

## Validierung als erwachsenenpädagogische Handlungspraxis?

# Unterstützen statt verwalten

Die Erwachsenenbildung beschäftigt sich gemeinhin mit dem Lehren und Lernen Erwachsener. Zum Wesen der Erwachsenenbildung gehört aber auch, auf Veränderungen zu reagieren, neue Ansätze und Aufgaben aufzugreifen und sowohl in den wissenschaftlichen Diskurs als auch in die pädagogische Ausgestaltung von Lehr-Lern-Arrangements zu integrieren. Die Validierung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen ist eine dieser neuen Facetten, die in den vergangenen Jahren in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten ist und von der Erwachsenenbildung aufgegriffen wurde. Es fragt sich allerdings, ob diese Thematik nicht eine Zumutung für die pädagogische Arbeit mit Erwachsenen ist.

### Spätestens seit dem Memorandum zum Lebenslangen Lernen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000), das

unter anderem das Erfordernis einer Zertifizierung informellen Lernens betonte, wurde Validierung als neue bildungspolitische Dimension wahrgenommen. Verstärkt wurde diese Entwicklung durch eine Reihe weiterer Bemühungen durch die EU, die 2012 in eine Empfehlung des Rates zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens mündete. Der Vorschlag sieht vor, dass alle Mitgliedstaaten bis ins Jahr 2018 Regelungen zur Validierung nicht-formaler und informeller Lernergebnisse eingeführt haben, die es ermöglichen, individuelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen nutzbar zu machen und zwar unabhängig davon, wo sie erworben wurden (Amtsblatt der Europäischen Union 2012). Wenn dieses ambitionierte Ziel aller Voraussicht nach auch nicht alle Mitgliedstaaten innerhalb der gesetzten Frist erreichen werden, so zeigt die Empfehlung doch vor allem eines: Validierung hat Einzug in die Bildungsdebatte Europas gefunden.

Eine dazu schon früher eingesetzte und später parallel verlaufende Entwicklung zu dieser wegweisenden Richtung der EU entfaltete sich entlang der Kompetenzdiskussion, die sich in den vergangenen Jahren auch der Kompetenzmessung und der Sichtbarmachung von Kompetenz zugewendet hat. In der wissenschaftlichen Literatur wird diese Sichtbarmachung

in der Regel mit Begriffen wie Kompetenzanalysen, Kompetenzmessverfahren, Kompetenzerfassungen und Kompetenzbilanzierungen thematisiert. Den Sog dieser beiden Strömungen aufnehmend, hat sich die Erwachsenenbildung zusehends mit diesen Themen zu befassen begonnen. Dass es sich dabei aber nur zum Teil um ein erwachsenenpädagogisches Feld handelt und Überlegungen angebracht sind, wie sich die Erwachsenenbildung gewinnbringend in die Sichtbarmachung und Validierung von Kompetenzen einschreiben könnte, sollen die folgenden Ausführungen zeigen. Ausgangspunkt ist eine theoretische Betrachtung zu Beurteilungen und Bewertungen, ohne die Validierungsverfahren nicht möglich sind.

### Kompetenzen sichtbar machen

In den vergangenen Jahren haben sich verschiedene Validierungsverfahren etabliert, die vor unterschiedlichen Hintergründen entstanden sind und entsprechend unterschiedlich konzeptioniert wurden. Im Kern geht es jedoch immer darum, nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sichtbar zu machen, zu beurteilen und darauf aufbauend zu bewerten. Im Idealfall resultiert daraus eine Zertifizierung, die unter Umständen eine Ausbildung oder Weiterbildung ersetzt. Die Sichtbarmachung



#### Autoren |

Dr. Martin Schmid, Dozent für Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung, Basel und Solothurn (Schweiz)

[martin.schmid@fhnw.ch](mailto:martin.schmid@fhnw.ch)

Lic. phil. Sonja Brantschen, Lehrerin, Soziologin und freie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule FHNW, Basel (Schweiz)

[sbrantschen@bluwin.ch](mailto:sbrantschen@bluwin.ch)

dieser Bildungsleistungen kann mit qualitativen und/oder quantitativen Methoden sowie mit Selbst- und/oder Fremdeinschätzungen erfolgen. Wie auch immer ein Validierungsverfahren ausgestaltet ist, letztendlich stellt sich stets die Frage, nach welchen Kriterien und mit welchen Methoden die Lernergebnisse oder die Kompetenzen beurteilt und bewertet werden sollen. Dafür sind normative Grundlagen erforderlich, denn erst diese ermöglichen fundierte Aussagen darüber, ob eine gewisse Bildungsleistung als „genügend“ oder als „ungenügend“ einzustufen ist. In der Vergangenheit haben sich drei unterschiedliche Bezugsnormen etabliert, die in jeweils verschiedenen Kontexten, einzeln oder auch in Kombination mit einer anderen, zur Anwendung kommen. Sie sind im Rahmen von Beurteilungs- und Bewertungsverfahren wichtige Bezugspunkte, um Beliebigkeit und Willkür zu vermeiden (Sacher 2014):

- **Soziale beziehungsweise kollektive Bezugsnorm:** Die Leistung oder die Kompetenzen des Einzelnen werden mit den Leistungen oder mit den Kompetenzen einer Gruppe verglichen. Im Schulkontext ist dies gewöhnlich der Klassenverband. Eine Leistung gilt als gut, wenn sie der Leistung der Gruppe entspricht oder diese übertrifft; eine Leistung wird entsprechend als schlecht eingestuft, wenn sie im Vergleich zur Gruppe abfällt.
- **Individuelle Bezugsnorm beziehungsweise Entwicklungsnorm:** Ausschlaggebend für eine positive oder negative Bewertung ist die Entwicklung des Einzelnen und die Beobachtung, ob innerhalb einer bestimmten Zeitspanne ein Lernzuwachs stattgefunden hat. Als gut wird eine Leistung dann bewertet, wenn sich der Schüler im Vergleich zum Zeitpunkt X verbessert hat; hat kein Lernzuwachs stattgefunden oder ist sogar ein Rückschritt festzustellen, gilt die Leistung als ungenügend.
- **Kriteriale beziehungsweise fachliche Bezugsnorm:** Der Beurteilung liegen fachlich-sachliche Anforderungen zugrunde. Diese inhaltlich verankerten Standards gilt es zu erreichen, erst dann wird eine Leistung als gut oder genügend beurteilt. Ungenügende Leistungen resultieren dann, wenn die Standards nicht oder nur teilweise erreicht werden.

## Problematische Bezugsnormen

Damit eine Bewertung von Aussenstehenden interpretiert werden kann, muss die Bezugsnorm des Bewer-

tungsverfahrens transparent gemacht werden (Sacher 2011). Im Falle der meisten Validierungsverfahren ist die Wahl der Bezugsnorm allein schon deshalb gegeben, weil die soziale Bezugsnorm aufgrund der fehlenden Gruppe und die individuelle Bezugsnorm mangels Möglichkeiten, die Lernprozesse der zu validierenden Personen zu beobachten und zu begleiten, wegfällt. Somit bleibt die kriteriale beziehungsweise fachliche Bezugsnorm, die in aller Regel in einem Kompetenzprofil festgehalten wird, das von jeweils für das Bildungssystem relevanten Akteuren konzipiert wird.

Aus erwachsenenpädagogischer Sicht eröffnen sich im Rahmen von Validierungsverfahren mit diesem Bezugsnormansatz zwei Spannungsfelder: Zum einen verengt die Perspektive von der Norm hin zur Bildungsleistung den Blick und klammert wesentliche Gesichtspunkte, die für eine Beurteilung einer Leistung zentral sind, wie Motivation, Intention und Voraussetzungen, unter denen eine bestimmte Leistung erbracht wurde, nahezu vollständig aus (Winter 2012). Die erwachsenenpädagogischen Handlungsoptionen werden dadurch eingeschränkt, verschließt doch diese Normgebundenheit eine pädagogisch nützliche und förderliche Beurteilung unter Einbezug aller relevanten Einflussvariablen. Zum anderen wird durch den ausschließlichen Rückgriff auf die kriteriale beziehungsweise fachliche Bezugsnorm die individuelle Bezugsnorm ausgeblendet. Das Begleiten und Dokumentieren von Lernprozessen und Lernfortschritten als ein wesentlicher Teil erwachsenenpädagogischen Handelns wird außer Acht gelassen. Kriteriale beziehungsweise fachliche Bezugsnormen verhindern demnach erwachsenenpädagogisches Handeln, indem die Bewertung einseitig in den Vordergrund rückt und das Lernen und Lehren unberücksichtigt bleiben.

## Summative Beurteilung

Ein weiteres erwachsenenpädagogisches Spannungsfeld eröffnet sich bei der Frage, wie Kompetenzen in der Praxis bewertet werden können. Prinzipiell sind für Validierungsverfahren verschiedene Beurteilungs- und Bewertungsverfahren denkbar, aufgrund der fast zwingenden Beanspruchung der kriterialen beziehungsweise fachlichen Bezugsnorm kommen jedoch immer die Standards der zertifizierenden Institutionen zur Anwendung. Im einfachsten Fall sind diese in eindimensionalen Kompetenzbeschreibungen festgehalten,

## Literatur |

Amtsblatt der Europäischen Kommission: Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (2012/C 398/01)

Colardyn, D./Bjornavold, J.: The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning. Luxembourg 2005

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum für Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel, SEK(2000) 1832

Lissmann, U.: Beurteilungsraster und Portfoliobeurteilung. In: Gläser-Zkuda, M./Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 2007, S. 87-108

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

Sacher, W.: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. 6. überarb. u. erw. Auflage. Bad Heilbrunn 2014

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

die in Form von Kann-Formulierungen Aussagen über die wünschenswerten Ressourcen und Kompetenzen des jeweiligen Faches machen. Die Bewertung beschränkt sich in diesem Fall auf eine Zuordnung, die aus den beiden Polen „bestanden – nicht bestanden“ besteht. Diese „Alternativentscheidungen“ (Rheinberg 2014) beruhen in der Regel auf Mindeststandards und werden beispielsweise auch bei Führerscheinprüfungen angewendet. Andere Kompetenzprofile sind in Niveaustufen ausdifferenziert. Nicht unüblich sind die Beschreibungen eines bestimmten Könnens auf drei oder mehr Stufen. Diese haben in ihrem Aufbau eine gewisse Logik in der fortschreitenden Beherrschung eines gewissen Handlungsfeldes oder Wissensgebiets. Denkbar für die Beurteilung von Bildungsleistungen sind auch Bewertungsraster, von denen es zahlreiche Varianten gibt, die in der Regel darauf abzielen, einen bestimmten Aspekt der Leistungserbringung aus der kriterialen beziehungsweise fachlichen Bezugsnorm auf einer mehrstufigen Skala einzuschätzen. Solche Bewertungsraster können zu einer Gesamtsumme addiert werden, die für eine insgesamt positive oder negative Beurteilung ausschlaggebend ist (Lissmann 2007).

Alle diese Bewertungsvarianten haben eine ausdrückliche Formalisierung und Zertifizierung von Lernergebnissen zur Folge und haben gewöhnlich einen Bezug zu Einrichtungen, Gremien, Verbänden oder Bildungsinstitutionen, die befugt sind, Qualifikationen und Zertifikate zu vergeben oder diese im Sinne einer Selektion auf der Grundlage einer negativen Beurteilung des Lernstandes zu verweigern. Letztlich steht also bei diesen sogenannten summativen Verfahren die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt im Vordergrund, die von den Bewertenden eine Entscheidung für oder gegen eine Zertifizierung erfordert. Und genau darin liegt das Problem: Die alleinige Beurteilung und anschließende Bewertung von Bildungsleistungen führt die Erwachsenenpädagogik weg von einem ihrer eigentlichen Kernaufgabengebiete, nämlich der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen, und sie wird dadurch zu einem Instrument administrativer Kontrolle degradiert.

## Formative Bewertungsverfahren

Diese Aufgabe kann jedoch getrost der Bildungsbürokratie überlassen werden, dazu bedarf es keiner ausgebildeten Erwachsenenpädagoginnen und -päd-

agogen. Erst wenn Validierungsverfahren nicht mehr primär die Zertifizierung von Bildungsleistungen zum Ziel haben und nicht ausschließlich die summative Bewertung und Beurteilung im Vordergrund steht, eröffnen sich für die Erwachsenenbildung Möglichkeiten, Validierungsverfahren gewinnbringend und insbesondere auch im Sinne pädagogischen Handelns mitzugestalten. Coardyn/Bjornavold (2005) beschreiben in diesem Zusammenhang in Abgrenzung zu den summativen die formativen Verfahren. Gemäß ihrer Definition ist der Kern dieses Verfahrens nicht die formale Anerkennung von Lernergebnissen, sondern die gezielte Unterstützung der Lernenden, indem ihnen systematisch Feedback zum Lernprozess oder zur Lernlaufbahn gegeben wird, ihnen ihre Stärken und Schwächen aufgezeigt werden und sie dadurch Anhaltspunkte erhalten, welche Verbesserungen auf individueller Ebene oder auf der Ebene einer Organisation möglich sind. Formative Verfahren beinhalten deshalb auch keine Bewertung, sondern dienen einzig dem Lernenden als unmittelbares Feedback für den weiteren Lernprozess. Beispiele dafür sind die Bilanzierung von Kompetenzen, wie sie in Frankreich seit einigen Jahren praktiziert wird (bilan des compétences), verschiedene Verfahren im Rahmen von Portfolioarbeiten oder auch Verfahren des persönlichen Kompetenzmanagements (Sieber-Suter 2014).

## Erwachsenenpädagogische Handlungsfelder

Diese formativen Verfahren sind jedoch im Grunde genommen keine Validierungsverfahren, wie sie die EU-Kommission für ihre Mitgliedstaaten vorschlägt. Die Ergebnisse formativer Verfahren, sofern solche das Ziel sind, können höchstens als persönlicher Entwicklungsprozess, verbunden mit der entsprechenden Genugtuung über den geleisteten Lernerfolg, gewertet werden. Unter Umständen wird das Verfahren mit einer durch den Bildungsanbieter ausgestellten Bescheinigung abgeschlossen, die soziale Anerkennung ausdrückt und motivationsfördernd sein kann. Diese Bescheinigung kann beispielsweise Stellensuchenden behilflich sein, indem sie diese den Bewerbungsunterlagen beilegt. Im Idealfall berücksichtigen Arbeitgeber diese Bildungsleistungen bei der Wahl ihrer Mitarbeitenden. Formative Verfahren haben also den Nachteil, keinen Anschluss an die

Bildungssystematik zu finden, während summative Verfahren in der Regel sehr formalisiert sind und keinen Raum für erwachsenenpädagogische Handlungspraxis bieten.

Denkbar ist aber auch ein kombiniertes Verfahren, das sich aus einem vorgelagerten formativen Prozess und einer abschließenden summativen Bilanzierung zusammensetzt. Sinnvoll wäre dies vor allem deshalb, weil die Komplexität der Validierungsverfahren gezeigt hat, dass ein erfolgreiches Durchlaufen des Gesamtprozesses oft nicht ohne Beratung erfolgen kann. Die Beratung unterstützt die Kandidatinnen und Kandidaten bei der Erstellung der Bildungsnachweise, indem sie ihnen zunächst Feedback zur Lernlaufbahn, zu allfälligen Lücken und zu besonderen Stärken in Bezug auf die Zertifizierung gibt. Diese Aufgabe käme der Erwachsenenpädagogik zu. Erst im Anschluss daran erfolgt die Bilanzierung der Kompetenzen, die zu einer summativen Bewertung mit der Vergabe oder einer Rückweisung des Antrags endet. Die Beurteilung und Bewertung dieser Bildungsleistungen übernehmen die Bildungsverwaltung oder Expertinnen und Experten des jeweiligen Fachgebiets.

## Validierung als Forschungsfeld

Die Validierung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen ist ein seit einigen Jahren entstandenes Fachgebiet, das zunehmend Beachtung findet und an der Schnittstelle von Bildungsverwaltung, Fachexpertise und Erwachsenenbildung angesiedelt ist. Wie die voranstehenden Ausführungen deutlich gemacht haben, ist die Zuordnung der einzelnen Verfahren zu einem dieser Teilbereiche keineswegs geregelt, so dass es zu Unklarheiten in der Kompetenzzuordnung kommt. Für die Erwachsenenpädagogik entsteht dadurch die Gefahr, dass sie ihre pädagogische Handlungspraxis zusehends verlässt und sich für bildungsadministrative Zwecke instrumentalisieren lässt. Die Entwicklung von Kompetenz- und Beurteilungsrastern, die unabhängig vom Individuum unter ausschließlichem Bezug auf eine fachliche Norm erstellt werden, ist kein erwachsenenpädagogisches Handlungsfeld – genauso wenig wie die Anwendung dieser Instrumente in der Praxis, die sich auf eine

summative Bilanzierung und Bewertung von Kompetenzen beschränkt und kontextfrei sowie unter Umständen gar unter Abwesenheit des zu bewertenden Individuums vorgenommen wird. Diese Arbeiten können Fachexpertinnen und -experten sowie Personen aus der Bildungsverwaltung überlassen werden.

Für die Erwachsenenpädagogik eröffnet sich aber dann ein Handlungsfeld, wenn die Validierung als formativer Prozess verstanden wird, der die Entwicklung des Individuums durch Beratung und Begleitung des Einzelnen oder von Gruppen in Bezug auf ihre Lernprozessgestaltung zum Ziel hat, um diese vor und während des Validierungsprozesses zu begleiten und im Hinblick auf die Zertifizierung zu unterstützen. Es ist gut möglich, dass mit der weiteren Etablierung von Validierungsverfahren eine Nachfrage nach solchen Lernformaten entstehen wird, damit die zum Teil hohen Anforderungen und die erhebliche Komplexität der Verfahren bewältigt werden können. An dieser Schaltstelle muss sich die Erwachsenenpädagogik einbringen und im Rahmen dieses neu entstehenden Bildungsbereichs „Validierungswillige“ auf dem Weg zu einem wie auch immer gearteten Zertifikat begleiten.

Als wissenschaftliche Disziplin steht die Erwachsenenbildung dagegen in der Pflicht, Validierung als Forschungsfeld zu verstehen, damit Wissen erarbeitet werden und dieses der Praxis zu Verfügung gestellt werden kann. Rund um die Validierungsthematik stehen einige Fragen an, die der dringenden Klärung bedürfen, wie beispielsweise: Welchen Beitrag kann die Validierung von Bildungsleistungen zur Durchlässigkeit im Bildungssystem und zur Öffnung von Bildungsinstitutionen beitragen? Wie können informelle Kompetenzen von bestimmten Zielgruppen, wie Flüchtlingen oder Stellensuchenden, sicht- und nutzbar gemacht werden? Wie können non-formal und informell erworbene Kompetenzen von bildungsfernen Personen validiert werden? Welche Alternativen zu schriftlastigen Validierungsverfahren gibt es insbesondere im handwerklichen Bereich? – Validierung ist also sehr wohl ein Thema, das die Erwachsenenbildung künftig beschäftigen wird und muss, wenn auch eher in wissenschaftlichen Zusammenhängen als in pädagogischen Handlungsfeldern.

**Fortsetzung Literatur |**  
Sieber-Suter, B.: Kompetenzmanagement. Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Entwicklung von Lehrenden in Schule und Weiterbildung. Bern 2014  
Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler 2012