompetenznachweismodell ValE



Das starke Gewicht der Performanz in der Argumentation kommt in der Graphik bereits klar zum Ausdruck. Diese Gewichtung wird noch deutlicher, wenn man bedenkt, dass Performanz auch bei anderen Kodes eine Rolle spielt, wenn z.B. der Kompetenzerwerb über informelles Lernen im Rahmen der eigenen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung geschildert wird. Die Dominanz der tätigkeitsbezogenen Lernprozesse beim Kompetenzerwerb verweist auf eine erweiterte Bedeutung von Performanz, die nicht nur als Ausdruck von Kompetenz herangezogen wird, sondern von den Gesuchstellenden auch als Lernanlass und Moment des Kompetenz- und Ressourcenerwerbs dargestellt wird. Performanz fungiert somit einerseits als mittelbare Kompetenzbeschreibung und Kompetenzbeleg gegenüber den beurteilenden Expertinnen und Experten. Die Gesuchstellenden nutzen die Beschreibung der Performanz aber andererseits auch, um an der konkreten pädagogischen Arbeit zu verdeutlichen, dass sie durch ihre erwachsenenbildnerische Tätigkeit Kompetenzen und Ressourcen erworben haben.

Dass die Antragstellenden von einer hohen argumentativen Wirkung ihrer Praxis ausgehen, wird auch durch den weit über dem geforderten Umfang der nachgewiesenen Praxisstunden deutlich. Als Bedingung für die Gleichwertigkeitsbeurteilung muss der Nachweis von mindestens 150 Praxisstunden erbracht werden. Die Auszählung der Praxisstunden in den Dossiers macht aber deutlich, dass viele der antragstellenden Personen mehr als die geforderte Anzahl an absolvierten Praxisstunden belegen. Der höchste Wert liegt bei fast 10'000 nachgewiesenen Praxisstunden, der Mittelwert ist um mehr als das Zehnfache höher als die für das Verfahren notwendige Anzahl.

Tabelle 7: Anzahl nachgewiesener Praxisstunden (n=32)<sup>18</sup>

	Minimum <sup>19</sup>	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Anzahl Praxisstunden	112.5	9792	1779	2069

Die Antragstellenden weisen ihrer erwachsenenbildnerischen Praxis offensichtlich über die vorgegebene Anforderung zum Nachweis von 150 Stunden hinaus eine hohe Bedeutung für den Nachweis ihrer Kompetenzen zu. Die hohe Streuung der angegebenen Praxisstunden zwischen 100 und 10'000 weist darauf hin, dass die Antragstellenden in der Regel nicht 'Praxisstunden sammeln', bis sie die erforderliche Anzahl erreicht haben, um umgehend eine Gleichwertigkeitsbeurteilung einzureichen. Vielmehr erfolgt der Antrag auf Validierung der erwachsenenbildnerischen Kompetenzen zu einem für die Antragstellenden passenden (oder notwendigen) berufsbiographischen Zeitpunkt, an dem sie unter Umständen schon weit mehr als die erforderlichen 150 Praxisstunden vorzuweisen haben.

### 3.2 Auswertung des Argumentationsgangs nach Geschlecht

Da sich im ersten Teilprojekt das Geschlecht der Antragstellenden als wichtige Einflussgrösse erwiesen hat, z.B. auf die Wahrscheinlichkeit einer positiven Beurteilung oder in Bezug auf das durchschnittliche Bildungsniveau der Antragstellenden (vgl. Kraus/Schmid/Thyoff 2013), wird diese Dimension in der quantitativen Inhaltsanalyse als Differenzierung für die Auswertung berücksichtigt. Für diese Auswertung wurde die Textmenge differenziert nach Geschlecht ausgewertet<sup>20</sup>. Dabei wurde die Auswertung der Verteilung von Kategorien und Kodes vergleichend für die Datensätze der Dossiers von Männern und Frauen nochmals wiederholt, um zu prüfen, ob vom Kompetenznachweismodell ValE allenfalls zwei geschlechtsspezifische Varianten erstellt werden müssen.

Der durchschnittliche *Textumfang* der Selbstbeurteilung liegt bei 3'072 Wörtern. Frauen und Männer verwenden im Durchschnitt nahezu gleich viele Wörter.

Tabelle 8: Durchschnittlicher Dossierumfang nach Anzahl Wörtern und Geschlecht<sup>21</sup>

	Männer	Frauen	Gesamt
Durchschnittlicher Dossierumfang nach Anzahl Wörter	3'011	3'118	3'072

<sup>18</sup> Bei fünf Dossiers konnte der Umfang der Praxisstunden nicht identifiziert werden.

<sup>19</sup> Das Minimum in der dargestellten Tabelle liegt unter der geforderten Anzahl von 150 Praxisstunden, was daran liegen kann, dass nicht nur positiv bewertete Dossiers, sondern gemäss der Zufallsstichprobe auch Anträge in die Analyse aufgenommen wurden, die nicht angenommen wurden.

<sup>20</sup> Zur Verteilung der Geschlechter innerhalb der Stichprobe vgl. Kapitel 10.1 im Anhang.

<sup>21</sup> Die Auszählung der durchschnittlichen Anzahl Wörter pro Dossier erfolgt analog allen anderen quantitativen Auswertungen ohne die Kategorie 'Rest'.

Die Gewichtung der Kategorien innerhalb der Argumentation zeigt folgende Struktur:

Tabelle 9: Verhältnis der einzelnen Kategorien innerhalb der Dossiers differenziert nach Geschlecht (in Prozent)

Kategorien	Männer	Frauen	Gesamt
Kompetenzen	8.2	8.2	8.2
Kompetenzerwerb	15.3	17.0	16.3
Ressourcen	15.9	15.0	15.3
Performanz	34.1	42.6	39.0
Rahmenbedingungen	12.8	9.2	10.7
Vermittlungsbezogenes Alltagswissen	13.7	8.1	10.5
<b>Gesamt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Insgesamt zeigt die Verteilung der Textmenge auf die Kategorien ein ausgewogenes Bild. Die Ausprägungen innerhalb der beiden Geschlechter haben dieselbe Rangfolge wie in der Gesamtauswertung. Drei Kategorien weisen Differenzen zwischen den Geschlechtern aus. Dies sind vor allem das vermittlungsbezogene Alltagswissen und die Performanz sowie – etwas weniger deutlich – die Rahmenbedingungen. Frauen beschreiben mit 42.6 % der gesamten Textmenge die Performanz ausführlicher als Männer, die nur mit 34.1 % der Textmenge darauf eingehen. Stattdessen thematisieren diese das vermittlungsbezogene Alltagswissen sowie die Rahmenbedingungen mit 13.7 % resp. mit 12.8 % ausführlicher als die Frauen (8.1 % resp. 9.2 %). Die Gründe dafür könnten in dem unterschiedlichen beruflichen Hintergrund der Antragstellenden liegen (vgl. Kraus, Schmid, Thyroff 2013): Frauen verfügen bei Einreichung ihrer Anträge eher über eine Verankerung im pädagogischen Berufsfeld, während Männer einen breiteren beruflichen Hintergrund mitbringen, u.a. Ausbildungen oder Tätigkeiten in den Bereichen Management, Handel und Verkehr sowie in den Produktionsberufen. Möglicherweise widerspiegelt die unterschiedliche Gewichtung der Darstellung von Performanz, vermittlungsbezogenem Alltagswissen und Rahmenbedingungen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Bezug auf eine pädagogische Qualifikation. Geschlechtsspezifische Differenzen zeigen sich darüber hinaus eher auf der Ebene der Codes, mit denen die Kategorien weiter ausdifferenziert wurden.

Bei der *Kategorie Kompetenz* zeigt sich ein spiegelbildliches Muster bei der Gewichtung von Selbst- und Sozialkompetenz. Bei den Männern haben die Darstellungen von vermittlungsbezogener Fachkompetenz (64.1 %) und Selbstkompetenz (20.7 %) jeweils etwas mehr Gewicht als bei den Frauen (61.1 % und 17.9 %). Bei den Frauen nimmt die Sozialkompetenz wiederum mit 21 % mehr Raum ein als bei den Männern mit 15.2 %.

Tabelle 10: Gewichtung innerhalb der Kategorie Kompetenz nach Geschlecht (in Prozent)

	Männer	Frauen	Gesamt
Vermittlungsbezogene Fachkompetenz	64.1	61.1	62.4
Selbstkompetenz	20.7	17.9	19.1
Sozialkompetenz	15.2	21.0	18.5
<b>Gesamt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

In Bezug auf die *Kategorie Kompetenzerwerb* zeigt sich eine deutliche Differenz entlang der Frage, ob auf pädagogisch organisierte Lernprozesse verwiesen wird (formale und non-formale Bildung) oder auf Lernprozesse, die nicht pädagogisch organisiert sind, sondern informell oder beiläufig stattgefunden haben, etwa im Rahmen erwachsenenbildnerischer Tätigkeit. Bei den Männern beziehen sich fast 80 % der Textmenge auf diese integrierten Lernformen, während diese bei Frauen ca. 60 % der Textmenge

ausmachen. Umgekehrt umfasst die Darstellung des Kompetenzerwerbs im Rahmen pädagogisch organisierter Bildungsprozesse bei Frauen fast 40 %, während er bei den Männern auf gut 20 % kommt. Auch hier könnte die eher bei den Frauen vorhandene pädagogische Qualifikation ausschlaggebend für die festgestellte Differenz sein (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2013).

Tabelle 11: Gewichtung innerhalb der Kategorie Kompetenzerwerb nach Geschlecht (in Prozent)

	Männer	Frauen	Gesamt
Formale Bildung	5.8	8.0	7.1
Non-formale Bildung	16.2	31.1	25.1
Informelles Lernen	38.3	27.7	31.8
Beiläufiges Lernen	39.7	33.5	36
<b>Gesamt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Auch bei der *Kategorie Ressourcen* lassen sich bei der Gewichtung der Codes geschlechtsspezifische Differenzen erkennen. Am deutlichsten zeigen sich diese im Umfang des Codes Erfahrung, der mit 36 % bei den Männern deutlich umfangreicher ausfällt als bei den Frauen mit 26.9 %. Fertigkeiten und soziale Beziehungen spielen bei beiden Geschlechtern eine marginale Rolle. Die eigene Persönlichkeit als Ressource sowie das vermittlungsbezogene Fachwissen werden wiederum von den Frauen mit 50.9 % und 17.1 % etwas umfangreicher dargestellt als von den Männern mit 43.5 % und 13.3 %. Die Männer erwähnen dagegen eher das gegenstandsbezogene Fachwissen (6 % vs. 3 %).

Tabelle 12: Gewichtung innerhalb der Kategorie Ressourcen nach Geschlecht (in Prozent)

	Männer	Frauen	Gesamt
Eigenschaften, Haltungen, Präferenzen	43.5	50.9	47.7
Erfahrungen	36.0	26.9	30.9
vermittlungsbezogenes Fachwissen	13.3	17.1	15.4
Fertigkeiten	0.6	1.7	1.2
Soziale Beziehungen	0.6	0.5	0.6
Gegenstandsbezogenes Fachwissen	6.0	3.0	4.3
<b>Gesamt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Bei der *Kategorie Performanz* zeigen sich keine nennenswerten Differenzen.

Tabelle 13: Gewichtung innerhalb der Kategorie Performanz nach Geschlecht (in Prozent)

	Männer	Frauen	Gesamt
Gelungene Performanz	83.8	85.6	84.9
Gelungene Performanz auf Basis von Feedback	10.2	10.0	10.1
Defizitäre Performanz	3.4	2.5	2.8
Fiktive Performanz	2.7	1.9	2.2
<b>Gesamt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Zusammenfassend kann für die geschlechtsspezifische Auswertung des Argumentationsgangs somit festgehalten werden, dass der Umfang der eingereichten Selbstbeurteilungen ähnlich ist und sich der Argumentationsgang bei Frauen und Männern nicht grundlegend unterscheidet. Zwar gehen Frauen eher auf Performanz und Männer mehr auf vermittlungsbezogenes Alltagswissen und Rahmenbedingungen ein, die Differenzen in der Gewichtung der sechs Kategorien sind aber insgesamt nicht so gross, dass sich daraus eigenständige, geschlechtsspezifische Varianten des Argumentati-

ongangs ergeben würden. Interessante Differenzen zeigen sich vielmehr auf der Ebene einzelner Kodes:

- Vermittlungsbezogene Fachkompetenz wird in ähnlichem Umfang von beiden Geschlechtern eingebracht, bei Männern folgt darauf die Selbstkompetenz und bei Frauen die Sozialkompetenz mit je ca. 20 %.
- Frauen thematisieren stärker pädagogisch organisierte Lernformen für den Erwerb erwachsenenbildnerischer Kompetenzen und Ressourcen, während Männer häufiger auf informelles und beiläufiges Lernen verweisen.
- Männer bringen ihre Erfahrung wesentlich umfangreicher ein als Frauen, die wiederum ihre eigene Persönlichkeit und vermittlungsbezogenes Fachwissen stärker als Ressource benennen.

Es zeigen sich somit geschlechtsspezifische Interpretationen des ValE-Modells, aber aufgrund der eher geringen Ausprägung der Differenzen in Bezug auf den Argumentationsgang kann man nicht von zwei geschlechtsspezifischen Varianten des ValE-Modells sprechen, was die folgende Tabelle zur Gewichtung der vier Segmente des ValE-Modells bei Frauen und Männern nochmals zusammenfassend verdeutlicht.

*Tabelle 14: Gewichtung der vier Segmente im ValE-Modell nach Geschlecht (in Prozent)*

	Männer	Frauen	Gesamt
Performanz	46.9	51.8	49.7
Ressourcen	29.6	23.0	25.8
Kompetenz- und Ressourcenerwerb	15.3	17.0	16.3
Kompetenzen	8.2	8.2	8.2
<b>Gesamt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

## 4 Vertiefende Analysen von Argumentationselementen

Auf der Grundlage des ValE-Modells wurde eine Auswahl von Argumentationselementen für die vertiefende qualitative Analyse getroffen. Bei diesem Analyseschritt geht es darum, über den Argumentationsgang hinaus einzelne Elemente der Argumentation konkreter beschreiben zu können. Für die vertiefende Analyse ausgeschlossen wurde aufgrund der Heterogenität der geschilderten Handlungspraxis und der Textmenge die Kategorie Performanz. Alle anderen Elemente der Argumentation wurden in die qualitative Analyse aufgenommen. Die qualitative Analyse wurde entlang von fünf Aspekten der Argumentation durchgeführt, wobei – mit Ausnahme der Ressource 'gegenstandbezogenes Fachwissen' – alle Codes aus den Kategorien 'Kompetenz', 'Ressourcen' sowie 'Kompetenz- und Ressourcenerwerb' einbezogen wurden.

Zum einen wurde der Frage nachgegangen, wie die Antragstellenden die nachzuweisenden vermittlungsbezogene Fachkompetenz sowie die Sozial- und Selbstkompetenz inhaltlich darstellen (Kapitel 4.1). Darüber hinaus wurde der Kompetenz- und Ressourcenerwerb ausdifferenziert. Hier standen aufgrund der starken Bedeutung von informellem und beiläufigem Lernen, d.h. von Lernen ausserhalb von organisierten Lehr-Lern-Beziehungen, die beiden folgenden Fragen im Zentrum: Wo wurden die Kompetenzen und Ressourcen erworben und welche Formen des Lernens werden beschrieben? Mit anderen Worten: Wie und wo lernen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner, wenn sie ihre Kompetenzen und Ressourcen ausserhalb von organisierten Lehr-Lern-Settings erwerben? Da informelles und beiläufiges Lernen potenziell in unzähligen Erfahrungsbereichen auftreten, wurden für die Herausarbeitung der Erfahrungsbereiche auch der Code 'Erfahrungen' herangezogen, der in der Kategorie der Ressourcen verortet ist (Kapitel 4.2 und 4.3). Der dritte Analyseaspekt greift Wissen als Ressource auf. Neben den beiden Wissensformen vermittlungsbezogenes Fachwissen und vermittlungsbezogenes Alltagswissen wurden hierfür zusätzlich die vier Codes der Kategorie Kompetenz- und Ressourcenerwerb herangezogen und auf Aussagen zu erworbenem Wissen hin analysiert. Von Interesse war hierbei die Frage, auf welche Wissensdomänen die Antragstellenden zurückgreifen, um ihre Behauptung der Vermittlungskompetenz in der Erwachsenenbildung zu unterstützen (Kapitel 4.4). Als fünftes Element wurde die Persönlichkeit als Ressource vertiefend ausgewertet: Wie beschreiben sich Erwachsenenbildnerinnen und -bildner, wenn sie ihre eigene Persönlichkeit in Bezug auf ihre Tätigkeit in der Erwachsenenbildung thematisieren? (Kapitel 4.5).

### 4.1 Kompetenzen

Insgesamt machen die drei Kompetenzbereiche Selbst- und Sozialkompetenz sowie die vermittlungsbezogene Fachkompetenz 8.2 % der gesamten Textmenge in den Selbstbeurteilungen aus. Der Code 'Vermittlungsbezogene Fachkompetenz' hat mit 62.4 % den grössten Anteil an den Kompetenzbeschreibungen (Selbstkompetenz 19.1 %, Sozialkompetenz 18.5 %) und wurde in 31 von 37 Anträgen vergeben.

Als Kompetenz wurden in den Selbstbeurteilungen Textpassagen kodiert, in denen eine reflexive Formulierung des eigenen Handlungsvermögens in Anforderungssituationen zum Ausdruck kommt; d.h. die Wortwahl in den Gesuchen musste unmissverständlich deutlich machen, dass die antragstellende Person ihr Handlungsvermögen abstrakt beschreiben kann, und zwar unabhängig davon, ob und wie diese Kompetenz

an anderer Stelle in der Selbstbeurteilung begründet wird. Viele dieser Kompetenzdarstellungen beginnen deshalb mit Formulierungen wie «ich kann...», «ich bin in der Lage...» etc.

#### 4.1.1 Vermittlungsbezogene Fachkompetenz

Die vermittlungsbezogene Fachkompetenz wurde im zweiten Kodierdurchgang in neun Subkodes differenziert, die in der Auseinandersetzung mit dem Material induktiv gebildet wurden. Als 'vermittlungsbezogene Fachkompetenz' waren im ersten Durchgang 317 Textstellen kodiert worden, die nun den ausdifferenzierten Codes zugewiesen wurden.

Im Zentrum der Darstellung der vermittlungsbezogenen Fachkompetenz stehen Lehr-Lern-Settings. Die Schilderungen umfassen die Bereiche Vorbereitung, Vermittlung und Nachbereitung. Am ausführlichsten beschreiben die Antragstellenden vermittlungsbezogene Fachkompetenzen, die sich auf die konkrete *Vermittlungstätigkeit* beziehen. Diese werden in 25 Dokumenten erwähnt und finden dort in vier unterschiedlichen Aspekten Verwendung:

- a. Die Gesuchstellenden beschreiben den Einsatz vielfältiger *Vermittlungsmethoden*: [Dennoch bin ich heute froh über ein genügend grosses Repertoire an Vermittlungsmethoden. Dank mittlerweile langer Erfahrung kann ich mit diesem Repertoire derart umgehen, dass es nicht aufgesetzt wirkt und ich es situations- und persönlichkeitsbezogen einsetzen kann] (21:574)<sup>22</sup>. In einzelnen Anträgen werden beispielhaft konkrete Methoden wie Rollenspiele, Gruppenarbeiten, Lernkärtchen, Partnerübungen, Arbeitsblätter etc. (z.B. 24:173) genannt.
- b. Die Gesuchstellenden thematisieren den *Einsatz von Medien*. Auch hier wird in einigen Gesuchen das Thema in allgemeiner Form beschrieben ([Mein Medieneinsatz ist durchdacht und unterstützt bzw. untermalt den methodischen Inhalt positiv] (25:472)), während in anderen Anträgen einzelne Medien benannt werden: [Ich kann folgende Medien gut einsetzen: Flip Chart, Beamer, schriftliche Unterlagen, Pin-Wände, Film] (19:145).
- c. In ihren Selbstbeurteilungen erwähnen die Antragstellenden auch die *Einstufung der Lernenden*. Wiederum sind einerseits offene Formulierungen zu finden: [Ich kann mit Hilfe meines Fachwissens und dem Praxisbezug die Lernfortschritte der Teilnehmenden einschätzen/einstufen und die richtigen Förderungsmassnahmen einleiten] (25:471). Andererseits gehen die Antragstellenden explizit auf Lernerfolgskontrollen und Standortbestimmungen ein, die sie jeweils durchführen, um den Lernfortschritt der Teilnehmenden beobachten und richtig einschätzen zu können: [Ich kann eine einfache Lernzielkontrolle (MultipleChoice, Quiz (Reg.9), Rollenspiel) durchführen, und somit erhalte ich ebenfalls eine Auswertung/Rückmeldung zum Lernerfolg] (27:504).
- d. Schliesslich thematisieren einige Antragstellende noch einen Aspekt, den man im weitesten Sinn als *Vermittlungsmanagement* bezeichnen könnte. Damit ist die Kompetenz gemeint, mit den zur Verfügung stehenden finanziellen und zeitlichen Mitteln bei gleichzeitiger Sicherung bestmöglicher Qualität ihrer Arbeit effizient umgehen zu können: [Ich kann die mir zur Verfügung stehende Zeit optimal einsetzen, da ich zielgerichtet unterrichte und damit unnötige Leerläufe und Zeitverluste während den Lektionen zu vermeiden weiss] (14:111).

---

<sup>22</sup> Zur Veranschaulichung werden jeweils im Folgenden einzelne Zitate beispielhaft herausgegriffen, die den jeweiligen Aspekt besonders gut zum Ausdruck bringen. Aus Platzgründen sowie aus Gründen der Lesbarkeit können nicht alle Textstellen abgebildet werden.

Vergleichsweise wenige Textstellen konnten dem Kode *Vorbereitung* zugewiesen werden. Die Vorbereitung für die Vermittlungssituation mit den Teilnehmenden ist in zehn Dokumenten Gegenstand von Kompetenzformulierungen. Mit wenigen Ausnahmen werden in diesen Textsequenzen noch andere Kompetenzen erwähnt: [Ich kann selbständig unter verschiedenen Bedingungen Bildungsveranstaltungen zielgruppenorientiert planen, durchführen und evaluieren] (6:54). In einigen Dokumenten erwähnen die Antragstellenden, dass sie nebst der Planung und Durchführung einzelner Kurssequenzen auch weiterführende Konzepte erarbeiten oder einzelne Module, Semester- oder Jahreskurse selbstständig vorbereiten können (vgl. z.B. 35:106). Auch diese Textstellen sind in der Regel in Kompetenzbeschreibungen integriert, die noch andere Kompetenzen enthalten. Der Bereich Vorbereitung der Vermittlungstätigkeit wird also kaum eigenständig, sondern eher im Verbund mit anderen Handlungsformen als Kompetenzbereich beschrieben.

Die *Nachbereitung* wird in 15 Dokumenten im Zusammenhang mit Kompetenzbeschreibungen erwähnt. Sie wird zum einen zusammen mit Kenntnissen über die Vorgaben der Bildungsinstitution thematisiert: [Aufgrund der Lehrpläne «Kurskonzepte» der Bildungsorganisation kann ich die Kurse selbständig vorbereiten, durchführen und auswerten] (2:72). Zum anderen findet sie ebenfalls im Verbund mit der Vorbereitung und der Durchführung der Kurse Erwähnung. In fünf Dokumenten wird ferner auf die Kompetenz hingewiesen, Kursauswertungen im Sinne von Feedbacks gestalten zu können, die zur Verbesserung der Vermittlungsqualität dienen: [Durch meine langjährige Erfahrung im Umgang mit Erwachsenen bin ich im Stande, die Ergebnisse bzw. das mündliche Feedback zu interpretieren und entsprechende Massnahmen einzuleiten] (15:274).

Über die geordnete Abfolge von Planen, Durchführen und Nachbereiten hinaus betonen die Antragstellenden noch zusätzlich ihre *Flexibilität im Vermittlungsgeschehen*. Diese wird in 19 von 37 Dokumenten als vermittlungsbezogene Fachkompetenz beschrieben. Thematisiert wird sie im Umgang mit suboptimalen Verhältnissen, unvorhergesehenen Begebenheiten und spezifischen Bedürfnissen der Teilnehmenden oder in Bezug auf kurzfristige Veränderungen während der Lehrtätigkeit: [Ich bin in der Lage, mein Programm nicht stur verfolgen zu müssen und kann aufgrund dieser Einstellung den Verlauf einer Lernveranstaltung bei einer Veränderung auch flexibel gestalten] (17:257). Zu sich verändernden Bedingungen während des Interaktionsgeschehens sind auch Störungen zu zählen, die von Einzelnen oder einem Teil der Gruppe ausgehen und von den Lehrenden aufgefangen werden müssen: [In schwierigen Situationen gelingt es mir, die Teilnehmenden auf meine Seite zu bringen und gemeinsam Lösungen zu finden] (36:384). In zwei Dokumenten gründet die Flexibilität auf der Intuition, Veränderungen wahrnehmen zu können, um darauf aufbauend die jeweils erforderliche Handlung zu initiieren: [Ich habe schon viele Beispiele erlebt, in denen ich flexibel reagieren musste, und denke, dass ich in aussergewöhnlichen Situationen gut spüre, was ich tun muss, um richtig zu handeln] (27:506).

Ausserdem gehen die Antragstellenden auf den *Einbezug der Teilnehmenden* in die Ausgestaltung ihrer Vermittlungstätigkeit ein. In insgesamt 25 Dokumenten sind diesbezügliche Kompetenzformulierungen zu finden. Diese beziehen sich zunächst auf die Heterogenität der Kursgruppe. Die Antragstellenden thematisieren dabei vor allem die Kompetenz, ihre Vermittlungstätigkeit an verschiedene Lerntypen mit unterschiedlichen Wissensständen anzupassen: [Ich bin mir bewusst, dass die Teilnehmenden meiner Bildungsveranstaltungen unterschiedliche Qualifikationen und Kompetenzen mitbringen. Mit diesem Bewusstsein und durch meine dialogisch ausgerichtete Arbeitsweise kann ich mich auf die unterschiedlichen Qualifikationsvorgaben meiner Bildungsveranstaltungen sehr gut einstellen und diese auch weitergeben] (17:286). Diese Fähigkeiten, Signale aus der Gruppe wahrzunehmen, zu interpretieren und daraus die entsprechenden Massnahmen abzuleiten, thematisieren die Gesuchstellenden auch vor dem Hintergrund von Beobachtungen des

Lernfortschritts der Teilnehmenden. [Durch das permanente und aufmerksame Beobachten der Teilnehmenden gelingt es mir, den Lernstatus festzustellen und laufend individuelle Korrekturen vorzunehmen und so die Lernfortschritte so zu steuern, dass das Lernziel auch erreicht werden kann] (21:316). Hier wird auf die Intuition verwiesen sowie auf die Kompetenz, auch non-verbale Ausdrucksweisen angemessen analysieren zu können. [Ich habe gelernt, Gespräche zu leiten, und kann dabei verbale und nonverbale Ausdrucksweisen differenziert wahrnehmen und daraus die entsprechenden Massnahmen oder Interventionen ableiten und umsetzen] (17:332). Ferner verdeutlichen die Antragstellenden ihre Kompetenz, auf die Teilnehmenden eingehen zu können, indem sie auf eine Anpassung der Fachterminologie an die Fähigkeiten der Teilnehmenden hinweisen. [Ich bin in der Lage, die Fachterminologie dem Niveau der Studierenden anzupassen und entsprechend verständlich zu erklären] (29:284).

Fachkompetentes Handeln in der Erwachsenenbildung bedeutet auch *organisationsadäquates Handeln*. In insgesamt 18 Dossiers wird dieser Kompetenzbereich dargestellt. Dabei wird vor allem mit der langjährigen Tätigkeit in einer Bildungsinstitution und der entsprechenden Erfahrung bzw. dem damit zusammenhängenden 'Expertenstatus' argumentiert. [Ich bin seit 17 Jahren im Bereich Personal von XY tätig. Durch diese langjährige Erfahrung kenne ich das Unternehmen bzw. seine Strukturen sehr gut und kann den Kursteilnehmenden die notwendigen Informationen weitergeben] (17:329). Diese Erfahrungen werden in den Anträgen auch im Zusammenhang mit der Kompetenz erwähnt, fachkundig Auskunft über die Leitziele der Weiterbildungseinrichtung zu geben, um die Institution auch nach aussen repräsentieren zu können. [Ich kann «mein» Institut nach aussen vertreten, z. B. wurde ich angefragt, die XX bei der XY (XYZ of Switzerland) zu vertreten] (20:208). In einem Gesuch erwähnt die antragstellende Person, dass sie die Bildungseinrichtung mitbegründet habe und deshalb sehr genau über das Innenleben dieser Organisation Bescheid wisse (22:401). Andere Antragstellende schliesslich legen den Schwerpunkt ihrer Kompetenzdarstellung auf die Leitziele und die erwachsenenbildnerische Ausrichtung der Bildungsinstitution und ihre Fähigkeit, diese in ihrer Vermittlungspraxis umsetzen zu können. Ich kenne die Leitziele und ihre organisatorischen Strukturen, pflege ein offenes, transparentes Verhältnis zu meinen PT und Lehrlingen. Es gelingt mir gut, die andragogische Ausrichtung und die Leitziele unserer Bildungsinstitution adäquat unseren PT und Lehrlingen zu vermitteln (24:116).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vermittlungsbezogene Fachkompetenz von den Antragstellenden vor allem als kompetente Durchführung von Veranstaltungen verstanden wird und dabei zwei Facetten besonders hervorgehoben werden: Zum einen geht es um die Fähigkeit, bei der Ausführung der Vermittlungstätigkeit ein hohes Mass an Flexibilität zeigen zu können. Zum anderen durchzieht die Orientierung an den Teilnehmenden die Darstellungen in den Anträgen. Auf einen Nenner gebracht lässt sich die vermittlungsbezogene Fachkompetenz der Gesuchstellenden mit der Formulierung umschreiben: an den Teilnehmenden orientierte, flexible und in gewisser Masse auch organisationsbewusste Gestaltung der Vermittlungstätigkeit.

#### **4.1.2 Selbstkompetenz**

Die Darstellung der Selbstkompetenz nimmt innerhalb der Gesuche nur wenig Raum ein. Von der gesamten Textmenge aller Dossiers entfallen nur gerade 1.6 % auf die Beschreibung dieses Kompetenzbereiches. Eine detaillierte Betrachtung dieser Kompetenzformulierungen macht deutlich, dass die Antragstellenden die Selbstkompetenz mit Hilfe von drei Aspekten darstellen, die in unterschiedlicher Intensität aufgegriffen und thematisiert werden: Selbstreflexion, distanzierte Selbstbeschreibungen und Flexibilität. Im Folgenden werden diese drei Aspekte beschrieben.

Die Fähigkeit zur *Selbstreflexion* wird in 19 Gesuchen thematisiert. Darunter ist zum einen die Fähigkeit zu verstehen, sich kritisch mit den individuellen Handlungsmustern und dem eigenen Rollenverständnis auseinanderzusetzen. Zum anderen wird sie auch als Grundlage dafür thematisiert, durch eine reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst alternative Handlungsstrategien und -möglichkeiten zu gewinnen. Beide Aspekte können in den jeweils kodierten Textstellen entweder voneinander unabhängig oder gemeinsam auftreten und zwar in dem Sinne, dass ein spezifisches Bewusstsein für einen bestimmten Sachverhalt beschrieben wird und daran anknüpfend die jeweils potentiell möglichen oder bereits realisierten Handlungsalternativen beschrieben werden. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion wird in den Dossiers im Zusammenhang mit unterschiedlichen Themen erwähnt, die nachstehend beschrieben werden:

- a. Die Antragstellenden machen sich ihre *Rolle als Kursleitende* sowie weitere Rollen und die mit diesen verbundenen Erwartungen bewusst: Im Aufnahmegespräch bin ich mir meiner Doppelfunktion als Schulleiterin und Dozentin bewusst (22:124). In einigen Dokumenten sind weiterführende Ausführungen zu finden, welche eine gezielte Ausgestaltung der Rolle beschreiben: [Ich bin mir meiner verschiedenen Anforderungen an meine Rolle als Ausbildende bewusst und in der Lage, mein Verhalten zu reflektieren sowie mein Rollenrepertoire zu erweitern] (8:57).
- b. Eng an das Rollenverständnis der Gesuchstellenden ist das eigene *Verhalten* gebunden, das teilweise zusammen mit den verschiedenen Erwartungshaltungen thematisiert wird: [Ich kann auch mit meinen Kolleginnen im Team in informellen Gesprächen und an Teamsitzungen mein Verhalten reflektieren und so zu neuen Einschätzungen und Lösungen finden] (33:119). Wiederum sind sowohl Textstellen, die sich ausschliesslich auf die Selbstreflexion beschränken, als auch Passagen vorzufinden, welche die Suche nach alternativen Handlungsstrategien beschreiben.
- c. Einige Gesuchstellende greifen die *eigenen Fehler* oder den [blinden Fleck] (25:319) in ihrer Vermittlungstätigkeit auf und streben durch die Reflexion derselben eine Verbesserung an. Dies kann durch eine Selbstkorrektur der jeweiligen Defizite (z.B. 6:116) sowie durch das Einholen von Hilfe oder Ratschlägen bei unterschiedlichen Personen oder Personengruppen erfolgen: [Ich lernte zu meinen Fehlern zu stehen und bestand mir auch zu, einen «Untergebenen» um Rat zu fragen] (1:11).
- d. Einige wenige Textstellen beziehen sich auf die konkrete *Vermittlungstätigkeit*. Sie formulieren explizit die Kompetenz, das Geschehen im Kursraum kritisch zu hinterfragen und allfällige Korrekturen am methodischen Vorgehen vorzunehmen: [Ich kann mich und meine Methoden beobachten und in Frage stellen, wenn Schwierigkeiten auftauchen] (20:277).
- e. Nebst der Selbstreflexion in Bezug auf das eigene Handeln gehen die Antragstellenden noch zusätzlich auf die Möglichkeit des Feedbacks ein. Für sie ist das Feedback ein geeignetes Mittel, um auf Verhaltensmuster aufmerksam gemacht zu werden und allfällige Änderungen initiieren zu können: [Ich kann meine Verhaltensweisen aufgrund dieser Rückmeldungen situationsgerecht ändern] (17:203). Einige Dokumente verwenden neben dem Begriff des Feedbacks auch den Begriff der Kritik, wobei aus vielen Textstellen bei beiden Begrifflichkeiten nicht deutlich wird, ob sich das Feedback oder auch die Kritik auf formalisierte Rückmeldungen während oder nach der Vermittlungstätigkeit bezieht oder es sich um unstrukturierte oder informelle Rückmeldungen handelt. [Fähigkeit, negative und positive Kritik zu hinterfragen, anzunehmen und zu schätzen (Kritik immer auch als Geschenk zu sehen. Sie betrifft meist Seiten von mir und nicht mich als Ganzes)] (35:202).

In elf Dokumenten erwähnen die Gesuchstellenden *distanzierte Selbstbeschreibungen*, um ihre für die Vermittlungstätigkeit relevanten Selbstkompetenzen zu belegen. Die Formulierungen sind generalisierend gehalten und die Gesuchstellenden beschreiben sich selbst dabei mit eher unspezifischen Eigenschaften. So erwähnen einige Antragstellende in ihren Selbstbeschreibungen beispielsweise, dass sie über ausgeprägte Selbstkompetenzen (vgl. 6:272) oder auch über interkulturelle Kompetenzen verfügen und im Begriff sind, diese zu verbessern (vgl. 21:374). Weitere Textstellen deuten ebenfalls in eher allgemeinen Ausführungen auf eine hohe Selbstkenntnis hin. In einigen Dokumenten wird diese explizit erwähnt: [Dank meinen Selbstkenntnissen reagiere ich weniger empfindlich auf Kritik und kann Probleme bei der Arbeit sachlich angehen] (20:286). In anderen Gesuchen wird durch die Beschreibung von bestimmten Eigenschaften, Fähigkeiten oder Kompetenzen implizit darauf hingewiesen: [Fähigkeit eigenständig zu denken, mich mit mir und anderen auseinanderzusetzen und meine Arbeit auch selbständig zu reflektieren] (35:210). Damit verbunden ist ein weiterer Aspekt, der sich als Selbstvertrauen umschreiben lässt. Die Antragstellenden vertrauen auf bestimmte Kompetenzen, die ihnen in schwierigen Situationen oder auch im Alltag während ihrer Vermittlungstätigkeit zu Gute kommen: [...und muss auf meine Stärken bei Unvorhergesehenem vertrauen (Sprache, verschiedene Teilnehmer etc...)] (19:455).

Die Gesuchstellenden attestieren sich zudem ein gewisses Mass an *Flexibilität*, die sie dazu befähigt, bei Unvorhergesehenem oder Veränderungen adäquat reagieren zu können. Diese Fähigkeit wird in neun Dokumenten im Zusammenhang mit der Beschreibung von Selbstkompetenzen explizit erwähnt. Die Formulierung [Ich kann flexibel auf Veränderungen (Umfeld, TeilnehmerInnen, Ressourcen u. a.) eingehen] (8:58) taucht in sechs Dokumenten in fast identischer Formulierung auf. Eine andere antragstellende Person bezieht ihre Fähigkeit, flexibel reagieren zu können, auf das schwierige Umfeld der Institution, so dass sie gezwungen ist, immer wieder auf veränderte Situationen einzugehen (vgl. 21:506). Und in einem letzten Dokument wird schliesslich auf den individuellen Sozialisationsprozess hingewiesen, in dem die gesuchstellende Person gelernt hat, kreativ und lösungsorientiert mit veränderten Lebensumständen umzugehen (vgl. 35:249).

Die Darstellung von Selbstkompetenz, so lässt sich zusammenfassend festhalten, ist in den Dossiers quantitativ nur in geringem Umfang vertreten. Insgesamt konnten in den Darstellungen zur Selbstkompetenz drei Kompetenzbereiche identifiziert werden, die mit Selbstreflexion, distanzierter Selbstbeschreibung und Flexibilität bezeichnet werden können. Übereinstimmungen mit der vermittlungsbezogenen Fachkompetenz und mit der Sozialkompetenz (vgl. nächstes Kapitel) sind vor allem bei der Flexibilität zu sehen, die in allen drei Kompetenzbereichen in unterschiedlichen Formulierungen erwähnt wird.

### 4.1.3 Sozialkompetenz

Ähnlich wie die Selbstkompetenz wird auch die Sozialkompetenz in den Dossiers nur am Rande thematisiert und ist mit 1.5 % der gesamten Textmenge eher spärlich aufzufinden. Sie konnte in der Analyse in sechs Subkodes unterteilt werden, die in den Dossiers in unterschiedlicher Häufung auftreten. Die Darstellung der Sozialkompetenz der Antragstellenden erfolgt entlang dieser Subkodes, wobei zu Beginn der am häufigsten auftretende Subkode beschrieben wird.

Im Zusammenhang mit sozialkompetentem Handeln wird der erfolgreiche *Umgang mit Konflikten* in 19 Dokumenten am häufigsten erwähnt. Dabei unterscheiden sich die Textstellen nicht grundlegend von Formulierungen, die bereits im Kapitel zur

Selbstkompetenz beschrieben wurden, stellen aber in der Regel einen sozialen Bezug her. Dies wird beispielsweise bei Textpassagen ersichtlich, die das Erkennen von Konflikten thematisieren. Formulierungen wie [Ich erkenne Störungen und Konflikte] (24:334) sind in nahezu identischen Umschreibungen in fast allen Textstellen innerhalb dieser Kategorie zu finden. Das Arbeiten in schwelenden Konfliktkonstellationen ist für die Antragstellenden undenkbar (38:120), weshalb Störungen aufgegriffen (11:29) und bearbeitet werden, bevor sie eskalieren (25:413). Gekoppelt an das Erkennen von Konflikten ist in den Textstellen vielfach auch das Initiieren von geeigneten Lösungsstrategien. Die Kompetenz zum Erkennen und Lösen von Konflikten bildet oft eine Einheit und wird in derselben Passage ausgewiesen: [Ich bin in der Lage, Störungen und Konflikte zu erkennen und mit angemessenen Lösungsstrategien zu bearbeiten] (8:45). Kaum thematisiert wird hingegen, wie und mit welchen Konfliktlösungsstrategien diese Probleme angegangen werden. Hier bleiben die Formulierungen eher vage und benennen keine konkreten Massnahmen. Zu finden sind Ausdrucksweisen wie [aktives Zuhören] (35:142) oder [kritischen Situationen humorvoll begegnen zu können] (35:209) oder, noch allgemeiner, [Konflikte fair und resultatorientiert zu lösen] (36:346). Nur eine Person geht konkret auf eine Konfliktsituation ein, in der sie ihre Kompetenzen in der Wahrnehmung eines Konfliktes konkret benennt ([...alle Seiten anzuhören] (34:408)) und die Fähigkeit zur Lösung des Problems skizziert ([...kann ich vermitteln zwischen dem Imker und dem Veterinäramt] (34:469)).

Inhaltlich sehr nahe an den Textstellen zum Umgang mit Konflikten sind Passagen zum *Umgang mit Gruppen* angesiedelt. Solche Textstellen finden sich insgesamt in zwölf Dossiers. Auch hier kann das Erkennen von Konflikten der Anstoss sein, die eigenen Kompetenzen im Umgang mit Gruppen und deren Dynamik zu thematisieren: [Ich erkenne schnell Disharmonien innerhalb der Gruppe und versuche, diese im Rahmen der Möglichkeiten situativ zu lösen] (14:110). Gruppen sowie der kompetente Umgang mit ihnen werden aber auch losgelöst von Konflikten thematisiert. Ein wesentlicher Punkt ist die Wahrnehmung, die sich auf die Atmosphäre im Kurs (26:147) und auf die Rollen (14:109) der unterschiedlichen Gruppenmitglieder bezieht. Aufmerksamkeit richtet sich aber auch auf unterschiedliche Gruppenkonstellationen und die damit zusammenhängenden gruppenspezifische Prozesse. Einige Textstellen umschreiben dies wie folgt, ohne jedoch konkreter darauf einzugehen: [...bin ich in der Lage, gruppenspezifische Phänomene situativ und differenziert wahrzunehmen] (36:322). Ein letzter Aspekt, der punktuell auftaucht und im Umfeld vom kompetenten Agieren mit Gruppen zu finden ist, betrifft das Führen der Teilnehmenden: [Kompetenz, die Gruppe klar zu führen, sie aber auch zur Mitgestaltung und Mitverantwortung anzuregen und dafür Raum zu geben (35:132)].

*Kommunikation* sowie das Leiten von Gesprächen und Diskussionen sind wichtige Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung. Als Fähigkeit im Rahmen der Sozialkompetenz werden sie in elf Dossiers ausgewiesen. Die Wahrnehmung des Gegenübers spielt auch hier wieder eine wichtige Rolle, bezieht sich in diesem Zusammenhang aber zum einen auf die Analyse von Kommunikationsprozessen (32:46). Zum anderen spielt die Wahrnehmung im Zusammenhang mit verbalen und nonverbalen Ausdrucksweisen eine Rolle, die von den Antragstellenden differenziert zur Kenntnis genommen werden (19:251). Einige wenige Textstellen beziehen sich ausserdem auf die Fähigkeit, die Grundregeln der Kommunikation anzuwenden (24:456) und auf Personen kommunikativ zugehen zu können (24:290). Ein weiterer Aspekt ist das Leiten von Gesprächen: [Ich kann Gespräche in verschiedenen Rollen und Situationen leiten] (6:112).

Sozialkompetenz orientiert sich an den *Mitmenschen*. In dieser ausdrücklichen Form, ohne dass sie sich auf einen Lehr-Lern-Kontext beziehen, sind solche Textstellen in elf Dokumenten zu finden. So schreibt beispielsweise eine antragstellende Person: [Ich kann gut auf Menschen eingehen, spüre rasch Stimmungen auf und wage mich, meine Empfindungen

anzusprechen] (19:277). Damit zusammen hängen auch Formulierungen, in denen die Antragstellenden ihre Fähigkeit thematisieren, sich in die Lage der Teilnehmenden zu versetzen und ihre Bedürfnisse zu erkennen: [Ich frage mich oft, wie eine Situation auf mich als Teilnehmer wirken würde] (30:150). Es geht also um die Fähigkeit der Perspektivübernahme in einem Lehr-Lern-Kontext. Ein weiterer Aspekt in den Dossiers bildet der respektvolle Umgang mit den Teilnehmenden, deren positive Seiten gestärkt werden (34:528) und für deren Probleme Verständnis aufgebracht wird (30:91). In diesem Zusammenhang wird in zwei Dokumenten ein humorvoller Umgang mit den Teilnehmenden thematisiert: [Ich kann zu den meist bildungsungewohnten MigrantInnen eine respektvolle und humorvolle Beziehung aufbauen] (33:64).

Auch im Zusammenhang mit Sozialkompetenzen sind Textstellen zu finden, die die *Orientierung an den Teilnehmenden* zum Gegenstand haben. Diese Textpassagen beziehen sich auf konkrete Lehr-Lern-Arrangements. Im Vergleich zu anderen Kategorien, in denen die Teilnehmendenorientierung eine wichtige Rolle spielt, finden sie im Zusammenhang mit sozialer Kompetenz aber vergleichsweise selten Erwähnung. Sie ist in insgesamt 7 Dossiers zu finden. Ein wichtiger Punkt ist dabei der Einbezug aller Teilnehmenden, und zwar unabhängig von ihren sozialen und kommunikativen Fähigkeiten, so dass sämtliche Teilnehmende die Lernziele erreichen können. [...kann ich mich sehr gut auf mein 'Gegenüber' einstellen und finde die für ihn passende und verständliche Ausdrucksweise] (17:128). Die Antragstellenden investieren dafür in die Beziehungsarbeit (21:485), motivieren mit persönlichen Gesprächen, muntern die Teilnehmenden auf, zeigen ihnen ihre Lernfortschritte auf und gehen auf ihre Fragestellungen und Diskussionsanstöße ein. Eine antragstellende Person fasst dies wie folgt zusammen: [Ich kann die Teilnehmenden mittels persönlichem Gespräch motivieren, gebe ihnen das Gefühl, ernst genommen zu werden, und vermittele stets das Gefühl, an sich zu glauben und gemeinsam das Ziel zu erreichen] (14:141).

*Flexibilität* ist im Zusammenhang mit sozialer Kompetenz ein Bereich, der vergleichsweise wenig in Erscheinung tritt. Sie ist in sieben Dokumenten ein Thema, wird darin aber nur jeweils einmal erwähnt. Zum einen werden dabei die heterogenen Teilnehmendengruppen thematisiert, auf die die Antragstellenden flexibel reagieren (30:14). Zum anderen sind es veränderte Personenkonstellationen, auf die die antragstellenden Personen eingehen müssen: [Ich reagiere gelassen auf Veränderungen des Umfeldes und kann neue Praktikanten aufgeschlossen und entgegenkommend einbeziehen] (24:378).

Sozialkompetenz umfasst, so lässt sich zusammenfassend festhalten, sowohl Aspekte im Umgang mit einzelnen Kursteilnehmenden als auch im Umgang mit Gruppen. Sozialkompetenz wird vor allem in drei Facetten deutlich beschrieben: mit Konflikten umgehen, Kommunikationssituationen gestalten und auf Teilnehmende eingehen können. Dabei finden ergänzend auch allgemeine Sozialkompetenzen wie Perspektivenübernahme und Flexibilität in der sozialen Situation Erwähnung.

#### **4.1.4 Zusammenfassung**

Die Thematisierung von Kompetenzen in den Anträgen auf Gleichwertigkeitsbeurteilung ergibt ein relativ kohärentes Bild zur Vorstellung über kompetentes Handeln in der Vermittlungstätigkeit mit Erwachsenen. Die Antragstellenden weisen ihre Kompetenzen über zwei Argumentationsstränge aus:

- a. Die erste Argumentationslinie zeichnet sich durch die *Beschreibung der Vermittlungssituation als eine pädagogische Situation* aus. Dabei steht das methodisch-didaktische Handeln in der interaktiven Gestaltung von Lehr-Lern-Settings im

Zentrum. Die Antragstellenden skizzieren das Vorhandensein dieser Kompetenzen, indem sie auf verschiedene Lehrmethoden, Lernstandskontrollen und den Einsatz von Medien eingehen. Diese Beschreibungen konzentrieren sich auf die praktische Vermittlungstätigkeit im konkreten Kursgeschehen. Die Vorbereitung der Lehrtätigkeit im Rahmen der erwachsenenbildnerischen Kompetenzdarstellung wird nur am Rande erwähnt, während die Nachbereitung der Vermittlung zwar nicht als solche, aber implizit in Form von gezielten Selbstreflexionen als eine Art der Qualitätssicherung für künftige Lehrveranstaltungen und die persönliche Weiterentwicklung thematisiert wird.

- b. Im Mittelpunkt der zweiten Argumentationslinie steht die *Vermittlungssituation als soziale Situation*. Dabei geht es in erster Linie um die Kursteilnehmenden, die sowohl als Einzelperson wie auch als Gruppe das Gegenüber der Kursleitenden darstellen. An die Teilnehmenden richtet sich nicht nur das methodisch-didaktische Lehr-Lern-Setting, sondern auch die Beziehungsarbeit, die von den Antragstellenden als wichtiges Element in der Erwachsenenbildung erachtet wird. Ausgangspunkt ist die Wahrnehmung des Individuums mit seinen Eigenschaften, den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen sowie seiner Position in der Kursgruppe respektive die Wahrnehmung der spezifischen Zusammensetzung und Dynamik der Gruppe. Die Antragstellenden beschreiben diese Wahrnehmung und ihr daran anknüpfendes Handeln. Sie thematisieren ausserdem, dass sie gruppendynamische Prozesse wahrnehmen und daraus situationsgerecht Handlungsnotwendigkeiten ableiten können. In diesem Zusammenhang werden Begriffe gewählt wie 'Kompetenzen im Umgang mit Konflikten' und 'Flexibilität'. Als Grundlage für den Umgang mit den Teilnehmenden werden Rollenbewusstsein und Selbstreflexion thematisiert.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass die 'handwerklich gekonnte' und flexible Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements, bei der die Teilnehmenden mit ihren Bedürfnissen und Besonderheiten im Mittelpunkt stehen, als Kernkompetenz erwachsenenbildnerischer Tätigkeit dargestellt wird, die durch Selbstreflexivität beständig verbessert wird. Kursleitende nehmen die Vermittlungssituation als pädagogische Aufgabe und als soziale Situation wahr, die sie mit ihren Kompetenzen gestalten.

## **4.2 Erfahrungsbereiche des Kompetenz- und Ressourcenerwerbs**

Die Antragstellenden beschreiben in ihren Dossiers nicht nur, über welche Kompetenzen sie verfügen, sondern sie benennen und beschreiben auch die Lebensbereiche, in denen sie Erfahrungen gesammelt und ihre Kompetenzen respektive Ressourcen für ihre Tätigkeit in der Erwachsenenbildung erworben haben. Das folgende Kapitel widmet sich diesen Erfahrungsbereichen. Es richtet den Blick auf die Frage, in welchen Lebens- und Arbeitsbereichen Kompetenzen und Ressourcen für die Erwachsenenbildung erworben wurden.

Die Antragstellenden beschreiben Erfahrungen aus ganz unterschiedlichen Bereichen, die zum Erwerb von Kompetenzen für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung beigetragen haben. Dies ist zum einen die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung selbst. Darüber hinaus dokumentieren sie aber auch 'lehrreiche' Erfahrungen aus Bereichen jenseits der Erwachsenenbildung, wie beispielsweise Situationen in der Familie oder im Rahmen anderer Berufstätigkeiten sowie Lernerfahrungen aus eigenen Aus- und Weiterbildungen, die sich nicht auf den dort vermittelten Gegenstand beziehen. Sie

bezeichnen damit eine Reihe unterschiedlicher sozialer und beruflicher Kontexte, im Rahmen derer Kompetenzen und Ressourcen erworben wurden.

Grundlage für die Herausarbeitung der Erfahrungsbereiche waren diejenigen Textstellen, welche im ersten Kodierdurchgang als Aussagen über gemachte Erfahrungen, bei läufiges Lernen und informelles Lernen klassifiziert worden waren. Diese Textstellen wurden mit Fokus auf Erfahrungsbereiche einer zweiten Kodierung unterzogen. Dabei konnten insgesamt fünf verschiedene Erfahrungsbereiche herausgearbeitet werden. Antragstellende nennen als Erfahrungsbereiche zuallererst ihre Tätigkeit in der Erwachsenenbildung selbst (36 Antragstellende), ausserdem Berufstätigkeiten ausserhalb der Erwachsenenbildung (19 Antragstellende), die eigene Lernbiographie (18 Antragstellende) sowie Familie (10 Antragstellende) und Freizeitaktivitäten (fünf Antragstellende). Diese verschiedenen Erfahrungsbereiche werden im Folgenden beschrieben und mittels Beispielen veranschaulicht.

#### 4.2.1 Die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung als Erfahrungsbereich

Den von den Antragstellenden weitaus am häufigsten genannten Erfahrungsbereich bildet die Erwachsenenbildung selbst. Dieser Erfahrungsbereich wird in 36 der 37 untersuchten Dokumente erwähnt. Aufgrund der zahlreichen Formulierungen zum Erfahrungsbereich Erwachsenenbildung wurden induktiv weitere Differenzierung herausgearbeitet. Diese beziehen sich auf Aussagen zu den Bereichen der Durchführung, Vor- und Nachbereitung von Kursen, zu dem Bereich der Beratungs-, Führungs- und Expertenfunktionen sowie darüber hinaus zu dem Bereich der Einbindung der Antragstellenden in eine Institution bzw. einen Kollegenkreis.

Der am häufigsten genannte Erfahrungsbereich innerhalb der Erwachsenenbildung ist die *Durchführung* von Kursen. Insgesamt 34 Antragstellende erwähnen diesen Erfahrungsbereich als Quelle von Kompetenzen und Ressourcen in ihren Dossiers. Er beinhaltet Textstellen, in denen die Antragstellenden gemachte Erfahrungen oder Lernprozesse im Rahmen ihrer eigenen praktischen Vermittlungstätigkeit beschreiben. Die Bandbreite an vorgefundenen Formulierungen ist gross. Einerseits finden sich aufzählende, unspezifische Nennungen von Tätigkeiten ([beim Geben von Seminaren] (19:310), [Während meiner Unterrichtspraxis seit 1981] (36:409)) sowie generalisierende Aussagen über diesen Erfahrungsbereich ([Eine weitere, wichtige Erfahrung, die ich während meiner Tätigkeit als Lehrerin machte, ist, Unterricht muss abwechslungsreich gestaltet werden] (20:79) oder [Durch meine langjährige Unterrichtserfahrung konnte ich diese Kompetenz üben und verbessern.] (22:351)). Jedoch finden sich auch Textstellen, in denen die Antragstellenden Erfahrungen und Lernen im Rahmen spezifischer Situationen beschreiben. [Da wurde mir das erste Mal bewusst, dass ich Leute unterrichte, die gar nicht motiviert sind und nur kommen, weil der Kurs obligatorisch ist] (1:173).

Einige Antragstellende machen zudem deutlich, dass sie im Rahmen ihrer erwachsenenbildnerischen Praxis mit unterschiedlichsten Kursteilnehmenden konfrontiert werden, wobei diese vielfältigen Begegnungen als Quelle der Erweiterung der eigenen Kompetenzen verstanden werden. [Bedingt durch meine langjährige Berufserfahrung und der Zusammenarbeit mit ständig wechselnden PT aus allen Erdteilen und Kulturen, gelingt es mir immer besser, auf die einzelnen Menschen einzugehen und sie optimal zu begleiten.] (34:568).

Ein weiterer Erfahrungsbereich innerhalb der Erwachsenenbildung ist die *Vor- und Nachbereitung* von Kursen, welche in insgesamt 33 Dokumenten erwähnt wird. Gemeint ist damit der Kompetenz- und Ressourcenerwerb im Rahmen von planenden Tätigkeiten, beispielsweise bei der Erstellung von Seminarplänen und Materialien. [Ich

habe bereits ein eigenes Ausbildungskonzept erstellt und die Durchführung des Seminars ist in Arbeit] (26:27).

In den Erfahrungsbereich Erwachsenenbildung fallen auch *Beratungs-, Führungs- und Expertenfunktionen*. Insgesamt acht Antragstellende nennen beratende Funktionen und 14 Antragstellende schildern, dass sie Erfahrungen in leitenden, personalführenden Funktionen gemacht haben, beispielsweise als [Personalbetreuer, Arbeitgeber] (6:231) oder als [Schulleiterin] (22:406). Wieder andere beschreiben den Erwerb von Kompetenzen und Ressourcen im Rahmen einer Funktion als Expertin oder Experte (9 Dokumente): [Meine lange Tätigkeit als Expertin an Lehrabschlussprüfungen macht mich vertraut mit Prüfungsprotokollen] (34:316).

Einen vierten Teilbereich innerhalb des Erfahrungsbereichs Erwachsenenbildung bildet die *Einbindung in eine Institution und einen Kollegenkreis* (25 Dokumente). Hierzu zählen beispielsweise Situationen des informellen Austauschs mit Kolleginnen und Kollegen über die erwachsenenbildnerische Praxis im Rahmen von Gesprächen, Meetings oder gegenseitigen Supervisionen: [Der Austausch mit Berufskolleginnen hilft mir, Neues dazuzulernen] (25:435).

Zusammenfassend kann man also sagen, dass die Antragstellenden die Erwachsenenbildung nicht nur als Tätigkeitsfeld sehen, in dem sie mit ihren Kompetenzen handeln, sondern auch als Ausgangspunkt für die Erweiterung ihrer Kompetenzen für diese Tätigkeit betrachten.

#### **4.2.2 Erfahrungsbereiche ausserhalb der Erwachsenenbildung**

Neben dem Erfahrungsbereich Erwachsenenbildung nennen die Antragstellenden als Erfahrungsbereiche auch solche ausserhalb der Erwachsenenbildung, in denen sie ebenfalls für ihre Tätigkeit relevante Kompetenzen oder Ressourcen erworben haben.

Insgesamt 19 Antragstellende führen *Lernen in Berufsfeldern ausserhalb der Erwachsenenbildung* an, um damit ihre Befähigung für eine erwachsenenbildnerische Tätigkeit glaubhaft zu machen. Beispielsweise beschreiben sie, dass sie in anderen Berufsfeldern Erfahrungen mit der Führung von Personen gemacht haben ([In meiner langjährigen Tätigkeit als Bereichsleiter], (27:497)), organisatorische Erfahrungen gesammelt haben ([Organisatorin von kulturellen Veranstaltungen] (20:196)) oder [Ein eigenes Geschäft über sechs Jahre erfolgreich aufgebaut] (35:243)) sowie Menschenkenntnisse erworben haben ([Als Massneur und Therapeut wurde ich täglich gefordert, im Gespräch mit meinen Kunden gut zuhören zu können, die Kommunikation meiner Kunden zu verstehen und die richtigen Worte zu finden, um Antworten geben zu können. Diese Arbeit erfordert sehr viel Menschenkenntnis und Einfühlungsvermögen] (27:343)).

Die eigene *Familie* stellt einen weiteren Erfahrungsbereich dar, der von insgesamt zehn Antragstellenden thematisiert wird. Zahlreiche Antragstellende beschreiben sich selbst als Menschen, die in der Familie Verantwortung übernehmen. Vielfach finden sich Formulierungen wie: [Als Familienmann] (z. B. 15:283), oder [Familienfrau] (z. B. 34:367). Nur teilweise werden die knappen Formulierungen weiter ausdifferenziert. Dabei kommt zum Ausdruck, dass insbesondere der Umgang mit den eigenen Kindern, die Kommunikation mit ihnen und dabei das Erleben von konflikthafter Situationen von etlichen Antragstellenden als Quelle erwachsenenbildnerisch relevanter Kompetenzen erachtet wird: [Als Ehefrau, Familienfrau und Mutter von drei Töchtern werde ich tagein tagaus mit Störungen und Konflikten konfrontiert] (25:352).

Darüber hinaus bilden *Freizeitaktivitäten* einen weiteren Erfahrungsbereich. Dieser wird von fünf Antragstellenden thematisiert. In erster Linie werden dabei sportliche Aktivitäten genannt, wobei diese von den Antragstellenden in den meisten Fällen nur stichpunktartig aufgeführt werden. Lediglich in Ausnahmefällen finden sich detaillierte Erläuterungen wie die folgende, in welcher die Relevanz des Hobbies für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zum Ausdruck kommt: [Durch meine langjährige Erfahrung als Mannschaftssportler habe ich viele gruppenspezifische Prozesse kennengelernt und kann solche Prozesse auch differenziert wahrnehmen] (17:295).

Neben den Lebensbereichen Beruf, Familie und Freizeit wird von den Antragstellenden als ein weiterer Erfahrungsbereich die *eigene Lernbiographie* angeführt, also die eigene Aus- oder Weiterbildung, die hier nicht in ihrer Funktion als Ort des formalen und non-formalen Lernens thematisiert wird, sondern auch als Ort des informellen oder beiläufigen Lernens. Insgesamt 18 Antragstellende thematisieren ihre Lernbiographie auf diese Weise. Es finden sich Formulierungen wie: [Meine Ausbildung als Arbeitspsychologin und Berufsberaterin haben mich geprägt] (19:37) oder [Ich habe jeweils auch darauf geachtet, wie Dozenten und Ausbilder kommunizieren (verbal und nonverbal), wie sie auf uns Teilnehmende wirken, und vor allem auch, was ich daraus lernen kann] (27:479) (vgl. weiterführend zum Lernen in Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie das folgende Kapitel 4.3).

Seien es die Erfahrungsbereiche Beruf, Familie und Freizeit oder die eigene Lernbiographie – in vielen Lebenssituationen schildern die Antragstellenden *soziale und kulturelle Kontakte* als Quelle des Lernens. [Ich führte auch Gespräche mit teilweise extravaganteren Menschen. In der Lehre hatte ich erstmals Kontakt mit Personen in einem Gastrobetrieb. Einerseits mit den Gästen und andererseits mit den anderen Mitarbeitenden.] (24:452). In diesem Zusammenhang werden auch Auslandsaufenthalte als Möglichkeit thematisiert, um für die Erwachsenenbildung Relevantes zu erlernen: [Im Rahmen meines 2-jährigen Auslandsaufenthaltes und des damit verbundenen Einlebens in dessen Arbeitswelt, Kultur und Sprache wurde mir sehr schnell bewusst, welche meine zentralen Aspekte sind bezüglich Lernen: eine spannende Umgebung, Offenheit, Toleranz und Neugier, um nur einige zu nennen] (31:78).

#### 4.2.3 Zusammenfassung

Unter den Erfahrungsbereichen, in denen für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung relevante Kompetenzen und Ressourcen erworben werden, wird von den Antragstellenden die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung am häufigsten genannt. Sie schildern gemachte Erfahrungen und Lernprozesse im Rahmen der Durchführung sowie Vor- und Nachbereitung ihrer Kurse, in Beratungs-, Führungs- und Expertenfunktionen und im Rahmen ihrer Einbindung in eine Institution und in den Kollegenkreis. Nahezu alle antragstellenden Personen nennen die Durchführung von Kursen als bedeutenden Aspekt ihres Erfahrungshintergrundes und Quelle von Kompetenzen und Ressourcen.

Daneben schildern die Antragstellenden Erfahrungen und Lernprozesse in Lebensbereichen ausserhalb der Erwachsenenbildung, nämlich Beruf, Familie und Freizeit, und nennen zudem Erfahrungen im Rahmen ihrer eigenen Lernbiographie. Dadurch bringen sie ihre Einschätzung zum Ausdruck, dass auch ausserhalb der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit für die Berufspraxis relevante Kompetenzen und Ressourcen erworben wurden. Beispielsweise werden die in den unterschiedlichen Lebensbereichen gemachten sozialen Kontakte als Möglichkeit verstanden, sich Fähigkeiten im Umgang mit Menschen anzueignen.

Zusammenfassend lässt sich daher konstatieren: In ihrer Selbstbeurteilung zeigen die Antragstellenden, dass sie in ihrer erwachsenenbildnerischen Praxis Kompetenzen und Ressourcen für die Praxis erworben haben. Darüber hinaus machen sie deutlich, dass relevante Kompetenzen und Ressourcen in verschiedenen Lebensbereichen angeeignet werden können. Kompetenzen werden in der Regel durch die Übernahme von Funktionen erworben, wobei für die Antragstellenden insbesondere die Kooperation und Kommunikation mit anderen Menschen (Familienangehörigen, Teamkollegen, Arbeitskolleginnen, Kunden) eine wichtige Quelle für den Erwerb von erwachsenenbildnerisch relevanten Kompetenzen und Ressourcen darstellt.

### **4.3 Formen des informellen und beiläufigen Lernens von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern**

Die Antragstellenden beschreiben in ihren Dossiers verschiedene Aspekte des Kompetenzerwerbs durch informelles und beiläufiges Lernen. Im Folgenden geht es darum, Formen des informellen und beiläufigen Lernens herauszuarbeiten, die in den Dossiers beschrieben werden. Im Zentrum steht dabei die Frage: Auf welche Weise erwerben die Antragstellenden über die Teilnahme an organisierten Bildungsveranstaltungen hinaus Kompetenzen und Ressourcen, die sie für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung brauchen? Als Grundlage für die Bearbeitung dieser Frage dienen diejenigen Textstellen, welche in einem ersten Kodierdurchgang als Aussagen zum informellen und beiläufigen Lernen klassifiziert worden waren. Während das formale und non-formale Lernen im Rahmen von institutionell organisierten Aus- und Weiterbildungskontexten stattfindet, kann das informelle und beiläufige Lernen potenziell in unzähligen Erscheinungsformen auftreten. Für die Analyse wurden deshalb in einem zweiten Durchgang die als informelles und beiläufiges Lernen kodierten Textstellen erneut bearbeitet und ausgehend vom Material genauer spezifiziert.

Die Antragstellenden beschreiben insgesamt neun verschiedene Varianten, in denen sich informelles und beiläufiges Lernen vollziehen. Sie lernen im Rahmen von learning by doing (28 Antragstellende), durch Einholen von Feedback (26 Antragstellende), über Selbststudium (24 Antragstellende), beim Austauschen mit anderen (20 Antragstellende), durch Reflexion über die eigene Lernbiographie und Rolle als Kursleitende (20 Antragstellende), beim Sammeln von Lebenserfahrung (16 Antragstellende), beim Beobachten der Kursteilnehmenden (9 Antragstellende) und anderer Kursleitender (acht Antragstellende) sowie über das Durchführen von Standortbestimmungen, Lernzielkontrollen und Zielgruppenanalysen (8 Antragstellende).

Die genannten neun Varianten des informellen und beiläufigen Lernens von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern werden im Folgenden, gegliedert nach vier Themenkomplexen, näher beschrieben und anhand von Beispielen veranschaulicht: tätigkeitsverbundene Lernformen, reflektierende Lernformen, Lernen durch Beobachtung und abstraktes Lernen.

#### **4.3.1 Tätigkeitsverbundene Lernformen**

Die Antragstellenden lernen zum einen tätigkeitsverbunden. Sie thematisieren dies entweder in Form von learning by doing im Rahmen einer praktischen Tätigkeit oder sie haben im Lauf ihrer Biographie Erfahrungen durch entsprechende Tätigkeiten gesammelt.

Das *learning by doing* bildet die meistgenannte Form des Lernens. Hierbei handelt es sich um Lernen, das beim aktiven Tun zustande kommt, sowohl im Rahmen erwachsenenbildnerischer als auch – seltener – anderer Beschäftigungen<sup>23</sup>.

Vielfach finden sich explizit die Formulierungen [learning by doing] (z. B. 19:385), [on the job] (z. B. 36:221) oder [in der Praxis] (z. B. 18:21). Manche Antragstellenden nennen ihre [langjährige Erfahrung in der Erwachsenenbildung] (36:414), [Berufserfahrung] (23:126) oder [Unterrichtstätigkeit] (z. B. 29:138). Auch wenn in vielen Fällen die Verweise auf learning by doing unspezifisch bleiben, ermöglichen die Aussagen der Antragstellenden zum learning by doing doch, vier Differenzierungen herauszuarbeiten.

- a. Insgesamt 16 Antragstellende nennen als Form des learning by doing das Ausführen von *planenden und organisierenden Tätigkeiten*. Diese können sowohl innerhalb der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit auftreten ([Vor- und Nachbearbeitung der Lektionen], 16:67)), als auch ausserhalb davon, so etwa [Als Familienmann/Hausmann beim Organisieren des Haushalts] (27:503) oder innerhalb anderer Erwerbstätigkeiten: [Im Rahmen meiner anderen beruflichen Tätigkeiten lernte ich Prozesse und Anlässe zu planen und durchzuführen] (6:193).
- b. In 13 Dokumenten finden sich Hinweise auf Lernen beim *Anwenden und Ausprobieren von Methoden und didaktischen Ansätzen*: [Mit dieser Instruktionsart machte ich immer eine gute Erfahrung, was die Motivation anbelangt. Auch hier zeigte meine Erfahrung, dass praktische Übungen leichter aufgenommen werden als theoretische Arbeiten] (1:43) oder [Durch selber Anwenden der didaktischen Medien] (34:297).
- c. Elf Antragstellende beschreiben, dass sie aus dem *Fehlermachen und Erleben von Konflikt- und Problemsituationen* gelernt haben: [Bei Konfliktsituation habe ich bereits an konkreten Beispielen gemerkt, wie wichtig es war, dass ich reagiert habe, damit der Unterricht weitergehen konnte] (27:500).
- d. In zehn Dokumenten wird darauf verwiesen, dass Lernen in der Praxis im Rahmen *sozialer und kultureller Begegnungen* stattgefunden hat. Beispielsweise nennen die Antragstellenden Erfahrungen mit sozialen Gruppen und den darin ablaufenden Gruppendynamiken ([Erfahrungen mit unterschiedlichen Gruppenkonstellationen zeigen auf, wie wichtig theoretische Grundlagen sind] (38:151)) oder auch die Konfrontation mit kulturellen Unterschieden im Rahmen ihrer Tätigkeiten ([In meiner langjährigen Erfahrung mit bildungsungleichgewohnten MigrantInnen hat sich mir gezeigt, dass die Beziehungsebene zwischen den TN und der KL sowie zwischen den TN für die Motivation und den Lernerfolg entscheidend ist] (33:91)).

Als eine eher unspezifische Form des Lernens führen 16 Antragstellende das *Sammeln von Lebenserfahrung* an. Vielfach werden hier lediglich die Schlagworte [Erfahrung] (z. B. 20:330) oder [Lebenserfahrung] (z. B. 9:266) genannt, ohne dass die gemachten Erfahrungen oder der Kontext, in dem sie zustande gekommen sind, näher ausdifferenziert würden. Sofern die gemachten Erfahrungen näher beschrieben wurden, konnten die Aussagen vielfach dem Bereich learning by doing zugeordnet werden.

#### 4.3.2 Reflektierende Lernformen

Neben den von vielen Antragstellenden beschriebenen tätigkeitsverbundenen Lernformen werden auch solche genannt, die in der reflektierenden Auseinandersetzung mit der eigenen erwachsenenbildnerischen Tätigkeit stattfinden.

---

<sup>23</sup> Die Ausdifferenzierung dieser beiden Erfahrungsbereiche erfolgt in Kapitel 4.2, während hier learning by doing als eine beiden Bereichen gemeinsame Lernform gesamthaft in den Blick genommen wird.

Hierzu gehört als wichtige Form des Lernens das *Einholen von Feedback*. Insgesamt 26 Antragstellende nutzen diese Möglichkeit, um ihre eigene Tätigkeit auf den Prüfstand zu stellen und durch Rückmeldungen von anderen zu verbessern. Einige Textstellen enthalten dabei eher unspezifische Aussagen über die Bedeutung von Feedback für den eigenen Lernprozess: [Ich gebe und nehme Feedback an, um mich weiterzuentwickeln] (25:453). In anderen Textstellen wird deutlich, dass es vor allem drei Personengruppen sind, deren Feedback als Auslöser für Lernprozesse angeführt wird: Kursteilnehmende, Berufskolleginnen und -kollegen sowie Fachpersonen. Am bedeutsamsten ist für die Antragstellenden das *Einholen von Feedback durch die Kursteilnehmenden*. Dieses dient als Möglichkeit, die eigene Vermittlungstätigkeit zu verändern und zu verbessern. [Feedbacks helfen mir, mich als Dozentin/Kursleiterin weiter zu entwickeln. Auf Anregung der Studenten habe ich z.B. mehr Wiederholungssequenzen im Unterricht eingebaut, was sich sehr bewährt hat] (22:182). Das Einholen von Feedback durch die Kursteilnehmenden wird von insgesamt 17 Antragstellenden als Art und Weise des Lernens für ihre Tätigkeit in der Erwachsenenbildung genannt. Dies zeigt, dass die Kursleitenden dem Urteil der Teilnehmenden für die Gestaltung ihrer Vermittlungstätigkeit eine grosse Bedeutung beimessen. Jedoch profitieren die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner nicht nur vom Feedback der Kursteilnehmenden. Einige Antragstellende lernen auch durch *Feedback von Berufskollegen und Fachpersonen*. In einigen Dokumenten werden dabei die Begriffe [Intervision] (z. B. 35:215) oder [Supervision] (z. B. 16:77) verwendet. Darüber hinaus werden gegenseitige Kursbesuche und Rückmeldung von mehreren Antragstellenden als Form des Lernens genannt (z. B. 33:82).

Die Antragstellenden lernen zudem durch den *Austausch* mit anderen, wenn Erfahrungen aus der Berufspraxis besprochen werden. Diese Form des Lernens wird von 20 Antragstellenden thematisiert. Gemeint sind hier nicht Austauschsituationen, die gezielt zum Einholen von Feedback initiiert und als solche gesondert erfasst wurden, sondern allgemein Situationen, in denen Gespräche über den Arbeitsalltag stattfinden. Dies kann informell geschehen ([Im Kollegenkreis herrscht eine offene Form der Kommunikation, wo es immer wieder zu regem Austausch von Erfahrungen und Veränderungen kommt.] (13:55)) oder im Rahmen strukturierter Austauschsituationen ([In Teamgesprächen bespreche ich Themen, die mich beschäftigen, oder frage nach, wie meine Kollegen in ähnlichen Situationen reagieren] (38:197)). Austausch findet dabei nicht nur zwischen *Kolleginnen und Kollegen* statt. Einige Antragstellende nennen in ihren Selbstbeurteilungen auch explizit den Austausch mit *Fachpersonen*: [Hier hole ich mir auch hin und wieder den Rat von meinem persönlichen Coach oder von einer anderen Fachperson mit mehr Erfahrung als ich] (27:485).

Vielfach greifen die Antragstellenden *reflektierend* auf ihre eigene Lernbiographie zurück und übertragen ihre eigenen Lernerfahrungen auf die Situation ihrer Kursteilnehmenden. Insgesamt 20 Antragstellende thematisieren dies als Form des Lernens. So etwa: [Indem ich meine eigene Lernbiografie reflektiere, versuche ich, Parallelen zur Lernbiografie meiner Kursteilnehmer herzustellen und somit ein besseres Verständnis für deren Lernsituation zu entwickeln] (23:229). Die Selbstreflexion gilt jedoch nicht nur der *eigenen Lernbiographie* sondern auch der *eigenen Tätigkeit als Kursleiterin oder Kursleiter*. Beispielsweise finden sich Hinweise darauf, dass die Antragstellenden im Anschluss an eine Lektion für sich selbst eine Zielkontrolle durchführen, sich selbst evaluieren und über Verbesserungsmöglichkeiten nachdenken. [Ich frage mich also: Was lerne ich daraus? Wie kann ich mich in meinem Verhalten und meinem Handeln weiterentwickeln? Was bedeutet dies für das weitere Vorgehen im Unterricht?] (9:260). Oder: [Ich analysiere die einzelnen Stunden aber auch die Wochen und Monaten und setze mir neue Ziele. Ich analysiere die Lektion in Bezug auf gesetzte vs. erreichte Ziele. Ich evaluiere, warum ich gewisse Ziele nicht erreichen konnte und passe die nächsten Lektionen an. Ich reflektiere die Stimmung in der Lektion und meine eigene Stimmung] (30:157). Insgesamt 20 Antragstellende nennen solche und andere Formen der Selbstreflexion in Auseinandersetzung mit der eigenen Vermittlungstätigkeit als Lernanlass.

### 4.3.3 Lernen durch Beobachtung

Darüber hinaus lernen die Antragstellenden auch durch gezielte Beobachtung. Acht Personen nennen Lernprozesse anhand der *Beobachtung anderer Kursleitender*, in deren Folge sich Anregungen und Rückschlüsse für die eigene Vermittlungstätigkeit ergeben. Es handelt sich dabei um 'Lernen am Modell', indem andere Kursleitende in ihrer Tätigkeit beobachtet werden. Als Textstelle kann beispielhaft dafür angeführt werden: [Durch Beobachten und Nachmachen an verschiedenen von mir besuchten Kursen. Ich reflektiere die von mir besuchten Kursen. Welche Methoden gefallen mir gut, welche nicht? Ich reflektiere die von mir besuchten Kurse und nehme die guten Methoden für mich und wende sie dann an] (34:271). Beim Beobachten anderer Kursleitungen handelt es sich um eine Form des Lernens, die eigentlich in einem non-formalen Lernsetting, nämlich beim Besuch eines Kurses, stattfindet, jedoch nicht die Aneignung der dort vermittelten Kursinhalte zum Gegenstand hat, sondern nebenbei erfolgt.

Auch in Bezug auf die *Kursteilnehmenden* dient den Antragstellenden das *Beobachten* sowie das *Antizipieren* als Möglichkeit des Lernens. Diese Form wird von insgesamt neun Personen als Möglichkeit des Lernens angeführt. Die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner beobachten das Verhalten ihrer Teilnehmenden ([Ich habe gemerkt, dass die jugendlichen Teilnehmer gar nicht gerne haben, Fragen direkt zu beantworten] (2:41)), antizipieren mögliche Bedürfnisse und versetzen sich in die Lage der Kursteilnehmenden, um daraus Rückschlüsse für das eigenen pädagogische Handeln abzuleiten: [Ich setze mich in die Köpfe der Empfänger und stelle mir die entsprechenden Fragen:

- Was muss ich wissen, um meine Arbeit, Aufgabe etc. gut erledigen zu können?
- Was muss ich wissen, um mich wohl zu fühlen?
- Was muss ich wissen, um mich in einer neuen Umgebung, in einer neuen Gruppe, in einem neuen Aufgabengebiet zurechtzufinden?] (21:543).

Kenntnisse über ihre Kursteilnehmenden holen die Antragstellenden auch mittels *Durchführung von Standortbestimmungen, Lernzielkontrollen und Zielgruppenanalysen* ein. Diese Form des Lernens wird von acht Antragstellenden genannt. Sie beschreiben, wie sie Informationen über den Lernstand ihrer Teilnehmenden einholen, um daraus Rückschlüsse auf die Wirkung und Gestaltung ihrer Vermittlungspraxis zu ziehen: [Regelmässige Auswertungen (von Feedback und Lernzielkontrollen) zeigen mir auf, ob ich auf dem richtigen Weg bin, ob die Teilnehmenden meinem Unterricht folgen können. Ob sie die Inhalte verstehen und umsetzen können. Ich kann so frühzeitig auf Unvorhergesehenen reagieren und meine Planung nach Möglichkeit anpassen] (27:477).

### 4.3.4 Abstraktes Lernen

Eine vierte Form des Lernens bildet das abstrakte Lernen, das nicht unmittelbar aus der eigenen praktischen Tätigkeit oder der Reflexion darüber erfolgt, sondern dem distanzierten Erwerb von abstraktem Wissen dient. Diese Form des Lernens praktizieren die Antragstellenden mittels Selbststudium, das von insgesamt 24 Personen erwähnt wird. Beispielsweise nennen die Antragstellenden hier das Lesen von Fachliteratur und Recherchetätigkeiten im Internet: [Ich lese Fachliteratur und eigne mir erweitertes Wissen zu diversen Kursthemen durch Nachforschen im Internet an] (12:37).

### 4.3.5 Zusammenfassung

Das vorliegende Kapitel widmete sich der Frage, auf welche Weisen die Antragstellenden über die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen hinaus ihre für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung relevanten Ressourcen und Kompetenzen erwerben. Zu diesem Zweck wurden Aussagen der Antragstellenden zu informellem und beiläufigem

Lernen analysiert, wobei vier unterschiedliche Formen des Lernens herausgearbeitet werden konnten. Gelernt wird einerseits tätigkeitsverbunden beim learning by doing, d.h. das unmittelbare Lernen aus einer eigenen praktischen Tätigkeit, die sich bei den eingereichten Dossiers vielfach auf den Bereich der Erwachsenenbildung bezieht. Neben den tätigkeitsverbundenen Lernformen führen die Antragstellenden auch Lernen an, das im Rahmen einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Tätigkeit erfolgt. Hier wird vor allem Einholen von Feedback genannt sowie der Austausch mit anderen über die eigene Berufspraxis. Eine dritte Form des Lernens stellt die Beobachtung – vor allem von anderen Kursleitenden – dar. Viertens lernen die Antragstellenden auch abstrakt, d.h. ohne direkten Bezug zur eigenen Tätigkeit, durch Auseinandersetzung mit Fachliteratur im Rahmen des Selbststudiums.

Die Antragstellenden lernen vor allem im Kontakt mit anderen Menschen: Zum Beispiel beobachten sie ihre Berufskolleginnen und -kollegen in ihrer Tätigkeit, tauschen sich im Gespräch mit ihnen aus und erhalten Feedback von ihnen zur eigenen Vermittlungspraxis. Besondere Bedeutung hat der Kontakt mit den Teilnehmenden, durch den die Antragstellenden in vielfältiger Weise lernen und den sie durch das Einholen von Feedback auch gezielt als Lernmöglichkeit nutzen. Zentrale Lernformen sind Handeln, Beobachten und Reflexion.

#### **4.4 Wissensdomänen und Wissensarten in der Argumentation**

Im ersten Kodierdurchgang sind Bezugnahmen der Antragstellenden auf vermittlungs- und gegenstandsbezogenes Fachwissen sowie vermittlungsbezogenes Alltagswissen als Ressourcen erfasst worden. Neben der damit erfassten *Art des Wissens* ist es für die Analyse der Argumentation aber auch wichtig zu sehen, aus welchen Inhaltsbereichen das Wissen stammt, auf das zur Begründung der eigenen Vermittlungskompetenzen Bezug genommen wird. Daher wurde im zweiten Kodierdurchgang eine ergänzende Auswertung nach den *Wissensdomänen* vorgenommen. Ausgangsbasis für diese ergänzende Auswertung waren die Textstellen, die im ersten Kodierdurchgang dem vermittlungsbezogenen Fachwissen oder dem vermittlungsbezogenen Alltagswissen zugeordnet wurden<sup>24</sup>. Zusätzlich wurden die vier Codes einbezogen, die zum Kompetenz- und Ressourcenerwerb vergeben worden waren (beiläufiges Lernen, informelles Lernen, non-formale Bildung, formale Bildung). Für den zweiten Kodierdurchgang wurden die zu diesen sechs Codes gehörenden Textstellen nach den dort erwähnten Wissensdomänen kodiert und dabei fast 2000 Textstellen ein zweites Mal zugeordnet. Im Sinne der Argumentationsanalyse geht es in diesem Schritt darum zu untersuchen, auf welche Wissensdomänen die Antragstellenden in ihrer Argumentation Bezug nehmen. Über die Auswertung der wissensbezogenen Textstellen in den beiden Kodierdurchgängen können somit Aussagen dazu gemacht werden, auf welche *Wissensarten* und auf welche *Wissensdomänen* die Antragstellenden ihre vermittlungsbezogenen Kompetenzen stützen. Im Folgenden werden zum Einstieg zunächst die Codes zu Wissensarten dargelegt (4.4.1), bevor die Ergebnisse der Auswertung nach Wissensdomänen referiert und diskutiert werden (4.4.2).

---

<sup>24</sup> Der Code 'gegenstandsbezogenes Fachwissen' wurde hier nicht einbezogen, weil sich die Wissensbestände hier nicht auf den Vermittlungsprozess beziehen, sondern auf den Vermittlungsgegenstand.

#### **4.4.1 Fachwissen und Alltagswissen als Ressourcen für erwachsenenbildnerische Kompetenzen**

Im ersten Kodierdurchgang wurde deduktiv in der Kategorie 'Ressource' der Kode 'Wissen' gebildet. Wissen wurde in diesem Kodierdurchgang bestimmt als *vermittlungsbezogenes Fachwissen*, d.h. als fundierte Erkenntnisse, deren Quelle benannt werden kann, respektive Quellennennungen aus der Fachliteratur, z.B. [Reinhard K. Sprenger hat in seinem inzwischen klassischen Buch «Mythos Motivation» eindrucksvoll dargelegt, dass es einen erheblichen Unterschied zwischen Motivation und Motivierung gibt. Als «Motivation» definiert er den Eigenantrieb des Mitarbeiters, dessen Lust an der Arbeit. Als «Motivierung» bezeichnet er den künstlichen Versuch eines Verantwortlichen, die Mitarbeiter anzutreiben] (3:34). Die Kodes zu den Ressourcen machen insgesamt 15.3 % der gesamten Textmenge der Selbstbeurteilungen aus, die Ressource 'vermittlungsbezogenes Fachwissen' wiederum 15.4 % der Textmenge innerhalb der Ressourcen. In Bezug auf die gesamte Textmenge entfallen damit 2.4 % des Umfangs auf das vermittlungsbezogene Fachwissen als Ressource für vermittlungsbezogene Kompetenzen in der Erwachsenenbildung.

Induktiv wurde im ersten Kodierdurchgang ein weiterer Kode zu vermittlungsbezogenem Wissen gebildet. In den Ausführungen der Antragstellenden zeigte sich nämlich, dass sie häufig Wissen zum Vermittlungsprozess anführen, dieses aber nicht im Sinne der Festlegung des Kodes als Fachwissen im engeren Sinne bezeichnet werden kann. Es stellt eher eine allgemeine Wissensgrundlage für ihr Handeln in der Erwachsenenbildung dar. Dieser Kode wurde mit 'vermittlungsbezogenem Alltagswissen' benannt, z.B. [Denn nur ein guter Kursleiter bringt auch gute Lernerfolge] (1:159) oder [Informationen, Brainstorming und Ähnliches, die auf Flip-Charts festgehalten werden, sollten in der Regel auch im Verlauf des Unterrichts sichtbar sein.] (38:171). Das vermittlungsbezogene Alltagswissen hat eine hohe handlungsleitende Bedeutung für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Dieser Kode nimmt in den Darstellungen mit 10.5 % der gesamten Textmenge einen beachtlichen Umfang ein und liegt quantitativ in seiner Bedeutung weit über dem vermittlungsbezogenen Fachwissen.

Die Antragstellenden nehmen somit vermittlungsbezogenes Wissen generell als eine wichtige Ressource für ihre Tätigkeit in der Erwachsenenbildung wahr und widmen ihm insgesamt ca. 13% der Textmenge in ihren Selbstbeurteilungen. Das vermittlungsbezogene Alltagswissen thematisieren sie dabei wesentlich ausführlicher als das Fachwissen und verdeutlichen seine orientierende Funktion für ihr Handeln als Kursleitende.

#### **4.4.2 Wissensdomänen, auf die die Antragstellenden Bezug nehmen**

Die Wissensdomänen, auf die die Antragstellenden als Ressourcen für ihre erwachsenenbildnerischen Kompetenzen Bezug nehmen, konzentrieren sich auf zwei thematische Schwerpunkte: Pädagogik und Psychologie, die im Folgenden zunächst unabhängig voneinander dargestellt und anschliessend verglichen werden.

## Die Wissensdomäne Pädagogik: Vermittlung, Lernen und Selbstverständnis als Kursleitende

Die meisten Bezüge werden in der Darstellung des Wissens auf verschiedene Aspekte des *Themenbereichs Pädagogik* gemacht. In allen 37 Dokumenten findet sich diese Bezugnahme, d.h. es gibt kein Dossier, das beim Nachweis erwachsenenbildnerischer Kompetenz ohne eine Erwähnung von pädagogischem Wissen auskommt. Das pädagogische Wissen differenziert sich in verschiedene Aspekte zu den drei Bereichen Vermittlung, Lernen und Selbstverständnis als Kursleitende aus.

Im Rahmen des pädagogischen Wissens hat das Wissen rund um das Thema Vermittlung einen grossen Stellenwert für die Antragstellenden und kommt mit Ausnahme von drei Dossiers in allen Selbstbeurteilungen vor. Der Vermittlungsprozess gliedert sich in die Phasen Vorbereiten, Durchführen und Nachbereiten, wobei sich die Ausführungen zum Wissen überwiegend auf die Durchführung beziehen. Thematisiert wird hier zum einen allgemeines Wissen zur Vermittlung, wie z.B. [Offene Fragen machen den Unterricht lebendiger, die Lernenden zu Aussagen direkt aufzufordern wirkt motivierend] (9:89) oder [Das didaktische Vorgehen einzelner Unterrichtslektionen basiert auf einer klar definierten Struktur] (14:253). Daneben werden zu verschiedenen Aspekten der Vermittlungstätigkeit detailliertere Aussagen gemacht. Hierbei stehen Methoden und Medien klar an der Spitze, zu denen in 27 der 37 Anträge Wissen erwähnt wird. Typische Formulierungen hierzu sind: [Hilfreich ist beispielsweise die Arbeit mit Flip-Charts, auf denen Gedanken visualisiert und einer Gruppe transparent gemacht werden können] (38:177), [Ein Video bringt Abwechslung in die sonst praktische und körperlich anstrengende Ausbildung. Sie erkennen Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis] (34:290) oder [Ich kenne Techniken der Konfrontation] (19:257). Teilweise werden diese Aussagen zu Methoden und Medien mit dem Verweis auf fachdidaktische Kenntnisse ergänzt (8:79). Darüber hinaus werden von den Antragstellenden Voraussetzungen der Vermittlungstätigkeit beschrieben, die den Bereich der Vorbereitung der Dozierenden oder Zielgruppenanalysen beinhalten (27:438). Schliesslich ist auch Wissen in Bezug auf das Evaluieren der eigenen Lehre und das Einholen von Feedback durch die Teilnehmenden ein Thema (16:50) sowie am Rande auch der Aspekt des Zeitmanagements (21:598). Im Zentrum des Wissens zur Vermittlung steht somit in den Darstellungen der Antragstellenden der zielgerichtete Einsatz von Methoden und Medien auf der Grundlage entsprechender Kenntnisse, wobei flankierend zur Durchführung auch die Vor- und Nachbereitung thematisiert werden.

Als Pendant zur Vermittlung werden im Themenbereich Pädagogik auch verschiedene Wissensbestände rund um das *Lernen* dargestellt, vor allem zu Lernvoraussetzungen und zum Lernprozess. Wissen zu Lernvoraussetzungen wird beispielsweise mit Formulierungen wie der folgenden zum Ausdruck gebracht: [Beim Unterrichten von Erwachsenen habe ich festgestellt, dass es - ausser beim Lerntempo und der Lernmotivation - nicht sehr gravierende Unterschiede gibt zum Lernen und der Entwicklung von Jugendlichen] (23:120). Wissen zum Lernprozess wird etwa in diesem Zitat deutlich: [Sprachen lernt man am besten durch Sprechen] (9:104) oder in der Erwähnung verschiedener [Lerntypen] (z.B. 16:45). Daneben finden sich verschiedene Formulierungen zum Wissen in differenzierten Bereichen des Lernens: Lernziele, Lerneffekte, Lernmethoden, Lernverständnis und Lernbiographie. Ein Verweis auf Wissensbestände zum Lernen wird in 31 Dossiers gemacht. Auch dieses Thema wird also von den meisten Antragstellenden als wichtig erachtet, um ihre erwachsenenbildnerischen Kompetenzen zu belegen.

Die jeweiligen Schwerpunktsetzungen beim Wissen über Lernen und Vermittlung passen zueinander und ergänzen sich. Im Zentrum steht die Vermittlungssituation in der Interaktion mit den Teilnehmenden. Ergänzend dazu werden zum einen die Lernvoraussetzungen thematisiert, auf denen dieser Prozess aufbaut, und zum anderen der Lernprozess, der idealerweise parallel zum Vermittlungsprozess verlaufen sollte.

Darüber hinaus kommt in den Dossiers beim pädagogischen Wissen die Thematik des *Selbstverständnisses als Kursleitende* zur Sprache. Auch dieser Aspekt des pädagogischen Wissens wird von relativ vielen Antragstellenden (29) in ihren Ausführungen angesprochen. Die beiden hierzu gehörenden Themenbereiche werden in vielen Dossiers erwähnt: Rolle der Kursleitung in 19 und Teilnehmendenorientierung in 25 von 37 Dossiers. Wissen über die *Rolle der Kursleitung* wird zum Beispiel mit folgenden Formulierungen zum Ausdruck gebracht: [In der Erwachsenenbildung tätig zu sein bedeutet, mit Menschen zu arbeiten, mit ihnen Beziehungen aufzubauen und auch eine Interaktionsebene zu finden. Es geht vor allem um Vertrauen, um Authentizität, Respekt, Loyalität und Verlässlichkeit] (9:141) oder [Dies hat zur Konsequenz, dass ich mich als Instruktor jederzeit auf den neusten Stand bringen muss und Änderungen sofort in den Unterricht einfließen müssen] (13:18). Die Formulierungen zeugen insgesamt von einem hohen Anspruch, den die Antragstellenden an sich selbst als pädagogisch Tätige in der Weiterbildung haben. Ins Zentrum rücken sie dabei einen rollenbewussten und zugleich empathischen Umgang mit den Teilnehmenden. Wissen zur *Teilnehmendenorientierung* ist in den Dossiers in zwei Ausprägungen zu finden: Das Wissen um die Bedeutung von Teilnehmendenorientierung, z.B. [Teilnehmerorientierte Methoden schaffen die Rahmenbedingung für selbstorganisierte Lernprozesse] (3:57) oder [Das Lernziel muss an die Lernenden angepasst sein, d.h. es muss das Niveau der Kursteilnehmer treffen. Deshalb ist es wichtig, die Zielgruppe im Vorfeld zu analysieren] (9:113), und das Wissen darum, wie man in den eigenen Veranstaltungen teilnehmendenorientiert arbeiten kann. Letzteres kommt beispielsweise in folgenden Zitaten zum Ausdruck: [Als besonders effizient, um eine gute Beziehungsebene zu schaffen, ist die Möglichkeit zu Beginn eines Kurses, Erwartungen oder auch Vorbehalte der Teilnehmer abzufragen und auf diese einzugehen] (13:29) oder [Durch das Anpassen meiner Formulierungen auf die unterschiedlichen Qualifikationen fühlen sich die Teilnehmenden nicht überfordert, können die Lerninhalte besser verstehen und nehmen aktiver an der Lernveranstaltung teil] (17:124).

Durch ihre Ausführungen zum pädagogischen Wissen zeigen sich die Antragstellenden also zum einen versiert in Bezug auf Vermittlung, speziell den Einsatz von Methoden und Medien, sowie damit korrespondierend in Bezug auf Lernvoraussetzungen und -prozesse. Zum anderen greifen sie auf Wissensbestände zurück, die zeigen, dass sie mit dem Selbstverständnis von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vertraut sind.

#### Die Wissensdomäne Psychologie: Kommunikation, Interaktion, Gruppendynamik und Konflikte

Der *Themenbereich Psychologie* ist in den Formulierungen zu Wissensbeständen der Antragstellenden ebenfalls umfangreich vertreten, darunter auch der Kode zum Thema *Kommunikation und Interaktion*, der mit 124 Nennungen der am häufigsten vergebene Subkode bei den Wissensdomänen ist. Wissensbestände zu Kommunikation und Interaktion sind in 29 von 37 Dossiers zu finden, z.B. [die Grundsteine der Kommunikation, so z.B. Aktives Zuhören] (1:89), [Grundkenntnisse der Kommunikation] (8:41) oder [Empathie: ohne Empathie ist es schwierig, Interaktionen zuzulassen] (21:532). Nennungen von Wissen in Bezug auf Gruppenprozesse sind ebenfalls umfangreich in den Selbstbeurteilungen vertreten (in 27 von 37 Dossiers). Hier heisst es beispielsweise [Ich kenne gruppendynamische Modelle] (8:43), [Eine Gruppe wird dann wirklich kreativ und leistungsfähig, wenn sie die wesentlichen Konflikte bewältigt] (15:238) oder [Ich habe viel dazu gelernt durch das Lesen vom Buch «Praxis der Gruppendynamik» von Klaus Anton] (22:425). Auch Aussagen zu Konflikten und Störungen lassen sich dem Bereich der Psychologie zuordnen. Formuliert wird hier etwa [Ich kenne theoretische Grundlagen von Konflikten] (6:117), [Störungen und Konflikte entstehen in unseren Kursen vor allem durch Intoleranz] (23:192) oder [Die Theorie der TZI zeigt, dass Störungen Vorrang haben sollten] (38:137). Zwei weitere Codes gehören schliesslich noch zum Bereich der Psychologie, werden aber wesentlich weniger häufig genannt. Das ist

zum einen das Wissen über das Individuum, z.B. [Persönlichkeitstypen und ihre Lebensstrategien] (34:575), und zum anderen Aussagen zur Motivation, wie z.B. [Als Grundlage dienen hier die Motivationstheorien nach Abraham Maslow und Frederick Herzberg] (38:45).

Psychologisches Wissen wird also als eine Ressource für die Vermittlungstätigkeit in der Erwachsenenbildung gesehen, die sich speziell auf Interaktionsphänomene bezieht. In 32 Dossiers wird diese Ressource angeführt und die fünf Dossiers, die auf die Nennung von psychologischem Wissen verzichten, zeichnen sich insgesamt durch eine eher geringe Thematisierung von Wissen aus.

#### Wissen aus Pädagogik und Psychologie im Vergleich der Wissensarten

Ein Vergleich der Wissensdomänen Pädagogik und Psychologie in Bezug auf die dort jeweils vertretenen Wissensarten zeigt, dass Alltagswissen und Fachwissen in beiden Domänen in unterschiedlicher Weise vertreten sind. Das psychologische Wissen verteilt sich auf die beiden ursprünglichen Codes 'vermittlungsbezogenes Fachwissen' und 'vermittlungsbezogenes Alltagswissen'. Bei dem Aspekt 'Kommunikation und Interaktion' kommt es zudem häufiger vor, dass mit der Darstellung des Wissens auch der Name einer Wissenschaftlerin oder eines Wissenschaftlers oder teilweise sogar Publikationen genannt werden, auf die das Wissen zurückgeführt wird, z.B. [Ich setze mich laufend mit Phänomenen der Gruppendynamik auseinander (Literatur: Einführung in die Gruppendynamik I Oliver König)] (15:254) oder [Sender-Empfänger (Schulz von Thun)] (24:277). Teilweise wird hier auch explizit auf absolvierte Weiterbildungen Bezug genommen, in denen dieses Wissen erworben wurde, z.B. [In Weiterbildungen z.B. «Schwierige Kursteilnehmer»] (23:181). Das pädagogische Wissen speist sich hingegen eher aus dem Code 'vermittlungsbezogenes Alltagswissen', Verweise auf Fachquellen finden sich hier selten. Eine Ausnahme stellt lediglich das Wissen über Lernprozesse dar, das neben dem Alltags- auch Fachwissen integriert. Besonders deutlich kommt die starke Verbindung zwischen der Wissensdomäne Pädagogik und der Wissensart Alltagswissen beim Selbstverständnis als Kursleitende zum Ausdruck. Dieses Wissen geht fast ausschliesslich auf erfahrungsbasiertes Alltagswissen zurück. Offensichtlich wird diese Wissensressource zur Rolle als Kursleitung und der Teilnehmendenorientierung eher im Prozess einer 'Sozialisation als Kursleitende' erworben und liefert dann einen Orientierungsrahmen für die weitere Tätigkeit in dieser Funktion.

Zusammenfassend kann man sagen: Die pädagogischen Wissensbestände Vermittlung und Lernen sowie Selbstverständnis als Kursleitende werden insgesamt eher erfahrungskonnotiert präsentiert und sind mit der eigenen Praxis in der Erwachsenenbildung verbunden, während die Psychologie eher in Form einer Referenzwissenschaft aufgegriffen wird, deren Wissensbestände als nützliche Ressource für die Praxis der Erwachsenenbildung angesehen werden. Dieses Wissen wurde offensichtlich eher bewusst als Fachwissen im Rahmen von Lektüre oder eigenen Weiterbildungen angeeignet und ist damit für die Antragstellenden beim Verfassen der Selbstbeurteilung auch als solches benennbar. Das pädagogische Wissen lässt sich tendenziell eher dem Bereich des prozeduralen Wissens (wissen, wie man etwas tut) zuordnen, während das psychologische Wissen vermehrt dem deklarativen Wissen entspricht, d.h. es bezieht sich eher auf Fakten und Begriffe.

#### Weitere Wissensdomänen: Kontext und angrenzende Bereiche

Darüber hinaus finden sich noch zwei weitere Gruppen von Codes, die Wissensbestände der Antragstellenden ausweisen, allerdings im Umfang von nachrangiger Bedeutung sind. Dabei geht es zum einen um den *Kontext für das pädagogische Handeln*, z.B. die Kenntnis von [Qualifikationsvorgaben] (21:595), Aussagen zum Bildungsbe-

reich ([Die Erwachsenenbildung hat sich in den letzten Jahren stark verändert] (14:53)) sowie Wissen über die Institutionen, in denen die Antragstellenden tätig sind: [Ich kenne die eigene Bildungsinstitution mit ihrem Leitbild, der erwachsenenbildnerischen Ausrichtung, der Strukturen und Organisation, dem Angebot, den Dienstleistungen und Abläufen] (8:3) oder [Ziele, Ausrichtung, org. Strukturen, Angebote, Dienstleistungen und wichtige Abläufe] (25:493). Bei der zweiten Gruppe handelt es sich um *Wissen aus angrenzenden Bereichen* zur Erwachsenenbildung, wie zum Beispiel Beratung, Führung, Marketing, ICT oder Sprache. Diese Bereiche lassen sich nicht direkt als pädagogisches Wissen bezeichnen, können aber durchaus innerhalb der Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zum Einsatz kommen.

#### **4.4.3 Zusammenfassung**

Bei den Wissensdomänen stehen die Pädagogik und die Psychologie im Vordergrund, wobei die Pädagogik deutlich mehr Raum einnimmt als die Psychologie. Letztere wird eher im Duktus deklarativen Wissens aus einer – für die Praxis in der Erwachsenenbildung nützlichen – Referenzwissenschaft dargelegt und bezieht sich vor allem auf Aspekte sozialer Interaktion. Die Ausführungen zum pädagogischen Wissen zeigen eine stärkere Ausrichtung an Erfahrungen und am prozeduralen Wissen. Sie stellen den Vermittlungsprozess ins Zentrum und ergänzen diesen mit Wissensbeständen zum Lernen. Darüber hinaus thematisieren sie Wissen, das für das Selbstverständnis als Kursleitende relevant ist. Insgesamt wird in den Selbstbeurteilungen in stärkerem Masse auf vermittlungsbezogenes Alltagswissen zurückgegriffen als auf vermittlungsbezogenes Fachwissen, wobei diese Präferenz beim psychologischen Wissen weniger ausgeprägt ist. Die Ausführungen zum Selbstverständnis als Kursleitende speisen sich hingegen sehr stark aus dem vermittlungsbezogenen Alltagswissen, d.h. aus Wissen, das im Rahmen einer 'Sozialisation als Kursleitende' und der entsprechenden Tätigkeit zur Kursleitenden-Rolle und zur Teilnehmendenorientierung erworben wurde.

Erwachsenenbildner und Weiterbildnerinnen präsentieren sich in ihren Selbstbeurteilungen als versiert in Bezug auf prozedurales und deklaratives Wissen aus Pädagogik und Psychologie, das sie als Ressource für ihre Tätigkeit in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen präsentieren. In den Vordergrund rückt dabei der Vermittlungsprozess in der Interaktion mit den (lernenden) Teilnehmenden.

#### **4.5 Persönlichkeit als Ressource**

Die Ressourcen machen im ValE-Modell zum Kompetenznachweis insgesamt 25.8 % der Textmenge in den Selbstbeurteilungen aus und sind somit ein wichtiges Glied in der Argumentation zum Nachweis der geforderten Kompetenzen in der Erwachsenenbildung. Die Ressourcenkategorie setzt sich zusammen aus den Codes 'Persönlichkeit', 'Erfahrungen', 'vermittlungsbezogenes Fachwissen', 'gegenstandsbezogenes Fachwissen' und 'vermittlungsbezogenes Alltagswissen' (vgl. Kap. 3.1). Der Code Persönlichkeit nimmt dabei eine wichtige Stellung ein. Inhaltlich ermöglicht er Aussagen über Haltungen, Werturteile und Vorlieben der Antragstellenden und wird nachfolgend ausführlich analysiert. Zu diesem Zweck wurde der Code im Rahmen der Zweitkodierung mit Hilfe eines induktiven Verfahrens in 15 Subkodes ausdifferenziert. Insgesamt konnten auf diese Weise 429 Textstellen nochmals analysiert und neuen Codes zugeordnet werden. Aussagen zur Persönlichkeit als Ressource für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung sind in 34 von 37 Anträgen zu finden.

Die Darstellung der eigenen Persönlichkeit als Ressource für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung erfolgt in den Dossiers entlang von drei zentralen Aspekten

- a. Die antragstellenden Personen beschreiben ihre *wertbezogene Haltungen*, indem sie Formulierungen wie «es ist mir wichtig, dass...» oder » es ist für mich von grosser Bedeutung, dass...» verwenden. Einige Kodes zu diesen Wertorientierungen der Antragstellenden wurden über einen interpretativen Zwischenschritt vergeben. So zeigte beispielsweise die Aussage [...dass Fachwissen und eine sehr gute Vorbereitung das A und O ist bei der Führung von Gruppen] (1:148) zunächst, dass Fachwissen eine wichtige Ressource und eine Grundlage für die Vermittlungstätigkeit ist. Sie impliziert aber gleichzeitig, dass die antragstellende Person nicht nur über Fachkenntnisse verfügt und jeweils vorbereitet zu ihren Kursen erscheint, sondern dass dieser Person die erwähnten Eigenschaften auch wichtig sind. Ähnlich verhält es sich mit der Aussage [Denn nur ein guter Kursleiter bringt auch gute Lernerfolge und das muss das oberste Ziel sein bei einer Lehrveranstaltung] (1:159). Auch hier wird zum einen eine Aussage zu pädagogischem Handeln in der Erwachsenenbildung formuliert und zum anderen auf die persönliche Wertigkeit, was ein 'guter Kursleiter' ist, hingewiesen.
- b. Die Gesuchstellenden charakterisieren ihre Persönlichkeit in den Dossiers mit ihren *Vorlieben*, die sie mit [ich habe unheimlich Spass...] (14:76) oder ähnlichen Formulierungen umschreiben.
- c. In den Gesuchen sind Textstellen vorzufinden, in denen die Antragstellenden reflexiv eine *Einschätzung von persönlichen Eigenschaften* vornehmen. Die entsprechenden Formulierungen beginnen oft mit Wendungen wie «ich bin mir bewusst, dass...»: [Ich kenne meine Rolle als Lehrer und bin mir der Verantwortung bewusst. Ich weiss, dass ich Fehler mache] (6:134).

Persönliche Haltungen werden in 33 Dossiers, die individuellen Vorlieben in 26 Anträgen und reflexive Einschätzungen in 22 Gesuchen thematisiert. Im Folgenden wird auf diese drei Aspekte detailliert eingegangen:

#### 4.5.1 Wertebezogene Haltungen

In den Dossiers wird die wertorientierte Haltung der Gesuchstellenden vor allem in der Beschreibung von Lehr-Lern-Settings deutlich. Es finden sich dabei Aussagen zu Wertorientierungen im Bereich der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. In diesen Darstellungen kommt die eigene Persönlichkeit im Zusammenhang mit der *Durchführung* von Veranstaltungen in verschiedenen Aspekten zum Tragen:

- a. Die Antragstellenden beschreiben ihre individuelle Einstellung gegenüber dem Einsatz *verschiedener Vermittlungsmethoden*: [Wichtig erscheint mir eine bewusste und abwechslungsreiche Methodenwahl] (9:171).
- b. Die *Ausrichtung* der Kurse ist für die Antragstellenden ein weiterer wichtiger Aspekt. Insbesondere in Weiterbildungen, die für bestimmte Tätigkeiten ausbilden (z.B. Nothelferkurs), legen die Antragstellenden in ihren Gesuchen die Wichtigkeit des Praxisbezuges dar, den sie nach Möglichkeit integrieren möchten. [In meinen Kursen ist mir die Verknüpfung von Theorie und Praxis ein besonderes Anliegen] (28:43).
- c. Weiterhin vertreten die Antragstellenden die Haltung, dass die Verwendung einer *verständlichen Unterrichtssprache* wichtig ist. Dadurch möchten sie zum besseren Verständnis der Lerninhalte beitragen. Die Antragstellenden legen zudem Wert darauf, Fachtermini angemessen einzuführen: [Mir ist es wichtig, dass ich diese Fachbegriffe auf eine verständliche Weise erklären kann] (27:300). Schliesslich ist es ihnen auch wich-

tig, einen für alle Teilnehmenden ansprechenden Kommunikations- und Vortragsstil zu pflegen: [Als Expertin muss ich ruhig und klar, kurz und deutlich sprechen, damit der Prüfling genau versteht, was ich von ihm erwarte...] (24:278).

- d. Für die Gesuchstellenden ist es ausserdem von Bedeutung, eine *lernförderliche Atmosphäre* herzustellen, in der ein respektvoller Umgang mit und unter den Teilnehmenden herrscht: [Dazu ist es mir wichtig, eine Lern-Atmosphäre zu kreieren, wo Fragen erwünscht sind und nicht gewertet werden (es gibt keine dummen Fragen)] (19:238).
- e. *Freude im Kursgeschehen* hat für die Gesuchstellenden ebenfalls eine hohe Bedeutung. So ist es für sie wichtig, dass die Teilnehmenden die Weiterbildung gerne besuchen, Freude daran haben, Begeisterung entwickeln können und Humor genügend Raum einnehmen darf. Dies wird beispielsweise folgendermassen formuliert: [Die Stunde ist für mich gelungen, wenn die Teilnehmenden neben den Fortschritten mindestens für kurze Zeit Freude erleben können...](30:58).
- f. Ein letzter Punkt schliesslich, der die Haltung der Antragstellenden gegenüber der Vermittlungstätigkeit veranschaulicht, ist die *Transparenz*. Die gesuchstellenden Personen achten auf eine möglichst hohe Transparenz in Bezug auf den Lerninhalt und das methodische Vorgehen und kommunizieren den Teilnehmenden jeweils vor Kursbeginn die Lernziele und den Ablauf des Programms: [Bei diesen Kursen ist es mir sehr wichtig, von Beginn an die Ziele und den Ablauf des Programms bekannt zu geben. Offene Punkte und Unklarheiten will ich jeweils zu Beginn lösen, damit die restliche Zeit dem eigentlichen Thema gewidmet werden kann] (27:408).

Im Vergleich zur eigentlichen Vermittlungstätigkeit nimmt die *Vorbereitung* im Zuge der Beschreibung der Werthaltung der Antragstellenden wenig Raum in den Dossiers ein. Die in sechs Gesuchen vorzufindenden Textstellen gehen auf die Wichtigkeit der Vorbereitung in Bezug auf das methodisch-didaktische Vorgehen ein, das sowohl ihnen selbst als auch den Teilnehmenden zu einer Struktur in der Veranstaltung verhilft: [Auch war mir meine eigene Vorbereitung immer sehr wichtig. Es ist wichtig, dass ich eine Struktur mit Lerneinheiten, didaktischen Methoden habe, eine Struktur geben kann und die aktive Teilnahme gefördert wird. So ist es möglich, die Lernenden im Boot zu halten] (37:17). In den Dossiers sind hinsichtlich der Kursvorbereitungen auch Hinweise auf den Umgang mit Medien zu finden: [Es ist zentral, sich mit verschiedenen Medien sicher zu fühlen und sie vor dem Seminar auszuprobieren] (19:147).

Die *Nachbereitung* der Durchführung kommt im Zusammenhang mit der Werteorientierung der Antragstellenden in zwei verschiedenen Kontexten vor: Den Antragstellenden ist es wichtig, dass sie ein *Feedback* erhalten und dadurch ihre Vermittlungstätigkeit laufend verbessern können: [Feedback einholen und dieses Feedback auch in die nächsten Arbeitsschritte einfliessen zu lassen, ist seit diesem Engagement ein absolutes Muss] (21:540). Dieses Feedback kann durch die Kursteilnehmenden erfolgen, erwähnt werden aber auch Rückmeldungen von Vorgesetzten oder von Teamkolleginnen und -kollegen. Das Feedback stellt für die Antragstellenden eine wichtige Lernmöglichkeit dar, die in der Erwachsenenbildung verankert ist und bewusst als Lernprozess hinsichtlich der Ausrichtung und Gestaltung künftiger Lehrveranstaltungen wahrgenommen wird. Wichtig ist den Antragstellenden auch die *Selbstreflexion*, die sie gezielt als Nachbereitung von Veranstaltungen einsetzen. Auch sie wird als Lernanlass für künftige Tätigkeiten verstanden, dessen aktive Wahrnehmung den Antragstellenden ein persönliches Anliegen ist: [Es ist mir ein Anliegen, meinen Unterricht zu reflektieren und das Resultat davon in der nächsten Kurseinheit umzusetzen] (33:117). Die persönliche Bedeutung der Nachbereitung der Kurseinheiten besteht für die Gesuchstellenden demnach vor allem in der Möglichkeit zur permanenten Verbesserung ihres Handelns als Kursleitende. Diesen Anspruch haben sie an sich selbst und nutzen dafür sowohl das Feedback wie auch die Selbstreflexion in Form der kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln.

Dies scheint für die Antragstellenden ein wichtiger Aspekt ihres Selbstverständnisses als Kursleitende zu sein.

Im Rahmen der Beschreibung der persönlichen Haltung hinsichtlich der individuellen Vermittlungspraxis finden sich vergleichsweise wenig Aussagen zum *inhaltlichen Fachbereich*. Er wird in acht Dossiers erwähnt. Aussagen wie: [In Bezug auf Strassenverkehrsunfälle ist es unerlässlich, über diverse Änderungen im Bilde zu sein] (15:291) sind die Ausnahme. Im Zusammenhang mit der Plausibilisierung der erwachsenenbildnerischen Kompetenzen fokussieren die Antragstellenden demnach auf die Darstellung ihrer Wertorientierung in Bezug auf die konkrete Vermittlungspraxis.

Neben der Beschreibung von Wertorientierungen im Zusammenhang mit der Gestaltung von Lehr-Lern-Setting sind für die Antragstellenden die Teilnehmenden von besonderer Bedeutung. Die Dossiers bringen zum Ausdruck, dass sich die Vermittlungstätigkeit für sie unbedingt an den *Teilnehmenden zu orientieren* hat, wobei die Teilnehmenden sowohl als einzelne Individuen als auch als Gruppe bedeutsam sind. Dies zeigt sich durch Beschreibungen in den Anträgen, gemäss deren es den Kursleitenden wichtig ist zu wissen, welchen Hintergrund, welche Wünsche und Erfahrungen die Teilnehmenden in die Veranstaltung mitbringen: [Das Erfragen der Wünsche und Erwartungen zu Beginn von Seminaren scheint mir daher zentral] (19:20). Ausserdem wird eine vorgängige Zielgruppenanalyse in verschiedenen Dossiers explizit erwähnt: [...ist es für mich zwingend, eine Zielgruppenanalyse am Anfang durchzuführen] (14:99). Dadurch können die Antragstellenden ihre Vermittlungspraxis den Gegebenheiten anpassen und gezielt auf die Bedürfnisse sowohl der einzelnen Teilnehmenden als auch der Gruppe eingehen: [Auch in meinen Kursen an der Basis ist es wichtig, auf die Bedürfnisse, Ressourcen der einzelnen Teilnehmer einzugehen, bzw. auf die Veränderungen] (25:388). Auch ist es dadurch nach Meinung der Antragstellenden besser möglich, dass die Teilnehmenden ihr spezifisches Wissen und ihre berufliche Erfahrung in den Kurs einbringen können: [So ist es wichtig, dass sie nebst einigen Theorien und Techniken vor allem mit ihren eigenen Beispielen und ihrem eigenen Erleben arbeiten können] (19:78). Ferner ist es ein Anliegen der Antragstellenden, die Teilnehmenden individuell zu fördern: [Das Ziel meiner Tätigkeit ist deshalb, die Stärken jedes Teilnehmers weiter zu stärken und die erkannten Schwächen zu mildern] (10:12). Alle Lernenden sollten dabei gleichermassen Berücksichtigung finden: [Es ist mir sehr wichtig, dass auch die schwächeren Lernenden profitieren können] (27:325). In den Anträgen werden dazu verschiedene methodische Ansätze aufgeführt wie beispielsweise das Beachten verschiedener Lerntypen und Lernarten (12:19) sowie die Hinführung der Teilnehmenden zu einem eigenen Lernverständnis (25:374). Zusammenfassend ist dazu in einem Dossier zu lesen: [Hier ist es mir sehr wichtig, dass ich verschiedene Methoden und Medien zur Erklärung von schwierigen Inhalten wähle, damit ich den einzelnen Lerntypen gerecht werden kann und auch die Teilnehmenden abhole, welche Mühe haben mit neuem Stoff] (27:303).

Die Antragstellenden betonen ausserdem den hohen Stellenwert, den die *Wertschätzung gegenüber den Teilnehmenden* für sie als Kursleitende hat. Auch in diesem Zusammenhang wird wiederum die oder der Einzelne, aber auch die gesamte Kursgruppe erwähnt. In Bezug auf die einzelnen Kursteilnehmenden ist es den Antragstellenden wichtig, dass sie diese ernst nehmen, ihnen gleichberechtigt und mit Respekt, Interesse, Offenheit, Herzlichkeit und Akzeptanz begegnen: [Der Kernpunkt, den ich hier für mich gelegt habe, ist der offene Umgang mit den Teilnehmern] (18:29). Ferner wird Authentizität und die Rolle der oder des Kursleitenden als Vorbild erwähnt. Für die Antragstellenden ist es ausserdem von Bedeutung, auf die einzelnen Kursteilnehmenden einzugehen, sie kennenzulernen und eine Beziehung zu ihnen aufzubauen, um einen persönlichen Umgang zu pflegen: [In der Erwachsenenbildung tätig zu sein, bedeutet, mit Menschen zu arbeiten, mit ihnen Beziehungen aufzubauen und auch eine Interaktionsebene zu finden. Es geht vor allem um Vertrauen, um Authentizität, Respekt, Loyalität und Verlässlichkeit. Es sind Grundwerte, die ich zu

meinen eigenen gemacht habe und die ich auch meinem Umfeld vermitteln möchte. Das Leben dieser Grundwerte schafft für mich die Voraussetzung, also die Basis, um das Miteinander zu gestalten, sowohl zwischen Ausbilder und Kursteilnehmern, als auch zwischen den Teilnehmern] (9:255). Den Antragstellenden legen aber auch Wert darauf, eine ausreichende Distanz zu den Teilnehmenden zu wahren: [Wichtig ist mir auch, dass ich neben Herzlichkeit und Offenheit genügend Distanz wahre] (11.30).

Die Hinwendung zur Gruppe thematisieren die Antragstellenden vor allem hinsichtlich der Wichtigkeit einer guten Lernatmosphäre sowie in Bezug auf die Ermöglichung einer guten Beziehung zwischen den Teilnehmenden. Die Schaffung einer anregenden Lernatmosphäre findet in den Dossiers allerdings vergleichsweise selten Erwähnung. Die entsprechenden Textstellen bleiben in ihren Aussagen allerdings unbestimmt, und es wird nicht ersichtlich, mit welchen Mitteln und Methoden eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden soll: [Wichtig ist auch, zu Beginn der Kurse ein angenehmes und tolerantes Lernklima zu schaffen, in dem die Teilnehmenden die Angst verlieren, Fehler zu machen] (23:123). Zahlreicher sind die Textstellen, welche auf die Gruppendynamik und die Beziehungen der Teilnehmenden untereinander eingehen. Wert legen die Antragstellenden auf einen ausgewogenen Umgang der Kursteilnehmenden untereinander, wobei auch diese Textstellen nicht verdeutlichen, wie die Antragstellenden dieses Ziel erreichen: [Ich schaffe eine Umgebung vertrauensvoller Beziehungen und zwischenmenschlicher Kontakte und wünsche dies auch] (24:393). Ausserdem ist es für die Antragstellenden wichtig, konstruktiv mit Störungen umzugehen, um eine gute Atmosphäre in der Gruppe zu erhalten: [Ziel ist problemlösungsorientierte Kommunikation, kein Aufstauen und letztlich schnellst mögliche Problemelimination] (36:354).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass persönliche Wertorientierungen in den Dossiers vor allem im Zusammenhang mit der Vermittlungstätigkeit und der Beziehung zu den Teilnehmenden artikuliert werden. Dies kommt auch durch eine hohe Wertschätzung gegenüber den Teilnehmenden zum Ausdruck, die zusammen mit dem Ziel, eine förderliche und angenehme Gruppe zu bilden, in den Augen der Kursleitenden einen wesentlichen Grundstein für eine gute und erfolgreiche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung darstellen. Aspekte der Vorbereitung sind den Antragstellenden weniger bedeutsam. Die Nachbereitung von Veranstaltungen über Feedback und Selbstreflexion wird als Möglichkeit einer permanenten Verbesserung der eigenen Vermittlungstätigkeit angesprochen, die den Antragstellenden ein Anliegen ist.

#### **4.5.2 Individuelle Vorlieben**

Auch die Darstellung der Vorlieben der Antragstellenden konzentriert sich fast ausschliesslich auf die Beschreibung der *Vermittlungspraxis*. In 22 Dokumenten sind solche Beschreibungen zu finden. Die Gesuchstellenden gehen dabei einerseits auf die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung im Allgemeinen ein und skizzieren ihre Begeisterung für die pädagogische Arbeit: [Ich habe unheimlich Spass an meiner Tätigkeit als Kursleiter. Diese Freude versuche ich, an die TN weiterzugeben, denn mit Freude und Begeisterung lernt es sich viel einfacher!] (14:76). Andererseits thematisieren die Antragstellenden Vermittlungsmethoden. Sie weisen zum einen darauf hin, dass ihnen die Kreativität im Einsatz verschiedener Methoden gefällt: [Es macht mir Spass, ein Seminar spielerisch zu gestalten, die verschiedenen Methoden auszuprobieren] (19:172). Zum anderen werden von den Antragstellenden einzelne Methoden und Gestaltungselemente besonders bevorzugt. Darunter fallen die Lehrgespräche, Gruppenarbeiten, praktische Arbeiten, Vorstellungsrunden, Gruppengespräche, Diskussionen, mündliche und schriftliche Feedbackrunden, Beraten und Coachen sowie Modelling. Eher weniger tauchen Vorlieben für Medien und Materialien zur Kursgestaltung auf. Erwähnt wird eine Präferenz für den Ein-

satz von Flipcharts, Powerpoint Präsentationen, Post It oder, ganz allgemein formuliert, visuellen Medien und Materialien. Wiederum wird darauf hingewiesen, dass die Vermittlungstätigkeit vorzugsweise an den Kenntnisstand der Teilnehmenden anknüpfen sollte: [Ich gehe gerne von den Erfahrungen und dem Verständnis der Teilnehmer aus, entwickle mit ihnen eine Definition und ergänze sie im Nachhinein um Elemente der Forschung] (19:210). Zur Sprache kommt aber auch die Freude am erfolgreichen Lehren, wenn z.B. die Teilnehmenden motiviert werden können oder Lernziele erreicht wurden.

Weitere Vorlieben beziehen sich auf den *Fachgegenstand*. Solche Beschreibungen werden in sechs Dokumenten aufgeführt. Zum Ausdruck kommen in diesen Textstellen Faszination und Begeisterung für den eigenen Fachbereich: [...und mich motivierte immer wieder, die jungen und unmotivierten Kursteilnehmer zu überzeugen, wie wichtig die Erste Hilfe ist, und zu erfahren, wie während des Kurses meine Begeisterung langsam auch auf die Kursteilnehmer überschwappt] (1:177). In zwei Dokumenten werden auch die Lust und der Ehrgeiz artikuliert, sich mit methodisch-didaktischen Fragen sowie mit wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinanderzusetzen: [Irgendwie hatte ich während meiner Zeit am XX Zeit aber auch Lust, mich dieser an und für sich bewusster und bekannter Verhaltensmuster anzunehmen] (21:430). Zwei Antragstellende gehen darüber hinaus auf das eigene Weiterbildungsverhalten ein und erwähnen dieses im Zusammenhang mit der Begeisterung fürs Lernen: [Weil ich mich selber sehr gerne weiterbilde, habe ich noch die Handelsschule, Informatik Ausbildung und einen Kurs für Kommunikation und Menschenführung absolviert] (1:180).

In einem letzten Kode im Zusammenhang mit den Vorlieben der Antragstellenden wurden sämtliche Tätigkeiten zusammengefasst, welche die gesuchstellenden Personen *ausserhalb von konkreten Lehr-Lern-Settings* gerne tun. In insgesamt zwölf Dossiers werden solche Vorlieben beschrieben. Dabei handelt es sich beispielsweise um Vorlieben wie das Führen von Personen, das Erarbeiten von Kursmaterial, das Präsentieren und Repräsentieren, das Kommunizieren von Leitbildern, der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie der Kursbesuch durch die Leitung. In einigen dieser Textstellen kommt dabei auch die Begeisterung für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zum Ausdruck: [Immer voll motiviert und mit viel Freude am Betrieb kann ich die PT, die Lehrlinge, meine Teamkolleginnen/-kollegen informieren über unsere Aufgaben (34:541).

Die Vorlieben der Antragstellenden kommen zusammenfassend in erster Linie in der Vermittlungspraxis zum Ausdruck. Sie haben ganz allgemein Freude an ihrer Arbeit als Erwachsenenbildnerin und -bildner und probieren gerne neue Vermittlungsmethoden und -medien aus. Begeistern können sie sich aber auch für ihren eigenen Fachbereich sowie für Aspekte, die ausserhalb von Lehr-Lern-Arrangements liegen, jedoch ebenfalls zu erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten zu zählen sind.

### 4.5.3 Persönlichen Eigenschaften

Über ihre Haltungen und Vorlieben hinaus thematisieren die Antragstellenden persönliche Eigenschaften als eine wesentliche Grundlage für ihre Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Sie wird mit Hilfe von drei unterschiedlichen Perspektiven skizziert:

Zunächst beschreiben die Antragstellenden ihre *persönlichen Eigenschaften*, die ihnen für die Lehre in der Weiterbildung wichtig sind. In diesem Zusammenhang bezeichnen sie sich als offen, respektvoll, wertschätzend, ehrlich, direkt, humorvoll, einfühlsam, harmoniebedürftig, sensibel und motiviert. Auffallend an dieser Aufzählung ist die Ähnlichkeit mit der Beschreibung des Verhaltens, das die Gesuchstellenden im Kontext mit den Kursteilnehmenden formulieren. Diese Verschränkung zwischen der Persönlichkeit der Antragstellenden und ihrem Umgang mit den Teilnehmenden während der Vermittlungstätigkeit illustriert folgendes Zitat: [Mit meiner ok-ok Grundeinstellung,

meinem respektvollen, wertschätzenden Umgang und mit dem Bewusstsein der individuellen Kompetenzen der KursteilnehmerInnen ermögliche ich einen offenen, konstruktiven und reflektierenden Umgang untereinander und eine stufengerechte Ausbildung! (11:41). Nur wenige Textstellen thematisieren negative Eigenschaften, die positiven Selbstdarstellungen überwiegen bei weitem.

Darüber hinaus nehmen die Antragstellenden in der Beschreibung ihrer Persönlichkeit eine selbstreflexive Haltung ein und formulieren Eigenschaften nicht als Tatsache, sondern als *Einschätzungen*. Sie thematisieren diese indirekt, indem das Bewusstsein über eine vorhandene Eigenschaft in den Vordergrund gerückt wird: [Ich bin mir meines offenen, sensiblen Beratungsstils bewusst und habe damit oftmals Erfolg, in dem Sinne, dass Menschen mir vertrauen, sich öffnen und sich gern mit mir austauschen] (19:484). Textstellen dieser Art tauchen insbesondere im Zusammenhang mit eigenen Lernerfahrungen und dem Bewusstsein über den eigenen Lernstil auf. Vereinzelt Textstellen gehen auch auf negative Eigenschaften ein. Auch diese sind jedoch nur marginal vertreten und verschwinden in der Fülle von positiven und neutralen Aussagen.

Letztlich gehen die Antragstellenden in der Beschreibung ihrer Persönlichkeit auf ihre *Eigenschaften als Lehrende* ein. Dabei weisen sie zum einen auf Aspekte dieser Rolle hin und legen dar, wie sie diese gestalten: [In meiner Rolle als Ausbilder habe ich daher auch eine gewisse Vorbildwirkung: Eine klare Reaktion meinerseits in einer wohlwollenden Art, insbesondere auf die Antworten von Kundenberater-Assistenten, zeigt Wertschätzung und signalisiert auch den Kundenberatern oder Vorgesetzten, dass eine Diskussion auf gleicher Ebene stattfindet] (9:94). Zum anderen beschreiben die Antragstellenden, wie sie Aushandlungsprozesse zu den verschiedenen Rollen, die in Kursen einzunehmen sind, gestalten. Sie zeigen sich dabei überzeugt davon, dass auch heikle Situationen gemeistert werden können. Ein Thema ist beispielsweise das Verhältnis zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden: [...ich wollte mich richtig positionieren – nicht als Chef aber auch nicht als Kumpel] (21:541).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Antragstellenden ihre persönlichen Eigenschaften mit einer Reihe von Attributen beschreiben, die sie auch in der Beschreibung ihres Umgangs mit den Kursteilnehmenden zum Ausdruck bringen.

#### **4.5.4 Zusammenfassung**

Die Antragstellenden beschreiben in den Dossiers ihre Haltungen, Vorlieben und Eigenschaften. Das Zusammenspiel dieser drei Aspekte macht für sie eine Persönlichkeit aus, die für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung geeignet ist. Alle drei Facetten erscheinen in den Dossiers in unterschiedlichen Zusammenhängen. Dennoch gibt es einige gemeinsame Linien, auf die im Folgenden zusammenfassend eingegangen wird: Aspekte der Persönlichkeit sind vor allem an die Performanz geknüpft und werden überwiegend im Zusammenhang mit der Vermittlungstätigkeit im engeren Sinne beschrieben. Dazu zählen einerseits das Verständnis und das Bewusstsein für eine 'gute Vermittlungspraxis', die sich beispielsweise im verständlichen mündlichen Ausdruck, im Einsatz verschiedener Vermittlungsmethoden, in der Schaffung einer lernförderlichen Atmosphäre sowie in der Transparenz in Bezug auf den Lerninhalt manifestieren. Wichtig ist den Antragstellenden dabei, dass sich die genannten Vorlieben und Haltungen stets auf die Teilnehmenden beziehen. Die Antragstellenden gehen sowohl auf die Gruppe als Ganzes als auch auf die Stärken und Schwächen der einzelnen Kursteilnehmenden ein. Andererseits kommt die Persönlichkeit der Antragstellenden auch durch die Haltung gegenüber den Teilnehmenden zum Tragen. Die Antragstellenden beschreiben sich als Kursleitende, die den Teilnehmenden mit Respekt und

Wertschätzung begegnen. Sie gehen davon aus, dass eine konstruktive Lernatmosphäre nur dann entstehen kann, wenn eine offene und tragfähige Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden herrscht. Wichtig ist den Antragstellenden deshalb neben der didaktischen Tätigkeit auch die Beziehungsarbeit.

Die Persönlichkeit der Antragstellenden wird auch durch Aussagen zur Nachbereitung von Veranstaltungen deutlich. Für die Antragstellenden ist dies ein Lernprozess, der zu ihrer eigenen Weiterentwicklung als Erwachsenenbildnerin oder -bildner beiträgt. Der Wunsch nach Weiterentwicklung ist für die Antragstellenden ein wichtiger Aspekt. Die Grundhaltung, dass auch Lehrende stets Lernende sind, ist Teil des Selbstverständnisses als Kursleitende.

Insgesamt stellt die Persönlichkeit für die Antragstellenden eine wichtige Grundlage ihrer Kompetenzen in der Erwachsenenbildung dar. Sie gehen mithin davon aus, dass der Kompetenznachweis durch Ausführungen zur ihrer Persönlichkeit an Überzeugungskraft gewinnt. Nach Meinung der Antragstellenden erfordert eine Vermittlungstätigkeit in der Erwachsenenbildung entsprechende persönliche Haltungen, Vorlieben und Eigenschaften. Diese lehnen die Gesuchstellenden in den Dossiers eng an die Interaktion mit den Teilnehmenden und die Ausgestaltung ihrer eigenen Rolle an. Die eigene, individuelle Persönlichkeit wird als Element des pädagogischen Prozesses mitgedacht und fließt ein in die Gestaltung des Lehr-Lern-Settings und in das Selbstverständnis als Kursleitende ein. Diese Verbindung lässt die eigene Persönlichkeit für die Antragstellenden zu einer Ressource ihrer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung werden.

## 5 Fazit

Die einzelnen Kapitel sind jeweils mit Zusammenfassungen der wichtigsten Ergebnisse ausgestattet und können dort nachgelesen werden, daher wird im Schlusskapitel auf eine nochmalige Darstellung der zusammengefassten Ergebnisse verzichtet. Im Zentrum stehen vielmehr Erkenntnisse aus der Untersuchung, die sich quer zu den einzelnen Auswertungsschritten als zentrale Ergebnisse herausgestellt haben. Als Abschluss erfolgt eine integrierende Diskussion der Fragestellung.

### 5.1 Übergreifende Themen

#### Zirkularität und Verwobenheit der Kompetenzargumentation

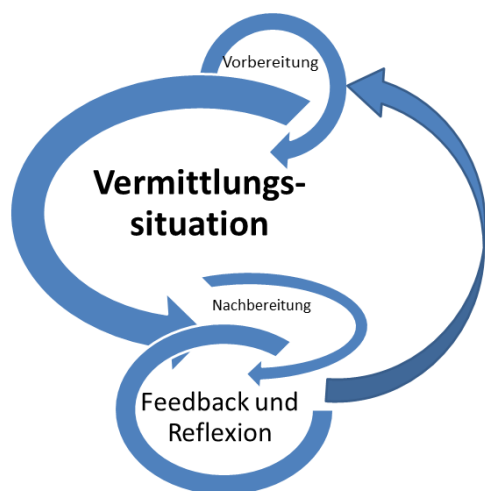
Auf der Grundlage des Vale-Kompetenznachweismodells wurden die Argumentationselemente Kompetenzen, Kompetenz- und Ressourcenerwerb sowie Ressourcen einer vertieften Analyse unterzogen. Im Zuge dieser Analyse wurde die wabenartige Verschränkung der einzelnen Vale-Elemente nochmals deutlich, führen doch immer wieder Beschreibungen dieser Segmente hin zur Performanz oder, im umgekehrten Sinne, reichen Darstellungen von Performanz in andere Segmente hinein und sind mit diesen verknüpft. Besonders ausgeprägt zeigt sich diese Verknüpfung in der Darstellung von Erfahrungsbereichen, wenn die Antragstellenden Situationen schildern, die zum Erwerb erwachsenenbildnerischer Kompetenzen und Ressourcen geführt haben. Hier wird deutlich, dass die Ausübung einer erwachsenenbildnerischen Tätigkeit nicht nur mit dem Einsatz der entsprechenden Kompetenzen und Ressourcen verbunden, sondern auch eine wichtige Quelle ist, in der für diese Tätigkeit relevante Kompetenzen und Ressourcen erworben werden. Die Art und Weise des Kompetenzerwerbs erfolgt entsprechend häufig durch 'learning by doing'. Performanz wird in den Dossiers einerseits als Quelle des Erwerbs erwachsenenbildnerischer Kompetenzen und Ressourcen dargestellt, dient andererseits aber auch als Begründung und Beleg dieser Kompetenzen. Dies ist ein Hinweis auf die enge Verwobenheit der Elemente des Vale-Kompetenznachweismodells, das starke wechselseitige Bezüge zwischen den Elementen Kompetenz, Performanz, Ressourcen sowie Kompetenz- und Ressourcenerwerb und zirkuläre Begründungsstrukturen aufweist.

#### Die interaktive Praxis im Zentrum

Die Praxis steht nicht nur als Performanz im Mittelpunkt des gesamten Argumentationsganges und findet sich als Bezugspunkt in den anderen Argumentationselementen wieder. In der Wahrnehmung, die die Antragstellenden von ihrer eigenen Tätigkeit haben, dominieren zusätzlich die Tätigkeiten mit direktem Kontakt zu den Teilnehmenden. Die Antragstellenden belegen ihre erwachsenenbildnerischen Kompetenzen entlang des prinzipiell gleichrangigen Dreischrittes *Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung* der Vermittlungstätigkeit, wobei der Planung im Sinne der Vorbereitung am wenigsten und der Durchführung in der Vermittlungssituation am meisten Aufmerksamkeit zukommt. Die Auswertung und Nachbereitung hat vor allem als Lernprozess und damit wiederum als Vorbereitung auf die nächste Durchführung Bedeutung. Diese Gewichtung in der Darstellung der Antragstellenden entspricht der Dramaturgie der Erwachsenenbildung: Es kommt im Wesentlichen auf die erfolgreich gestaltete Lehr-Lern-Situation in der Interaktion mit den Teilnehmenden an – obwohl vermutlich in vielen Fällen insbesondere die Vorbereitung mehr Zeit in Anspruch

nehmen dürfte als die Durchführung selbst. Die folgende Graphik illustriert dieses Verhältnis.

Abbildung 5: Gewichtung im Dreischritt Vorbereitung – Durchführung – Nachbereitung



Quelle: Eigene Darstellung

Diese Gewichtung der drei Elemente mit dem Hauptakzent auf der Durchführung in der Vermittlungssituation ist insbesondere in der Beschreibung der Kompetenzen und der Persönlichkeit sowie der Wissensdomänen zu finden, während der Kompetenz- und Ressourcenerwerb neben der Durchführung auch stark auf die Nachbereitung im Sinne eines Lernprozesses eingeht. Auch die pädagogischen Wissensbestände sind um den Vermittlungsprozess zentriert, z.B. Kenntnisse über verschiedene Methoden und Medien, und ergänzen diese durch Wissen über den Lernprozess.

In Distanz zur eigenen Praxis: Selbstreflexion und Feedback

Die Antragstellenden beweisen nicht nur im Verfassen der Selbstbeurteilung ihre Fähigkeit, die eigene Praxis als Erwachsenenbildnerin bzw. als Erwachsenenbildner reflektiert betrachten zu können, sie verweisen auch auf vielfältige Reflexionsformen, die sie in ihrem beruflichen Alltag nutzen. Neben der Selbstreflexion sind dies Feedback und Austausch.

Die *Selbstreflexion* ist für die Antragstellenden ein wichtiger Modus des Lernens und der beständigen Verbesserung der eigenen Praxis. Nach der Durchführung einer Veranstaltung rekonstruieren sie deren Verlauf und die Resultate. In diesem Nachdenken über die eigene Praxis und die systematische Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungen ergibt sich eine Distanz zur eigenen Vermittlungstätigkeit, die eine Bewertung und Veränderung des eigenen Handelns zulässt. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist für die Antragstellenden ein selbstverständliches Element der Nachbereitung von Vermittlungssituationen. Ausserdem wird sie als Aspekt der Selbstkompetenz sowie im Rahmen der Thematisierung der Persönlichkeit als Ressource aufgeführt. Selbstreflexion hat aber auch bei den Lernformen einen wichtigen Stellenwert. Die Notwendigkeit der Selbstreflexion wird begründet mit der Wichtigkeit der permanenten Verbesserung der Vermittlungstätigkeit, deren Qualität durch die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen methodisch-didaktischen Handeln gesichert werden soll. Selbstreflexion wird in den Ausführungen der Antragstellenden allerdings nicht explizit mit theoretischem Wissen verbunden, das ebenfalls als Basis der Reflexion dienen könnte (vgl. Pachner 2013).

Die Antragstellenden beschreiben ausserdem die Wichtigkeit des Einholens von *Feedback*, um die eigene Vermittlungstätigkeit zu prüfen und gegebenenfalls zu verbessern. Feedback einzuholen wird von den Antragstellenden auch als Teil ihrer Persönlichkeit gesehen und ist darüber hinaus ein Aspekt ihres Selbstverständnisses als Kursleitende. Das Feedback ist für sie ein wesentlicher Bestandteil der Vermittlungspraxis und als Grundlage für die Gestaltung künftiger Kurse unverzichtbar. Die Antragstellenden verfügen zudem über pädagogisches Wissen zur Begründung der Notwendigkeit von Feedbacks und ihrer Durchführung in Kursen. Feedbacks werden in der Praxis gezielt als Lernform genutzt. In diesem Zusammenhang erwähnen die Antragstellenden das Einholen von Teilnehmenden-Feedback, Feedback von Berufskolleginnen und -kollegen und von Fachpersonen sowie den fachlichen Austausch mit Ausstehenden.

Die Antragstellenden gehen also gezielt auf Distanz zur eigenen Tätigkeit, um diese gleichermassen von aussen betrachten und so auch weiterentwickeln zu können. Dies tun sie selbstreflexiv, d.h. sie versuchen in Distanz zu ihrem eigenen Handeln zu gehen und es zu beurteilen. Sie nutzten hierfür aber auch die Teilnehmenden, die ihnen situativ verbal und non-verbal Rückmeldung geben oder im Rahmen von Evaluationen gezielt befragt werden. Die Teilnehmenden fungieren zudem als Spiegel der eigenen Tätigkeit, wenn die Kursleitenden etwas Spezielles durchführen – oder sogar gezielt ausprobieren – und im Kursverlauf ersichtlich wird, ob es 'funktioniert'. Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzte sind ebenfalls ein Spiegel für 'Aussenbetrachtungen' des eigenen Tuns. Alle drei Modi sind Formen einer reflektierenden, in Distanz gehenden Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis.

Die Bedeutung dieser Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis lässt sich auch mit der Form der Tätigkeit in der Erwachsenenbildung in Verbindung bringen, die Schlutz (1997) als «Dienstleistung» bezeichnet. Mit der Dienstleistungsarbeit teilt die Erwachsenenbildung die Immaterialität. Es gibt kein materielles 'Werkstück', das unmittelbar Rückmeldung zur Qualität der Arbeit geben könnte, daher ist die mittelbare Vergewisserung über das eigene Tun über reflexive Prozesse notwendig. Zudem treffen sich Erwachsenenbildung und Dienstleistungsarbeit in der Charakterisierung als «interaktive Arbeit, die Dienstleister und Kunden gemeinsam erbringen müssen, wenn das Dienstleistungsergebnis erzielt werden soll» (Hoffmann/Kratzer/Wehrich 2012, S. 443). Bildung ist ein ko-konstitutiver Prozess: über den Erfolg von Vermittlung entscheidet nicht nur die Qualität der Vermittlungstätigkeit, sondern auch die Aneignungsseite. Sowohl der immaterielle Charakter der Vermittlungstätigkeit wie auch ihre Abhängigkeit vom ko-konstituierenden Teilnehmenden begründen die Bedeutung, die die distanzierte Betrachtung der eigenen Praxis insbesondere im Spiegel der Teilnehmenden hat.

### Teilnehmendenorientierung als Kern der Vermittlungstätigkeit

Ein zentraler und übergreifender Bezugspunkt der Argumentation ist die Teilnehmendenorientierung. Im Rahmen der Beschreibungen der vermittlungsbezogenen Fachkompetenz und der Sozialkompetenz erwähnen die Gesuchstellenden diesen Aspekt im Zusammenhang mit heterogenen Kursgruppen, mit verbalen und nonverbalen Signalen, die von der Kursgruppe gesendet und von der Leitung wahrgenommen und interpretiert werden müssen, mit der Beobachtung des Lernfortschrittes sowie mit der Anpassung der Fachterminologie den unterschiedlichen Wissensstand der Teilnehmenden. Ferner investieren die Gesuchstellenden in die Beziehungsarbeit, führen motivierende Gespräche und beschreiben, wie sie auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen und versuchen, alle Teilnehmenden einzubeziehen. Dass die Teilnehmendenori-

entierung für die Antragstellenden ein zentraler Aspekt in der Erwachsenenbildung ist, weisen sie auch mit entsprechendem Fachwissen nach. Diese Bezüge sind vor allem in der Wissensdomäne 'Pädagogik' situiert und kennzeichnen sich dadurch, dass die Antragstellenden von der Bedeutung der Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung wissen und gleichzeitig beschreiben, dass sie in der Lage sind, Veranstaltungen teilnehmendenorientiert zu gestalten. Dieses Wissen wird in den Anträgen flankiert von persönlichen Werthaltungen der Gesuchstellenden, in denen die Wichtigkeit der einzelnen Individuen und der Gesamtgruppe zum Ausdruck kommt. Die Teilnehmenden werden ins Zentrum des Kursgeschehens gerückt. Die Gesuchstellenden gehen von ihren Bedürfnissen, von ihrem Lernstand und von ihren beruflichen und privaten Erfahrungen aus und gestalten das Lehr-Lern-Setting entsprechend. Auch zahlreiche Lernformen, die die Antragstellenden beschreiben, lassen sich dem Kontext der Teilnehmendenorientierung zuordnen. So werden Feedbacks durch die Teilnehmenden eingeholt, das Verhalten der Teilnehmenden gezielt beobachtet und ihre Bedürfnisse antizipiert. Eng an die Teilnehmendenorientierung gekoppelt ist eine spezifische Wertschätzung gegenüber den Teilnehmenden, denen man mit Respekt, Interesse, Herzlichkeit und Akzeptanz begegnen möchte. Eine wertschätzende Beziehung zu anderen Menschen wird zudem als Teil der eigenen Persönlichkeit beschrieben. Die Orientierung an den Teilnehmenden und die darauf aufbauende Gestaltung der Vermittlungstätigkeit widerspiegeln sich auch in der von den Gesuchstellenden betonten Flexibilität, über die sie im Kursalltag verfügen müssen, um dem Ziel der Teilnehmendenorientierung gerecht zu werden.

Durch den hohen Stellenwert, den die Antragstellenden der Teilnehmendenorientierung beimessen, bewegen sie sich im Rahmen des allgemeinen Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung. Teilnehmendenorientierung gilt hier sowohl als Grundprinzip pädagogischer Arbeit mit Erwachsenen wie auch als Notwendigkeit einer erfolgreichen Gestaltung derselben. Es steht sozusagen im Kern des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung, die sich in ihrer Entstehungsphase Anfang des 20. Jahrhunderts gerade über dieses Prinzip vom vorherrschenden Schulunterricht abgegrenzt und darauf ihre pädagogische Eigenständigkeit begründet hat (vgl. u.a. Luchte 2001). Indem sie in ihren Anträgen auf pädagogisches Wissen zur Teilnehmendenorientierung zurückgreifen und diese Orientierung als Teil ihrer Persönlichkeit und ihres Selbstverständnisses als Kursleitende hervorheben, präsentieren sich die Antragstellenden somit als 'Insider' in der Erwachsenenbildung.

#### Teilnehmende im Plural: vom Umgang mit Gruppendynamiken und Konflikten

Kursleitende stehen in der Regel einer Gruppe von Teilnehmenden gegenüber. Insofern konkretisieren sie die teilnehmendenorientierte Gestaltung ihrer Vermittlungspraxis häufig in der Beschreibung ihres Umganges mit gruppendynamischen Prozessen. Das Hintergrundwissen zu Gruppen im Allgemeinen stammt dabei aus dem Fachbereich Psychologie. Fachwissen in Form von deklarativem Wissen wird hier direkt als Ressource für die Vermittlungstätigkeit präsentiert. Konkrete Lernfelder und Lernanlässe mit gruppendynamischen und konfliktbeladenen Situationen sind für die Antragstellenden sowohl in Erfahrungsbereichen ausserhalb der Erwachsenenbildung, wie z.B. in der Familie, als auch innerhalb der Erwachsenenbildung angesiedelt. Diese Erfahrungsbereiche dienen im Zusammenspiel mit den Wissensbeständen der Psychologie als Begründung für den Nachweis der Kompetenz im Umgang mit Gruppen. Ein kompetenter Umgang mit Gruppen bezieht sich zum einen auf das Handeln angesichts von Störungen und Konflikten und zum anderen auf die Wahrnehmung der Gesamtgruppe, deren verschiedene gruppendynamische Phasen erkannt und in die Ausgestaltung der Lehr-Lern-Settings aufgenommen werden. Im Zusammenhang mit

disharmonisch verlaufenden Gruppenprozessen verweisen die Antragstellenden häufig auf ihre kommunikativen Fähigkeiten. Auch diese Kompetenzbeschreibung wird abgestützt auf entsprechende Wissensbestände zur Kommunikation aus der Psychologie.

#### Selbstverständnis als Kursleitende

Offensichtlich ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Kursleiterin respektive als Kursleiter für die Antragstellenden von besonderer Bedeutung, was sie auch in ihren Dossiers entsprechend dokumentieren. Die Teilnehmendenorientierung stellt den Kern der Ausführungen zur Vermittlungstätigkeit dar, aber auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis als Kursleitende zieht sich als Thema durch die analysierten Dossiers. Dies zeigt sich in den Ausführungen, die ein Rollenbewusstsein für die Funktion der Kursleitung als einen Aspekt der Selbstkompetenz darstellen. Besonders deutlich wird die Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis als Kursleitende aber im hohen Stellenwert, welcher der eigenen Persönlichkeit als Ressource für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung beigemessen wird. Auch die hohen Ansprüche, die in Bezug auf ethische Prinzipien, Empathie und zugleich Rollenklarheit formuliert werden, dokumentieren eine bewusste Formulierung des eigenen Selbstverständnisses als Kursleitende. Nicht zuletzt zeigt sich das Selbstverständnis als Kursleitende als ein Thema, zu dem die Antragstellenden über entsprechende Wissensbestände verfügen, die sich – in engem Bezug zur Praxis als Kursleitende – vor allem als erfahrungsbezogenes und handlungsleitendes Alltagswissen präsentieren. Inhaltlich steht die Teilnehmendenorientierung im Zentrum des Selbstverständnisses als Kursleitende. Sie wird ergänzt von der Bereitschaft, das eigene Handeln immer wieder distanziert zu betrachten, mit dem Ziel einer Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen, einer hohen Fähigkeit zu Kommunikation und Interaktion sowie einer ausgeprägten Flexibilität in der Vermittlungstätigkeit.

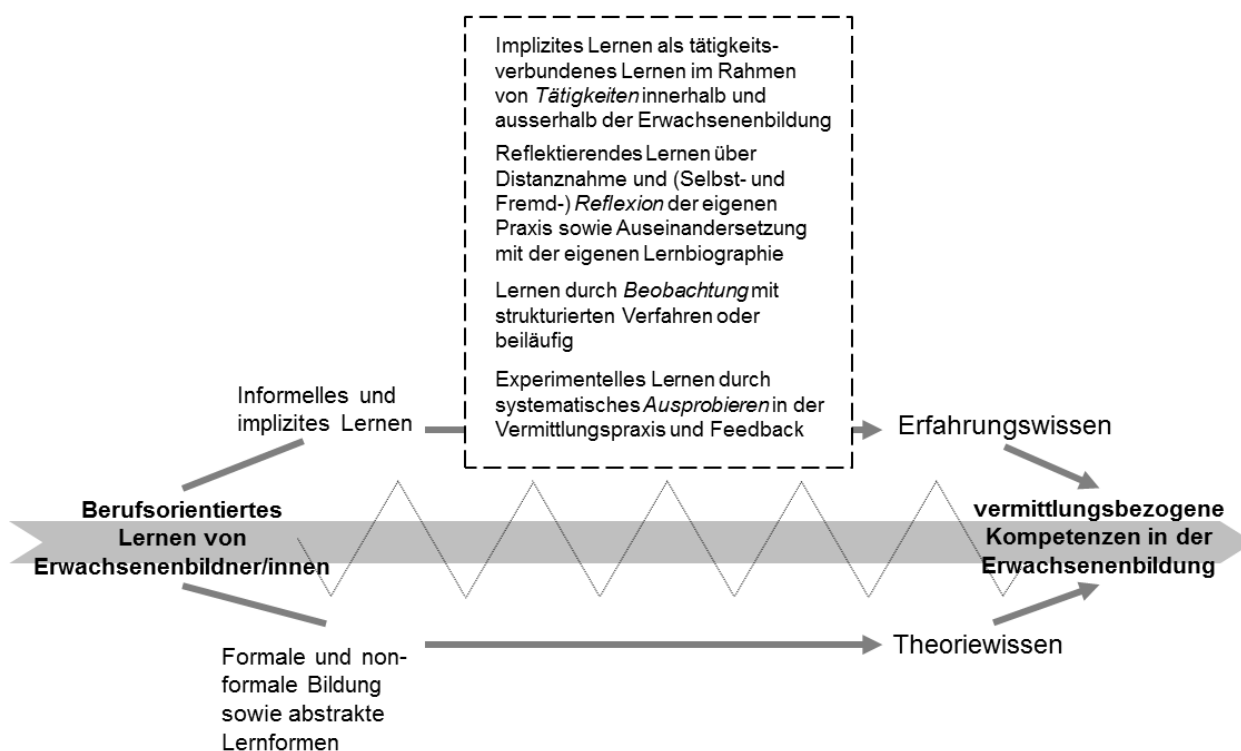
#### Vernachlässigung des Fachgegenstands?

Im Rahmen der Ausführungen in den Dossiers nimmt der persönliche Bezug zum eigenen Fach einen eher geringen Stellenwert ein. Auch auf das gegenstandsbezogene Fachwissen wird selten verwiesen, d.h. auf jenes Fachwissen, das inhaltlich vermittelt wird und für die Teilnehmenden Anlass zum Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung ist. Der Fachgegenstand wird fast ausschliesslich unter den Gesichtspunkten der Vorlieben und der Persönlichkeit thematisiert, hier werden die Begeisterung für das eigene Fach und die persönliche Einschätzung in Bezug auf die Relevanz des zu vermittelnden Fachbereiches zum Ausdruck gebracht. Aus der Perspektive des Validierungsverfahrens ist diese Schwerpunktsetzung verständlich, müssen die Antragstellenden doch in erster Linie darlegen, dass sie über Kompetenzen in der Planung, Gestaltung und Durchführung von Lehrveranstaltungen verfügen. In welchem Fachbereich sie dies tun, ist für das Validierungsverfahren unerheblich. Diese Gewichtung zeigt sich auch im Rahmen der quantitativen Auswertung. Das gegenstandsbezogene Fachwissen macht am gesamten Umfang der Selbstbeurteilung nur gerade 0.7 % aus. Diese scheinbare 'Lücke' in den Begründungsstrukturen macht zudem deutlich, dass Wissen und Kompetenz im eigenen Fachbereich Voraussetzung für eine darauf bezogene erwachsenenbildnerische Vermittlungstätigkeit sind und somit im Rahmen der Anträge für die Anerkennung der vermittlungsbezogenen Kompetenzen keiner ausführlichen Begründung bedürfen.

## 5.2 Der Erwerb von vermittlungsbezogenen Kompetenzen

Die Auswertungen zum Erwerb von Kompetenzen und Ressourcen in den Dossiers ermöglichen eine Einordnung der Ergebnisse auf der Grundlage eines Ansatz, der das Zusammenspiel verschiedener Lernformen im Aufbau beruflicher Handlungskompetenz verdeutlicht (vgl. Dehnbostel 2010). Dazu wird die Analyse der Formen des Kompetenz- und Ressourcenerwerbs im Vale-Projekt mit einer erweiterten Darstellung des Ansatzes zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen im Zusammenhang mit dem Lernen von Lehrpersonen verbunden (Kraus 2014, S. 222). Die folgende Darstellung zeigt das Zusammenspiel von Theorie- und Erfahrungswissen im Aufbau beruflicher Handlungskompetenz von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern und differenziert insbesondere das informelle und implizite Lernen in die in den Dossiers vorgefundenen Formen aus. Dabei weist die Darstellung zugleich darauf hin, dass sich Erfahrungswissen und Theoriewissen auch in ihrem Erwerb bereits aufeinander beziehen und zusammenspielen. In den Dossiers wird darüber hinaus deutlich, dass sich Lernen häufig aus der Interaktion und Begegnung mit anderen Menschen heraus ergibt.

Abbildung 6: Formen des Erwerbs von vermittlungsbezogenen Kompetenzen in der Erwachsenenbildung



Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von Dehnbostel (2010, S. 41) und Kraus (2014, S. 222)

## 5.3 Argumentationsstrategien

Ausgangspunkt der Untersuchung war die Fragstellung, wie die Antragstellenden die Beurteilenden davon zu überzeugen versuchen, dass sie über die geforderten Kompetenzen für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung verfügen. Diese Frage soll abschliessend diskutiert werden, indem vier zentrale Argumentationsstrategien benannt werden, die in den analysierten Dossiers rekonstruiert wurden.

## Akzentsetzung auf Praxis und Reflexivität

Durch die starke Bedeutung der Performanz im Kompetenzenachweismodell und die vielfältigen Bezüge der anderen Elemente zur Performanz wird deutlich, dass die Praxis als überzeugendster Beleg für Kompetenzen angesehen wird und folglich umfangreich dargestellt wird. Auch der hohe Umfang der nachgewiesenen Erfahrung in Form von absolvierten Praxisstunden gehört zu dieser Strategie sowie der starke Praxisbezug des pädagogischen Wissens, das erfahrungsbezogen erworben wurde und vorwiegend als prozedurales Wissen präsentiert wird. Schliesslich ist auch der hohe Stellenwert tätigkeitsverbundener Lernformen ein Element dieser Argumentationsstrategie.

Die Bedeutung eines reflektierenden Umgangs mit der eigenen Person, der Rolle als Kursleitung und dem eigenen Handeln in der Erwachsenenbildung wird als komplementärer Akzent in den Ausführungen an mehreren Stellen deutlich: Reflexion ist eine wichtige Lernform und als solche selbstverständlicher Teil einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung wie auch die Vergewisserung über die eigene Lernbiographie. Zudem wird Selbstreflexivität als Aspekt von Selbstkompetenz und der eigenen Persönlichkeit hervorgehoben.

Die Antragstellenden dokumentieren in ihren Dossiers durch die Argumentationsstrategie der Akzentsetzung auf Praxis und Reflexivität also den konstitutiven Wechsel von Handlung und Reflexion.

## Fokussierung auf Vermittlung mit punktuellm Kontextbezug

Geht man davon aus, dass sich Vermittlungshandeln generell im sogenannten 'didaktischen Dreieck' zwischen Lehrenden, Lernenden und Gegenstand aufspannt und gerahmt ist durch organisationale sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen, dann lassen sich drei Fokussierungen in den Ausführungen der Antragstellenden zeigen.

- Die Antragstellenden gehen kaum auf den Kontext ihrer Tätigkeit ein, sondern konzentrieren sich in ihren Ausführungen auf die Ebene des Vermittlungshandelns. Dies erweitern sie punktuell, indem sie die direkten Rahmenbedingungen ihres Handelns in Kursen darstellen.
- Ihre Tätigkeit reduzieren die Antragstellenden in ihrer Darstellung weitgehend auf die Vermittlungssituation in der Interaktion mit den Teilnehmenden. Sie gehen also stark auf die soziale Dimension der Vermittlungstätigkeit ein. Dazu gehört auch, dass die Durchführung im Vergleich zur Vor- und Nachbereitung von Kurseinheiten in den Ausführungen deutlich mehr Raum einnimmt. Bei der Durchführung wiederum steht neben der sozialen Dimension der Einsatz von Methoden und Medien im Zentrum.
- Des Weiteren konzentrieren sich die Gesuchstellenden im Rahmen des 'didaktischen Dreiecks' auf die beiden Komponenten Kursleitende und Teilnehmende, denen mit der Teilnehmendenorientierung und der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Kursleitende jeweils umfangreich Rechnung getragen wird. Der Gegenstand der Vermittlung wird in den Dossiers kaum thematisiert.

Vermittlung wird also in Absehung von Kontext und Gegenstand als interaktive Handlungsform zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden dargestellt, die über den Einsatz von Methoden und Medien gestaltet wird.

### Kombination von Vermittlung und Beziehung

Auch wenn der Fokus auf die Durchführung in der Vermittlungssituation gelegt wird, steht diese doch nicht als singulärer Bezugspunkt. Vielmehr wird sie systematisch ergänzt um den Aspekt der Beziehung, die die Kursleitenden zu den Teilnehmenden aufbauen. Die Kursleitenden legen viel Wert auf eine bewusste und empathische Gestaltung der Beziehung, betonen aber auch ihre Rolle. Sie weisen sich als Personen aus, die die Beziehung zu den Teilnehmenden gestalten und auch konflikthafte und dynamische Entwicklungen in der Interaktion handhaben können. Zudem nutzen sie die Teilnehmenden, um eine Einschätzung für ihre eigene Arbeit zu bekommen, und pflegen auch mit Kolleginnen und Kollegen eine Beziehung des fachlichen Austauschs. Schliesslich lernen die Antragstellenden durch Kontakte und in der Begegnung mit anderen Menschen innerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit als auch in der Familie und in der Freizeit.

### Markierung von Zugehörigkeit

Die Antragstellenden zeigen mit der hohen Bedeutung, die sie der Teilnehmendenorientierung zuweisen, ihre Vertrautheit mit dem Selbstverständnis der Erwachsenenbildung. Sie integrieren diese Orientierung als Kern ihres eigenen Selbstverständnisses als Kursleitende und weisen über Aufmerksamkeit, Wertschätzung und Flexibilität aus, dass sie auch in der Lage sind, diese Orientierung in ihrer Vermittlungstätigkeit umzusetzen. Zudem markieren sie Verbundenheit mit diesem Bildungsbereich, in dem sie auch auf ihre eigene Persönlichkeit verweisen, aufgrund derer sie sich in besonderer Weise für eine erwachsenenbildnerische Tätigkeit geeignet sehen. Die Markierung von Zugehörigkeit erfolgt in den Dossiers über die Thematisierung von Werten, den Ausweis von spezifischem Wissen und Zuschreibung von Bedeutung.

## 6 Literatur

Arnold, Klaus (2007): Der wissenschaftliche Umgang mit Quellen. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hrsg.): Geschichte. Ein Grundkurs. 3. revidierte und erweiterte Ausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 48-65.

Bohlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (2012): Erfassung und Validierung von Lernergebnissen. Ansätze, Entwicklungstrends und Herausforderungen. In: Büchter, Karin / Dehnbostel, Peter / Hanf, Georg (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? W. Bertelsmann: Bielefeld. S. 301-316.

Dehnbostel, Peter (2010): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler

Erpenbeck, John / v. Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Auflage. Schäffer-Poeschel: Stuttgart.

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: [http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/erklaerung\\_30052011\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/erklaerung_30052011_d.pdf) (letzter Zugriff 18.9.14)

European Communities / European Commission (2006): Classification of Learning Activities. Manual. Office for Official Publications of the European Communities: Luxemburg

Le Boterf, Guy (2010): Construire les compétences individuelles et collectives. 5<sup>e</sup> édition. Eyrolle: Paris

Jordan, Stefan (2009): Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft. Stuttgart: UTB.

Hoffmann, Anna / Kratzer, Nick/ Wehrich, Margit (2012): Die unsichtbaren Leistungen von Beschäftigten und Kunden. In: Reichwald, Ralf / Frenz, Martin / Hermann, Sybille / Schipanski, Agnes (Hrsg.): Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit. Professionalisierung – Wertschätzung – Interaktion. Springer Gabler: Wiesbaden. S. 441-456.

Kaufhold, Marisa (2011): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf Basis fundierter Kompetenzerfassung. In: Bohlinger, Sandra / Münchhausen, Gesa (Hrsg.): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. W. Bertelsmann: Bielefeld. S. 273-291.

Kopperschmidt, Josef (1989): Methode der Argumentationsanalyse. Frommann Holzboog, Stuttgart.

Kraus, Katrin (2014): 'Lernen im Prozess der Arbeit' als Ansatzpunkt für die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen. In: Sieber, Barbara (Hrsg.): Kompetenzmanagement. hep: Bern. S. 218-232.

Kraus, Katrin / Schmid, Martin / Thyroff, Julia (2013): Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten. Forschungsbericht. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule. (abrufbar unter:  
<http://www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren/erwachsenenbildung/forschungsprojekte/professionsforschung>)

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz und Juventa: Weinheim und Basel.

Luchte, Katja (2001): Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung. Deutscher Studienverlag: Weinheim.

Nittel, Dieter / Schütz, Julia / Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens: Beltz und Juventa: Weinheim und Basel.

Schlutz, Erhard (1997): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen. Luchterhand: Neuwied u.a.. 4. 10. 10. S. 1–18.

Schütze, Fritz (1978): Strategische Interaktionen im Verwaltungsgericht – eine soziolinguistische Analyse zum Kommunikationsverlauf im Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer. In: Hoffmann-Riem, Wolfgang (Hrsg.): Interaktionen vor Gericht. Nomos: Baden-Baden. S. 19-101.

Pachner, Anita (2013): Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013. Wien. Download: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>.

Vonken, Matthias (2005): Kompetenz und Handlung. VS-Verlag: Wiesbaden.

Wigger, Lothar (2010): Argumentationsanalyse als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode In: Friebertshäuser Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: München. S. 353-365.

#### Internetquellen

[www.alice.ch/de/ada/gleichwertigkeit/gwb-sveb-zertifikat](http://www.alice.ch/de/ada/gleichwertigkeit/gwb-sveb-zertifikat),  
(Download-Datum: 12.8.2014)

## 7 Abkürzungsverzeichnis

AdA	Ausbildung der Ausbildenden
BBG	Berufsbildungsgesetz
CH-Q	Schweizerisches Qualitätsprogramm zur Berufslaufbahn
CLA	Classification of Learning Activities
EDI	Eidgenössisches Departement des Innern
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EVD	Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement (jetzt: Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF)
GA	Geltungsanspruch (Fachbegriff der Argumentationsanalyse)
GWB	Gleichwertigkeitsbeurteilung
PH FHNW	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
SAKES	Schweizerischen Ausbildungsgemeinschaft für Kursleitende und Erwachsenenbildung
SVEB	Schweizerische Verband für Weiterbildung
SVEB I Zertifikat	Gesamtschweizerisch anerkannte Qualifikation für Kursleitende in der Erwachsenenbildung, die vom SVEB vergeben wird
Vale	Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung (Projekttitle)

## 8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Baukasten «Ausbildung der Ausbildenden»	5
Abbildung 2: Heuristik zum Kompetenznachweis als Grundlage der inhaltsanalytischen Auswertung	12
Abbildung 3: Auswertungsheuristik mit deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien	15
Abbildung 4: Kompetenznachweismodell Vale	21
Abbildung 5: Die Darstellung des Dreischritts Vorbereitung – Durchführung – Nachbereitung	56
Abbildung 6: Formen des Erwerbs von vermittlungsbezogenen Kompetenzen in der Erwachsenenbildung	60

## 9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dossierstruktur nach Anzahl Seiten (n=37)	10
Tabelle 2: Gewichtung der einzelnen Kategorien innerhalb der Dossiers nach Anzahl der Wörter in Prozent	17
Tabelle 3: Differenzierte Auswertung der Codes innerhalb der Kategorie Kompetenz	18
Tabelle 4: Differenzierte Auswertung der Codes innerhalb der Kategorie Kompetenzerwerb	18
Tabelle 5: Differenzierte Auswertung der Codes innerhalb der Kategorie Ressourcen	19
Tabelle 6: Differenzierte Auswertung der Codes innerhalb der Kategorie Performanz	19
Tabelle 7: Anzahl nachgewiesener Praxisstunden (n=32)	22
Tabelle 8: Durchschnittlicher Dossierumfang nach Anzahl Wörtern und Geschlecht	22
Tabelle 9: Verhältnis der einzelnen Kategorien innerhalb der Dossiers differenziert nach Geschlecht (in Prozent)	23
Tabelle 10: Gewichtung innerhalb der Kategorie Kompetenz nach Geschlecht (in Prozent)	23
Tabelle 11: Gewichtung innerhalb der Kategorie Kompetenzerwerb nach Geschlecht (in Prozent)	24
Tabelle 12: Gewichtung innerhalb der Kategorie Ressourcen nach Geschlecht (in Prozent)	24
Tabelle 13: Gewichtung innerhalb der Kategorie Performanz nach Geschlecht (in Prozent)	24
Tabelle 14: Gewichtung der vier Segmente im Vale-Modell nach Geschlecht (in Prozent)	25
Tabelle 15: Grundgesamtheit und Stichprobe im Vergleich nach Jahr der eingereichten Dossiers	68
Tabelle 16: Grundgesamtheit und Stichprobe nach Art der eingereichten Dossiers	69
Tabelle 17: Grundgesamtheit und Stichprobe nach Geschlecht	69
Tabelle 18: Grundgesamtheit und Stichprobe im Vergleich nach Altersgruppen	69
Tabelle 19: Grundgesamtheit und Stichprobe nach höchstem Bildungsabschluss	70

## 10 Anhang

### 10.1 Anhang 1: Abgleich von Stichprobe und Grundgesamtheit

Um allfällige Verzerrungen in der Zufallsstichprobe identifizieren und im Zuge der Auswertungen angemessen berücksichtigen zu können, wurde das Sample systematisch mit der Grundgesamtheit verglichen. Die Vergleiche erfolgten anhand ausgewählter Strukturdaten sowie mit Hilfe von einigen soziodemographischen Daten. Diese Vergleiche werden im Folgenden dargestellt, wobei auf Abweichungen und Parallelen hingewiesen wird.

Zu Beginn wurde erhoben, wie sich die Dossiers des Samples auf die vier untersuchten Jahre der Antragseinreichung verteilen und inwiefern sie darin mit der Verteilung der Grundgesamtheit von 447 Dossiers auf die Jahrgänge übereinstimmen. Dieser Vergleich weist eine hohe Übereinstimmung auf, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die einzelnen Jahrgänge in der Stichprobe angemessen vertreten sind.

Tabelle 15: Grundgesamtheit und Stichprobe im Vergleich nach Jahr der eingereichten Dossiers

	Grundgesamtheit		Stichprobe	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
2007	96	21.5	8	21.6
2008	73	16.3	6	16.2
2009	174	38.9	14	37.8
2010	104	23.3	9	24.3
<b>Gesamt</b>	<b>447</b>	<b>100.0</b>	<b>37</b>	<b>100.0</b>

Des Weiteren wurde das Sample mit der Grundgesamtheit hinsichtlich der Beurteilung durch die Expertinnen und Experten in Beziehung gesetzt. Dabei zeigen sich keine nennenswerten Abweichungen. Sowohl die Stichprobe als auch das Sample weisen einen Anteil von ca. 8 % an Anträgen auf, die der Prüfung nicht standhielten und abgelehnt wurden.

Leichte Verzerrungen in der Stichprobe sind allerdings hinsichtlich der Dokumentenstruktur möglich. Die meisten Anträge, die bei der AdA-Geschäftsstelle zur Prüfung eingehen, beruhen auf den Handreichungen des SVEB und nutzen keine weiteren Hilfsmittel, wie sie etwa das Schweizerische Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn (CH-Q) oder (bis 2009) auch die Schweizerische Ausbildungsgemeinschaft für Kursleitung und Erwachsenenbildung (SAKES) für ca. 100 CHF zur Verfügung stellen. Gegenüber der Grundgesamtheit weist das Sample aber einen höheren Anteil an Dokumenten auf, die mit Hilfe von SAKES-Vorgaben verfasst wurden. Diese Verzerrung machte sich im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertungen vor allem dadurch bemerkbar, dass im Sample viele Dokumente in tabellarischer Form vorhanden sind. Diese Tabellenformate waren oft nicht ganz einfach auszuwerten, da sie nicht selten in Stichworten abgefasst sind und diese auf einen Übertitel Bezug nehmen, der zwar in direktem Kontext zu den jeweiligen Textbausteinen steht, jedoch durch das eher kleinräumige Kodieren im Rahmen dieses Forschungsprojektes inhaltlich schwierig zu interpretieren war. Ob mit diesen im Sample überproportional vertretenen SAKES-Dossiers noch weitere inhaltliche Verzerrungen verbunden sind, ist schwierig zu beurteilen. Es ist aber davon auszugehen, dass aufgrund der immer noch kleinen Zahl dieser Dossiers die Effekte gering ausfallen dürften.

Tabelle 16: Grundgesamtheit und Stichprobe nach Art der eingereichten Dossiers

	Grundgesamtheit		Stichprobe	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
offenes Dokument	363	81.2	28	75.7
CHQ-Raster	70	15.7	5	13.5
SAKES	14	3.1	4	10.8
<b>Gesamt</b>	<b>447</b>	<b>100.0</b>	<b>37</b>	<b>100.0</b>

Nebst dem formalen Vergleich zwischen der Grundgesamtheit und dem Sample wurden noch zusätzlich Kollationen hinsichtlich ausgewählter soziodemographischer Daten durchgeführt. Diese Gegenüberstellungen machen deutlich, dass in der Tendenz zwar eine Übereinstimmung zwischen Sample und Grundgesamtheit beobachtet werden kann, aber gleichwohl an einigen Stellen Abweichungen aufzufinden sind, die es bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen gilt. So besteht die Grundgesamtheit zu 55 % aus Dossiers, die von männlichen Antragstellenden eingereicht wurden, während das Sample nur zu 43.2 % aus Anträgen von Männern besteht.

Tabelle 17: Grundgesamtheit und Stichprobe nach Geschlecht

	Grundgesamtheit		Stichprobe	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
männlich	246	55.0	16	43.2
weiblich	201	45.0	21	56.8
<b>Gesamt</b>	<b>447</b>	<b>100.0</b>	<b>37</b>	<b>100.0</b>

Auch bei der nationalen Zugehörigkeit sind Differenzen zwischen der Grundgesamtheit und dem Sample zu beobachten: In der Grundgesamtheit wurden 13.2 % aller Dossiers von ausländischen Antragstellenden eingereicht; im Sample haben dagegen 21.6 % der Antragstellenden einen ausländischen Pass. Die Altersstruktur der Antragstellenden im Sample ist tendenziell eher jünger als in der Grundgesamtheit.

Tabelle 18: Grundgesamtheit und Stichprobe im Vergleich nach Altersgruppen

	Grundgesamtheit		Stichprobe	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
bis 30	24	5.4	4	10.8
31-40	124	27.7	9	24.3
41-50	180	40.3	16	43.2
51-60	109	24.4	7	18.9
älter als 60	10	2.2	1	2.7
<b>Gesamt</b>	<b>447</b>	<b>100.0</b>	<b>37</b>	<b>100.0</b>

Der Bildungshintergrund weist im Vergleich zwischen Grundgesamtheit und Stichprobe ebenfalls einige Differenzen auf. Während im Sample die Dossiers auf die Bildungsabschlüsse Sekundarstufe II, Tertiärstufe A und B in etwa gleich verteilt sind, ist in der Grundgesamtheit die Sekundarstufe II prozentual die stärkste Kategorie. Eine Person mit dem Abschluss Promotion ist im Sample nicht enthalten.

Tabelle 19: Grundgesamtheit und Stichprobe nach höchstem Bildungsabschluss

	Grundgesamtheit		Stichprobe	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Sekundarstufe II	189	42.3	12	32.4
Tertiärstufe A	119	26.6	12	32.4
Tertiärstufe B	119	26.6	13	35.1
Promotion	18	4.0	0	0
fehlend	2	0.4	0	0
<b>Gesamt</b>	<b>447</b>	<b>100.0</b>	<b>37</b>	<b>100.0</b>

Die Frage nach der Repräsentativität der Ergebnisse kann auf der Grundlage des Vergleiches einiger Eckwerte zwischen der Grundgesamtheit und dem Sample nicht abschliessend beantwortet werden. Eine Übereinstimmung ist in der Tendenz zu beobachten, in einigen Aspekten weichen Grundgesamtheit und Sample jedoch voneinander ab. Den insgesamt grössten Einschnitt dürfte die Übervertretung der rasterbasierten Dossiers (SAKES-Vorlage) im Sample bilden. Hieraus könnten am ehesten Verzerrungen resultieren.

## 10.2 Anhang 2: Verbindliches Kompetenzraster für das SVEB-Zertifikat 2006–2010

### Lernveranstaltungen mit Erwachsenen durchführen

Handlungskompetenz	Kompetenzen	Ressourcen
<b>Lernveranstaltungen im eigenen Fachbereich mit Erwachsenen im Rahmen vorgegebener Konzepte, Lehrpläne und Lehrmittel vorbereiten, durchführen und auswerten.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Die Leitziele, die erwachsenengerechte Ausrichtung und die Qualifikationsverfahren der Bildungsinstitution auf die eigenen Lernveranstaltungen übertragen.</li> <li>□ Die Zielgruppe analysieren, die Lehrziele und die Lernzielüberprüfung mit der zur Verfügung stehenden Zeit und dem Auftrag in Einklang bringen.</li> <li>□ Die Lernzielerreichung sowie den Lernfortschritt der Teilnehmenden formativ und aufgrund formalisierter Kriterien überprüfen.</li> <li>□ Die Beziehungs- und Interaktionsebene zwischen Ausbilder/n und TN sowie zwischen den TN gestalten</li> <li>□ Lerneinheiten und didaktisches Vorgehen so planen, dass die aktive Teilnahme gefördert wird.</li> <li>□ Das eigene Verhalten reflektieren und daraus Konsequenzen ziehen.</li> </ul>	<b>Wissen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Theoretische Grundlagen der Lernpsychologie, der Kommunikation und einiger gruppendynamischer Merkmale.</li> <li>• Kenntnisse von rechtlichen Rahmenbedingungen der Ausbildung sowie über die Rechte und Pflichten als Ausbilder/n (Vertrag, Status, Rolle usw.).</li> <li>• Fachlich auf dem aktuellen Stand.</li> <li>• Theoretische Grundlagen und Kenntnisse der Didaktik mit Erwachsenen, der Lernzielformulierung, der Planung von Lerneinheiten, der Interventionsarten und -formen sowie der Methodenwahl, der didaktischen Medien und Hilfsmittel, der Auswertungsverfahren usw.</li> </ul>
		<b>Fertigkeiten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Veranstaltung unter Berücksichtigung des Gesamtkonzeptes und der Rahmenbedingungen planen.</li> <li>• Ausgehend von den zu entwickelnden Kompetenzen adressatengerechte Lernziele formulieren. Form der Zielüberprüfung (summativ, formativ) sowie Kriterien definieren.</li> <li>• Die Lerneinheiten und die Lernzielüberprüfung unter Berücksichtigung der vorgegebenen Zeit planen.</li> <li>• Erwachsenengerechte, partizipative, motivationssteigernde und lernfördernde didaktische Vorgehen einbeziehen.</li> <li>• Vielfältige Methoden anwenden.</li> <li>• Übliche didaktische Medien richtig einsetzen (Hellraumprojektor, Pinwand, Flip-Chart, elektronische Medien).</li> <li>• Die Lernfortschritte während und am Schluss der Veranstaltung auswerten.</li> <li>• Die Veranstaltung selber sowie ihre Einbettung im Gesamtkonzept auswerten.</li> </ul>
		<b>Beziehungs-Fähigkeiten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch das eigene Engagement die Motivation und das Interesse der TN für die Inhalte unterstützen.</li> <li>• Den Lernprozess lebendig, präzise, verständlich und teilnehmerorientiert</li> </ul>

		(wertschätzende Interventionen, Fragen, Aufträge) leiten und begleiten. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktionen innerhalb der Gruppe wahrnehmen, situationsgerecht und im Einklang mit der Zielsetzung reagieren (Störungen, Konflikte usw.).</li> <li>• Flexibel auf Unvorhergesehenes eingehen.</li> </ul>
		<b>Kognitive Fähigkeiten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beherrschung der Fachinhalte.</li> <li>• Didaktische Analyse und Reduktion unter Berücksichtigung der Vorgaben und der Adressaten.</li> <li>• Diskussionen, Präsentation, Fragen und Stellungnahmen der Teilnehmenden im Plenum zusammenfassen, Bilanz ziehen und damit eine Weiterentwicklung des Lernprozesses ermöglichen.</li> <li>• Genügend Distanz haben und den gegenseitigen Respekt bewahren.</li> </ul>
		<b>Ressourcen des Umfeldes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Persönliche Kontakte mit Institutionen, Organisationen der Arbeitswelt und Auszubildenden aus dem eigenen Fachbereich aufrechterhalten.</li> <li>• Fachpresse lesen, sich über Kontaktpersonen und wichtige Anlässe informieren.</li> <li>• Mit Ausbilder/innen und Bildungsinstitutionen zusammenarbeiten.</li> </ul>
		<b>Selbstreflexion, Selbstevaluation</b> Über das eigene Verhalten und Tun nach einer Veranstaltung nachdenken und daraus Konsequenzen ziehen. <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>• Eigenes Entwicklungspotenzial identifizieren.</li> </ul>

## 10.3 Anhang 3: Verbindliches Kompetenzraster für das SVEB-Zertifikat ab 2010<sup>25</sup>

### Lernveranstaltungen mit Erwachsenen durchführen

Handlungskompetenz: Im eigenen Fachbereich Lernveranstaltungen mit Erwachsenen im Rahmen vorgegebener Konzepte, Lehrpläne und Lehrmittel vorbereiten, durchführen und auswerten.	
Kompetenzen	Ressourcen
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Leitziele, die andragogische Ausrichtung und andere Vorgaben der Organisation auf die eigenen Lernveranstaltungen übertragen</li> <li>▪ Die vorgegebenen Ziele und Inhalte mit den Rahmenbedingungen und den Bedürfnissen der spezifischen Teilnehmergruppen in Einklang bringen</li> <li>▪ Ziele für Lerneinheiten formulieren und die Zielerreichung mit geeigneten Methoden überprüfen</li> <li>▪ Lerneinheiten nach Kriterien des erwachsenengerechten Lernens gestalten und die Methodenwahl – auch in Bezug auf das Fach und das Berufsfeld – begründen</li> <li>▪ Das didaktisch-methodische Vorgehen so gestalten, dass die aktive Teilnahme gefördert wird</li> <li>▪ Den Teilnehmenden Rückmeldungen zu ihren Lernfortschritten geben, formativ und aufgrund formalisierter Kriterien</li> <li>▪ Die Beziehungs- und Interaktionsebene zwischen Kursleitung und Teilnehmenden sowie zwischen den Teilnehmenden gestalten</li> <li>▪ Das eigene Verhalten in der Rolle der Kursleitung reflektieren und daraus Konsequenzen ziehen</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</li> <li>– <u>Eigener Fachbereich</u>: Breite und aktuelle Fachkenntnisse, Fachdidaktik und fach- oder berufsfeldbezogene Methodik</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</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)</li> <li>– <u>Evaluationskriterien</u> in Bezug auf das Leiten von Lernveranstaltungen mit Erwachsenen</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</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</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</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <u>Gruppendynamisches Know-how</u>: Die Interaktion innerhalb der Lerngruppe wahrnehmen; bei Störungen lösungsorientiert intervenieren</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</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</li> <li>– <u>Selbstreflexion und Selbstevaluation</u>: Über das eigene Verhalten und Handeln nach einer Lernveranstaltung nachdenken und daraus Konsequenzen ziehen: <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>Die folgenden <b>Haltungen</b> äussern sich im professionellen Handeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Respekt und Wertschätzung im Umgang mit Bildungsteilnehmenden</li> <li>– Angemessene Distanz zur Teilnehmergruppe und zu den vermittelten Inhalten</li> <li>– Flexibilität, z. B. beim Eingehen auf Unvorhergesehenes</li> </ul>
--	---

<sup>25</sup> <http://www.alice.ch/de/ada/gleichwertigkeit/gwb-sveb-zertifikat/> (Zugriff am 31.3.2015)

### Wegleitung zur Gleichwertigkeitsbeurteilung (GWB)

#### A. Allgemeine Informationen zum Verfahren

##### Abschlüsse

Diese Wegleitung ist gültig für die folgenden Abschlüsse des Baukastensystems:

Stufe 1	SVEB-Zertifikat
Stufe 2	Eidg. Fachausweis Ausbilder/in
Stufe 3	Ausbildungsleiter/in mit eidg. Diplom

##### Zwei Wege zur Erlangung von Modulzertifikaten

Sämtliche Modulzertifikate können auf zwei Arten erworben werden:

- Durch den Modulbesuch bei anerkannten Anbietern
- Durch Gleichwertigkeitsbeurteilung

##### Was bedeutet Gleichwertigkeitsbeurteilung (auch Validierung von Bildungsleistungen)?

«Die Validierung von Bildungsleistungen ist das Verfahren, durch das eine Institution, eine Schule oder eine Behörde anerkennt, dass Kompetenzen, die der Einzelne durch eine frühere, formale oder nicht formale Ausbildung oder durch Erfahrung erworben hat, denjenigen eines bestimmten Titels gleichwertig sind.» (Validierung von Bildungsleistungen, Nationaler Leitfaden, S.3, Mai 2007)

##### Gesetzliche Grundlagen

Das Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG vom 13.12.2002), in Kraft getreten am 1. Januar 2004, ermöglicht es Erwachsenen, sich berufliche oder ausserberufliche Praxiserfahrung anrechnen zu lassen, die sie ausserhalb üblicher Bildungsgänge erworben haben. Fachliche oder allgemeine Bildung werden angemessen berücksichtigt (siehe BBG, Art. 9; Abs. 2).

Wenn erwachsene Personen über die Kompetenzen verfügen, die für einen Berufstitel vorausgesetzt werden, muss es ihnen möglich sein, auch eidgenössisch anerkannte Abschlüsse zu erlangen. Das Gesetz erlaubt es, die erworbenen Kompetenzen nachzuweisen «durch eine Gesamtprüfung, eine Verbindung von Teilprüfungen oder durch andere vom Bund anerkannte Qualifikationsverfahren» (siehe BBG, Art. 33). Bei der Gleichwertigkeitsbeurteilung handelt es sich um eines dieser anderen vom Bund anerkannten Qualifikationsverfahren.

Für die Gleichwertigkeitsbeurteilung gelten besondere Zulassungsvoraussetzungen (siehe BBV, Artikel 32 vom 19. November 2003, Stand am 1. Oktober 2012). „Würden Qualifikationen ausserhalb eines geregelten Bildungsganges erworben, so setzt die Zulassung zum Qualifikationsverfahren eine mindestens fünfjährige berufliche Erfahrung voraus.“

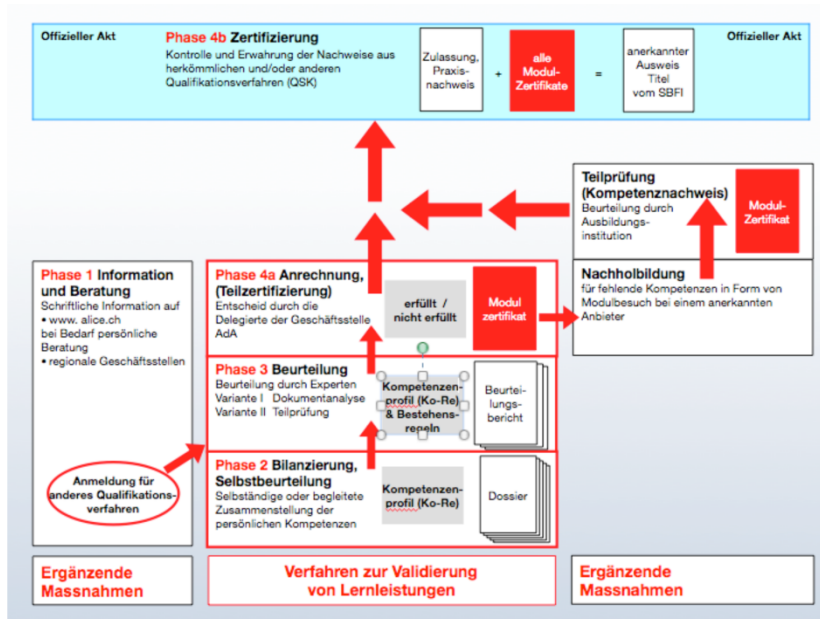
#### Schritte zur Gleichwertigkeitsbeurteilung

##### Phase 1 Information und Beratung

- Auf der Website [www.alice.ch/ada](http://www.alice.ch/ada) finden Sie neben der Wegleitung, welche Sie im Moment gerade lesen:
  - Dokumente, wie Modulbeschreibungen (MB), Kompetenzenprofile (Ko-Re), Leitfaden zur Selbstbeurteilung, Gebührenordnung, Antragsformular.
  - Verschiedene Anbieterorganisationen, welche interessierte Personen bei der Zusammenstellung des Dossiers beraten und begleiten.
- Ihre Fragen beantwortet die sprachregionale Geschäftsstelle.
- Die Expertinnen und Experten oder die Mitglieder der Kommission für Qualitätssicherung (QSK) beraten die Kandidaten/Kandidatinnen weder im Vorfeld der Kompetenzüberprüfung noch während der Bearbeitung oder nach der Entscheidung. Dies würde zu einem Rollenkonflikt führen und nicht den heutigen Standards entsprechen (vgl. unter anderem <http://www.valida.ch>)

<sup>26</sup> <http://www.alice.ch/de/ada/gleichwertigkeit/gwb-sveb-zertifikat/> (Zugriff am 31.3.2015)

- Eine Gleichwertigkeitsbeurteilung kann jederzeit beantragt und durchgeführt werden. Die schematische Darstellung (siehe «grafische Darstellung der GWB» im Überblick) zeigt die verschiedenen Phasen des Gleichwertigkeitsverfahrens unter Berücksichtigung von Besonderheiten des AdA-Baukastensystems:



### Phase 2 Bilanzierung, Selbstbeurteilung

Das zentrale Dokument für die Beschreibung der vorhandenen Kompetenzen in der Selbstbeurteilung ist das **Kompetenzenprofil (Ko-Re)**. Es listet die für den Abschluss erforderlichen Kompetenzen, geordnet nach Modulen, auf. Das **Kompetenzenprofil (Ko-Re)** ermöglicht Ihnen, sich bezüglich der gestellten Anforderungen unter Nennung Ihrer Ressourcen selbst einzustufen (Selbstbeurteilung). Den Experten und Expertinnen ermöglicht es eine kriterienbezogene Fremdbeurteilung.

**Vorgehen bei der Selbstbeurteilung** (siehe auch Informationsblatt/Leitfaden „Selbstbeurteilung“)

Sie machen eine Selbstbeurteilung, indem Sie Ihre Kompetenzen (erworben in Aus- und Weiterbildungen, bei beruflichen und ausserberuflichen Erfahrungen sowie in der praktischen Arbeit in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen) mit den geforderten Kompetenzen des jeweiligen Moduls vergleichen und Ihre Kompetenz anschliessend beurteilen.

Sie zeigen auf, dass Sie jede einzelne der geforderten Kompetenzen besitzen, indem Sie aufgrund Ihrer persönlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Ressourcen) einen einsichtig strukturierten Nachweis erbringen:

- Sie legen dar, wo/wie Sie diese Kompetenzen erworben haben und wann und wie Sie diese in Ihrer Praxis umsetzen und welches die konkreten Resultate sind.
- Sie nennen konkrete Theorien und Modelle, auf denen Ihre erwachsenenbildnerische Tätigkeit basiert.
- Sie erwähnen die Nachweisdokumente und legen Kopien davon in den Anhang. Mögliche Nachweisdokumente: Diplome und Zertifikate von Aus- und Weiterbildungen, qualifizierende Arbeitszeugnisse, Kursbestätigungen, Beispiele von Kursunterlagen, Beispiele von Teilnehmerbefragungen, Beispiele von externen Kursauswertungen, Kopien von Lerntagebucheinträgen...

Sie erarbeiten für jedes Modul, für das Sie die GWB beantragen, je eine Selbstbeurteilung.

#### Bitte beachten

Es ist Aufgabe des Kandidaten oder der Kandidatin, den Nachweis der vorhandenen Kompetenzen zu erbringen, indem die eigenen Tätigkeiten als Erwachsenenbilder/in und die vorhandenen Ressourcen zum **Kompetenzenprofil (Ko-Re)** in Bezug gesetzt werden. Die Selbstbeurteilung soll für Dritte verständlich, nachvollziehbar und überprüfbar sein und dem/der zuständigen GWB-Expert/in eine Fremdbeurteilung ermöglichen.

#### Inhalt des Dossiers

Sie stellen alle Ihre Dokumente in einem Dossier übersichtlich zusammen und reichen dieses an die Geschäftsstelle in Ihrer Sprachregion ein. Das Dossier beinhaltet:

- Vollständig ausgefülltes und eigenhändig unterzeichnetes GWB-Antragsformular.
- Lebenslauf mit Informationen, die für die Erwachsenenbildung relevant sind und auch Ihre spezifische Fachkompetenz zeigen.
- Pro Modul eine Selbstbeurteilung wie oben beschrieben. (Ausnahme: Modul 1, Variante II)
- Nachweisdokumente wie oben erwähnt (Ausnahme: Modul 1, Variante II). Die Aussagen in der/den Selbstbeurteilung/en sind nur soweit mit den entsprechenden Nachweisdokumenten zu belegen, wie diese für die Erwachsenenbildung relevant, vertrauenswürdig und aussagekräftig sind. Falls ein Nachweisdokument inhaltlich sehr knapp ist, so empfiehlt es sich, dass der/die Antragstellende in einem selbst verfassten und deklarierten Zusatzdokument Ziele, Tätigkeiten, Inhalte, Dauer etc. präzisiert. Wenn Nachweisdokumente von relevanten Aus- und Weiterbildungen keine Auskunft über die Dauer, die angestrebten Lernziele und die bearbeiteten Inhalte geben, haben Sie die Möglichkeit, den Dokumenten die entsprechenden Informationen aufgrund Ihrer Lerntagebücher, Ihrer Unterlagen usw. beizufügen. Dabei soll deutlich werden, dass Sie diese Informationen verfasst haben.
- Nachweis der Praxisjahre, die Sie bereits in der Erwachsenenbildung tätig sind, und der durch Sie erteilten Kursstunden. Diese Nachweise sind in der Regel mit Arbeitszeugnissen, Arbeitsbestätigungen oder schriftlichen Referenzen von den entsprechenden Arbeit- bzw. Auftraggebern mit Datum und Unterschrift zu bestätigen (siehe, Raster Nachweis Praxisstunden).

### Bitte beachten

Es ist wichtig, dass Sie einerseits alle Kompetenzen nachweisen und alle notwendigen Dokumente einreichen, und andererseits dass Sie nur die für die Erwachsenenbildung relevanten Dokumente belegen. Der Experte oder die Expertin überprüft das Dossier im aktuellen Zustand: Er/Sie nimmt keinen Kontakt mit den Antragstellenden auf, es können keine ergänzenden Dokumente eingereicht werden.

### Wahl der GWB-Variante

Das GWB-Verfahren sieht zwei Varianten vor, je nachdem wie gut Sie Ihre Kompetenzen mit schriftlichen Nachweisen belegen können.

#### Variante I: Gleichwertigkeitsbeurteilung aufgrund von Dokumenten

Sie beschreiben Ihre erwachsenenbildnerischen Kompetenzen in der Selbstbeurteilung schriftlich und für Dritte nachvollziehbar, und Sie besitzen dazu **Nachweisdokumente** – z. B. Zertifikate oder Diplome von Aus- und Weiterbildungen, Kursbestätigungen, qualifizierende Arbeitszeugnisse, Evaluationsresultate, eigene Arbeiten, Projektauswertungen usw., die das Vorhandensein der Kompetenzen belegen. In diesem Fall können Sie die GWB einzig aufgrund von Dokumenten beantragen.

#### Variante II: Gleichwertigkeitsbeurteilung aufgrund von Kompetenznachweisen

Sie können Ihre Kompetenzen **entweder nicht durch Dokumente belegen oder Sie ziehen beim Modul 1 eine mündliche Prüfung der schriftlichen Selbstbeurteilung vor**. In diesem Fall zeigen Sie Ihre Kompetenzen, indem Sie den entsprechenden Kompetenznachweis ablegen. Die Vorgaben und Beurteilungskriterien zu den Kompetenznachweisen finden Sie in den jeweiligen Modulbeschreibungen (MB).

### Bitte beachten

Die Erarbeitung des GWB-Dossiers bleibt sich gleich, ob Sie nun eine GWB nach der einen oder anderen Variante beantragen (Ausnahme: Modul1, Variante II). Bei der Variante I werden die Nachweisdokumente vollständig verlangt, bei der Variante II legen Sie jene Nachweisdokumente vor, die Ihnen zur Verfügung stehen.

## Phase 3 Beurteilung durch Expertinnen/Experten

Nach Eingang des Dossiers erhalten Sie eine Eingangsbestätigung mit Rechnung und werden informiert über den Namen und die funktionsbezogenen Tätigkeiten und Erfahrungen des zugeteilten Experten oder der Expertin. Die Antragstellenden können schriftlich und begründet einen Ablehnungsantrag bei der Geschäftsstelle einreichen. Die Bearbeitung des Dossiers durch den Experten/die Expertin beginnt erst nach Zahlungseingang.

### Beurteilungsbericht

Der/die GWB-Experte/Expertin überprüft die Vollständigkeit des Dossiers, analysiert den Inhalt, bewertet die Kompetenzen und schreibt einen ausführlichen Bericht mit Antrag auf «erfüllt» oder «nicht erfüllt».

Bei der Variante II für das Modul 1 wird kein ausführlicher Bericht erstellt. Grundlage für die Beurteilung der Praxisdemonstration ist ein Bewertungsraster, welches sich auf die Kompetenzen des Moduls 1 (siehe Modulbeschreibung MB1) ausrichtet. Die Kriterien für die Praxisdemonstration und das Prüfungsgespräch finden Sie im Dokument „GWB\_Variante II\_M1\_Beurteilungskriterien“.

## Phase 4a Anrechnung, Gleichwertigkeitsbescheinigung

Bericht und Antrag des/der Experten/in werden der Geschäftsleitung unterbreitet, die über den Antrag zur Gleichwertigkeit entscheidet. Beim Entscheid

- «erfüllt» wird dem Kandidaten/der Kandidatin gleichzeitig mit dem Bericht das Modulzertifikat zugestellt.
- «nicht erfüllt» wird dem Kandidaten/der Kandidatin aufgezeigt, welche Wege zur Modulzertifizierung führen können.

Das Modulzertifikat ist ein offizielles Dokument, das dem Kandidaten/der Kandidatin bescheinigt, dass er/sie in diesem Kompetenzbereich das Qualifikationsniveau erreicht hat.

## Phase 4b Zertifizierung

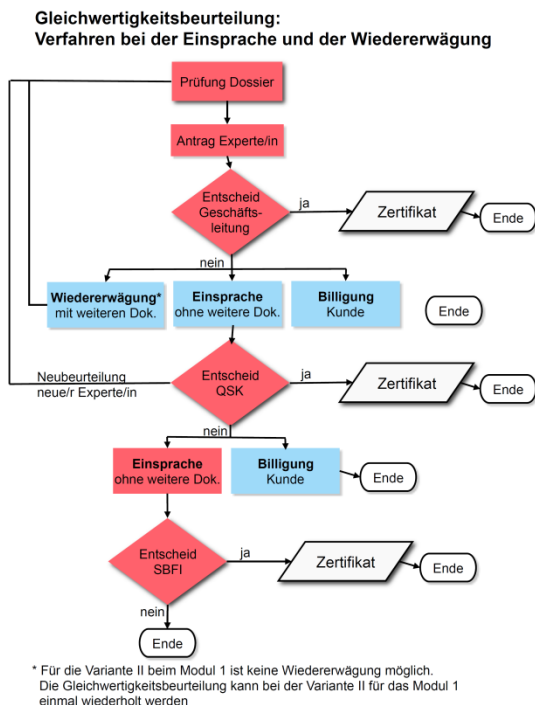
Sobald ein Kandidat/eine Kandidatin alle Modulzertifikate besitzt und auch die weiteren Bedingungen für einen bestimmten Berufsabschluss erfüllt, kann er/sie bei der Qualitätssicherungskommission den entsprechenden Antrag stellen

- **Eidg. Fachausweis Ausbilder/in** Fachausweise Module 1–5 (Antragsformular)
- **Ausbildungsleiter/in mit eidg. Diplom** Diplom-Module 1–6 (Antragsformular für die Zulassung zur Höheren Fachprüfung)

Der offizielle Ausweis mit dem entsprechenden Berufstitel wird Staatsekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI ausgestellt.

## Rechtsmittel

Die Abläufe im Überblick:



### Einsprache

Wenn Ihr Gleichwertigkeitsantrag als «nicht erfüllt» beurteilt wird und Sie mit dem Entscheid der Geschäftsleitung nicht einverstanden sind, können Sie bei der Qualitätssicherungskommission, Geschäftsstelle AdA, c/o SVEB, Oerlikonerstrasse 38, 8057 Zürich, **innert 30 Tagen schriftlich begründet Einsprache** erheben und einen Antrag auf Gutheissung oder Wiederholung stellen.

Die Kommission entscheidet über

- Gutheissung der Einsprache
- Abweisung der Einsprache
- Neubeurteilung durch eine andere Expertin oder einen anderen Experten

Für die Verfahrenskosten ist ein Kostenvorschuss von CHF 350.– zu leisten. Der Kostenvorschuss wird zurückerstattet, wenn die Einsprache gutgeheissen wird.

### Bitte beachten Sie

Im Einspracheverfahren können Sie **keine neuen und/oder ergänzten Nachweisdokumente** einreichen und/oder **zusätzliche Argumente einbringen**, die für eine Erteilung sprechen würden.

### Wiedererwägungsgesuch

In begründeten Ausnahmefällen gewährt die Geschäftsstelle deshalb die **Möglichkeit eines Wiedererwägungsgesuchs**, beispielsweise wenn relevante Kompetenzen und/oder Nachweisdokumente aus – für die Expertin /den Experten – nachvollziehbaren Gründen im vorliegenden Verfahren von Ihnen nicht vorgebracht und/oder von der/dem GWB-Expert/in nicht sachgemäss beurteilt wurden. (Ausnahme: Modul1, Variante II)

Das Wiedererwägungsgesuch ist der Geschäftsstelle AdA, c/o SVEB, Oerlikonerstrasse 38, 8057 Zürich innert 30 Tagen einzureichen und wird von denselben Expert/innen bearbeitet und entschieden. Achtung: Wenn nachträglich neue Argumente/Nachweisdokumente beigebracht werden, ist das Verfahren erneut nach Aufwand kostenpflichtig (Stundenansatz CHF 160.–).

### Weiterzug an die nächsthöhere Stelle

Gemäss Art. 15 Abs. 2/3 des «Reglements über die Überprüfung der Modulabschlüsse zur Erteilung des eidg. Fachausweises als Ausbilder/in vom 3.09.1999» und Ziffer 5.33 und 5.34 der «Prüfungsordnung für die Erteilung des eidg. Diploms als Ausbildungsleiter/in vom 11. Nov. 2005» können Sie den Entscheid innert 30 Tagen nach Eröffnung an das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBF1 weiterziehen. Für die Verfahrenskosten ist ein Kostenvorschuss von CHF 860.– zu leisten. Der Kostenvorschuss wird zurückerstattet, wenn die Beschwerde gutgeheissen wird (Quelle: Merkblatt „Beschwerde“ SBF1, 1.1.2013).

## B. Stufenspezifische, inhaltliche Anforderungen

### SVEB–Zertifikat

#### Fachausweis Modul FA-M 1: «Lernveranstaltungen mit Erwachsenen durchführen»

##### Praxisnachweis

Bitte legen Sie in Ihrem GWB–Dossier eine datierte und von Arbeit- bzw. Auftraggebern unterzeichnete Liste Ihrer Praxiserfahrung bei (Anzahl Praxisjahre, Zielpublikum, Anzahl von Ihnen erteilten Kursstunden – nicht Lektionen). Gefordert sind mind. 150 Stunden, die sich über mind. 5 Jahre verteilen. Bei Variante I genügen 2 Jahre Praxis.

##### Kompetenznachweis Variante II

Ihre Ausbildungsaktivität wird während mindestens 90 Minuten von zwei Fachpersonen in Ihrem Arbeitsfeld beobachtet. Die Ausbildungsaktivität ist vorgängig zu dokumentieren. Anschliessend folgt ein Prüfungsgespräch von mindestens 60 Minuten.

**Wichtig:** Mit dem Antrag müssen mindestens 2-3 Daten für den Praxisbesuch der Expert/innen vorgeschlagen werden.

### Eidg. Fachausweis Ausbilder/in

#### Praxiserfahrung Module 2 – 5

Bitte legen Sie in Ihrem GWB–Dossier eine datierte und von Arbeit- bzw. Auftraggebern unterzeichnete Liste Ihrer Praxiserfahrung bei. Gefordert sind für alle Module mindestens 5 Jahre Praxiserfahrung.

#### Fachausweis-Modul FA-M 2: Gruppenprozesse in Lernveranstaltungen begleiten

##### Teilnahme an gruppenspezifischer Veranstaltung

Bedingung: Gruppendynamik muss intensiv erlebt und reflektiert worden sein. In der Selbstbeurteilung muss die Umsetzung dieser Erkenntnisse in die Rolle der Kursleiter/in nachvollziehbar geschildert werden.

##### Kompetenznachweis Variante II

Schriftliche Fallanalyse und Interventionsvorschläge zu einer Gruppensituation in der eigenen Berufspraxis.

#### Fachausweis-Modul FA-M 3: Individuelle Lernprozesse unterstützen

##### Kompetenznachweis Variante II

Dokumentation eines konkreten Praxis-Beratungsbeispiels und Erarbeitung eines Informationsdossiers.

#### Fachausweis-Modul FA-M 4: Bildungsangebote für Erwachsene konzipieren

##### Kompetenznachweis Variante II

Kürzere theoretische Arbeit erarbeiten, mit vorgängiger thematischer Absprache mit der Geschäftsstelle AdA.

#### Fachausweis-Modul FA-M 5: Lernveranstaltungen für Erwachsene didaktisch gestalten

##### Kompetenznachweis Variante II

Ihre Ausbildungsaktivität wird während 90 Minuten von einer Fachperson in Ihrem Arbeitsfeld beobachtet und nach den Beurteilungskriterien für das Modul 5 begutachtet. Die Ausbildungsaktivität ist zu dokumentieren und von Ihnen zu evaluieren. Die Selbst- und die Fremdbeurteilung sowie Ihr persönliches Dossier werden in einem Gespräch von 90 Minuten Dauer ausgewertet. Dieses Gespräch findet nicht am Tag der Ausbildungsaktivität statt.

**Wichtig:** Mit dem Antrag müssen mindestens 2-3 Daten für den Praxisbesuch der Expert/innen vorgeschlagen werden.

#### Supervision: Fachausweis-Modul 4 oder 5

Supervision muss erlebt worden sein als involvierte/r Teilnehmende/r in einer Kleingruppe unter professioneller Leitung. Die Gruppe hat sich über eine bestimmte Zeit, mit einer gewissen Regelmässigkeit mit Fragestellungen aus der erwachsenenbildnerischen Praxis der Teilnehmenden auseinandergesetzt. Die Leitungsperson muss ein/e anerkannte/r Supervisor/in sein (entspricht BSO–Anerkennung oder gleichwertige Ausbildung).

Es sind mind. 16 Stunden, aufgeteilt auf mind. 5 Sitzungen, notwendig. Einzelsupervision wird nicht als gleichwertig anerkannt.

##### Bitte beachten Sie:

Die Vorgaben und Beurteilungskriterien zu den Kompetenznachweisen finden Sie in den jeweiligen Modulbeschreibungen (MB).

## Ausbildungsleiter/in mit eidgenössischem Diplom (Revision Reglement vom 12.4.2010)

### D-Modul 1    **Bildungskonzepte evaluieren und begründen**

#### **Kompetenznachweis Variante II**

Darlegung und Evaluation eines komplexen Bildungskonzepts (inkl. Qualifikationsverfahren).

### D-Modul 2    **Bildungsangebote koordinieren und begleiten**

#### **Kompetenznachweis Variante II**

Darlegung eines Praxisfalls mit besonderen Herausforderungen in Bezug auf die Prozessbegleitung.

### D-Modul 3    **Die Qualität des Bildungsangebotes entwickeln**

#### **Kompetenznachweis Variante II**

Darlegung und kritische Kommentierung eines Evaluationskonzepts für eine komplexe Bildungsmaßnahme oder eines Qualitätssicherungskonzepts für einen Angebotsbereich.

### D-Modul 4    **Eine Organisationseinheit führen**

#### **Kompetenznachweis Variante II**

Kommentierte Darlegung der eigenen Organisationseinheit und eines zentralen Führungsprozesses.

### D-Modul 5    **Das Bildungsangebot im Umfeld positionieren**

#### **Kompetenznachweis Variante II**

Umfeldanalyse und kommentierte Darlegung eines Marketing- oder Kommunikationskonzepts.

### D-Modul 6    **Projekte im Bildungsbereich leiten**

#### **Kompetenznachweis Variante II**

Kurzdarlegung und Auswertung eines Projekts mit besonderen Herausforderungen bezüglich Organisation, Ressourcen, Zielsetzungen oder Leitung.

#### **Bitte beachten Sie**

- Die Beschreibung, Richtlinien und Beurteilungskriterien für den Kompetenznachweis für die Module der Stufe 3 finden Sie in der jeweiligen Modulbeschreibung bzw. im Anhang derselben (AdA-D-M1, AdA-D-M2, etc.).
- Die erfolgreichen Modulabschlüsse führen auf Stufe 3 nicht direkt zum Titel, sondern sind die Voraussetzung zur Zulassung zur Höheren Fachprüfung (HFP). Die HFP selbst entspricht einer Prüfung und kann nicht über Gleichwertigkeitsbeurteilung erlangt werden. Die weiteren Zulassungsbestimmungen entnehmen Sie der Wegleitung zur Prüfungsordnung und der Prüfungsordnung selbst. Die Daten und das Anmeldeformular für die nächste Durchführung der HFP finden Sie auch auf der Website [www.alice.ch/de/ada](http://www.alice.ch/de/ada).

#### **Kosten**

Die Kosten für die Gleichwertigkeitsbeurteilung sind in der aktuellen Gebührenordnung festgelegt.

## 10.5 Anhang 5: Informationsblatt des SVEB für die Selbstbeurteilung<sup>27</sup>

### 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.

<sup>27</sup> <http://www.alice.ch/de/ada/gleichwertigkeit/gwb-sveb-zertifikat/> (Zugriff am 31.3.2015)

## 11 Kontakte

Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung  
Pädagogische Hochschule FHNW

Standort Solothurn:  
Obere Sternengasse 7  
4502 Solothurn

Standort Basel:  
Clarastrasse 57  
4058 Basel

Telefon Sekretariat: +41 (0)32 628 66 22

Prof. Dr. Katrin Kraus  
Co-Leiterin Institut Weiterbildung und Beratung PH FHNW  
katrin.kraus@fhnw.ch  
Tel: +41 (0)56 202 85 68

Dr. Martin Schmid  
Dozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Erwachsenenbildung und  
Weiterbildung PH FHNW  
martin.schmid@fhnw.ch  
Tel: +41 (0)61 690 19 37

Julia Thyroff M. A.  
Mitarbeiterin im Projekt «Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung»  
julia.thyroff@unibas.ch

Weitere Informationen  
[www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren/erwachsenenbildung](http://www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren/erwachsenenbildung)

## Impressum

1. Auflage 100 Exemplare  
Basel, Juni 2015  
Autorenschaft: Katrin Kraus, Martin Schmid, Julia Thyroff  
Gestaltung: Eugen Notter, PH FHNW  
Titelbild: Fotolia  
© Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule  
Institut Weiterbildung und Beratung