

Chapter Title: Partizipation in der Entwicklung von Kompetenzmodellen. Eine explorative Studie zur Implementation und Nutzung eines Kompetenzmodells für Validierungspraktiker:innen

Chapter Author(s): Lisa Henschel, Birgit Schmidtke, Adelheid Maier and Anita Pachner

Book Title: Teilhabe durch Teilnahme?

Book Subtitle: Erwachsenenbildung und Weiterbildung zwischen Partizipation und Exklusion

Book Editor(s): Malte Ebner von Eschenbach, Maria Kondratjuk, Katrin Kraus, Matthias Rohs, Helmut Bremer, Songül Cora, Lukas Eble, Catrin Opheys, Silke Schreiber-Barsch, Farina Wagner, Tim Zosel

Published by: Verlag Barbara Budrich. (2025)

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/jj.34605948.15>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.



ORT archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use available at
BY 4.0). To view a copy of this license, visit
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Funding is provided by Deutsche
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.



Verlag Barbara Budrich is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Teilhabe durch Teilnahme?*

Partizipation in der Entwicklung von Kompetenzmodellen. Eine explorative Studie zur Implementation und Nutzung eines Kompetenzmodells für Validierungspraktiker:innen

Einleitung

Eine Vielzahl von anwendungsorientierten Forschungsprojekten in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft befasst sich mit der Entwicklung von Kompetenzmodellen für verschiedene pädagogische Handlungsfelder. Kompetenzmodelle sollen u. a. als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung von Curricula, für Validierungsverfahren, für die Professionalisierung von Fachpersonal oder die Qualitätsentwicklung auf organisationaler Ebene genutzt werden. Besonders bedeutsam ist ihre Anwendung in der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen (Schmid, 2023), die es ermöglicht, außerhalb formaler Bildungswege erworbene Fähigkeiten sichtbar und beruflich sowie gesellschaftlich nutzbar zu machen. Dabei darf nicht übersehen werden, dass die Einführung und Nutzung von Kompetenzmodellen in der Praxis häufig mit erheblichen Herausforderungen verbunden sind, etwa durch mangelnde Anschlussfähigkeit an bestehende Systeme, Ressourcenengpässe oder fehlende Akzeptanz bei Anwender:innen. Es stellt sich somit die Frage, wie sich der Implementationsprozess solcher Kompetenzmodelle in der Bildungspraxis idealerweise gestaltet, d. h., welche Gelingensbedingungen und Herausforderungen hierfür identifiziert werden können, welche Rolle insbesondere die Partizipation relevanter Akteursgruppen spielt und welchen Nutzen Kompetenzmodelle zu entfalten vermögen. Dies wurde im Rahmen einer explorativen Pilotstudie durch die Nachbefragung der Projektpartner:innen des Erasmus+-Projekts PROVE eruiert. Im Folgenden wird zunächst der theoretische Hintergrund zu Sinn und Zielsetzungen von Modellentwicklungen sowie das PROVE-Modell skizziert. Darauf aufbauend wird das Forschungsdesign der Studie erläutert und ausgewählte Ergebnisse werden präsentiert und diskutiert.

1 Theoretischer Hintergrund: Sinn und Ziel von Modellentwicklungen

1.1 Bedeutung von Kompetenzmodellen in der Erwachsenenbildung

Kompetenzmodelle spielen eine wichtige Rolle in der Erwachsenenbildung, da sie als methodische Grundlage dienen, um Kompetenzen systematisch zu beschreiben, zu bewerten und gezielt weiterzuentwickeln (Gnahn, 2010). Sie fördern Transparenz in Bildungsprozessen, Vergleichbarkeit zwischen Qualifikationen und tragen zur Professionalisierung von Fachkräften bei. Ihr Einsatz reicht von der Erfassung und Darstellung von Grundkompetenzen bis hin zur Förderung professioneller Handlungskompetenz in der beruflichen Weiterbildung. Zudem sind Kompetenzmodelle essenziell für die Entwicklung von Curricula und die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, indem sie Lernziele klar strukturieren und an den Anforderungen der Praxis ausrichten. Darüber hinaus stärken sie die Qualitätssicherung in Bildungseinrichtungen und fördern eine lernendenzentrierte Perspektive. Dadurch leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Partizipation in der Bildung. Auch europäische Institutionen wie CEDEFOP unterstreichen in aktuellen Analysen (Luomi-Messerer, 2024) die wachsende Bedeutung von Validierungsprozessen als integrativen Bestandteil nationaler Bildungs- und Qualifikationsstrategien, insbesondere vor dem Hintergrund von Fachkräftemangel, erhöhten Erfordernissen aufgrund steigender Migration und dem Ziel einer stärkeren Bildungsgerechtigkeit.

1.2 Herausforderungen bei der Implementierung von Kompetenzmodellen

Trotz dieser Potenziale stellt die Implementierung von Kompetenzmodellen eine komplexe Herausforderung dar, da deren Wirksamkeit nicht ausschließlich von einer soliden, theoretischen Fundierung und gewissenhaften Konzeptionierung abhängt. Vielmehr spielen strukturelle, politische und kulturelle Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle für ihren erfolgreichen Einsatz. So scheitert die Nutzung von Kompetenzmodellen beispielsweise daran, dass sie nicht ausreichend an nationale Kontexte angepasst oder in bestehende Bildungssysteme integriert werden (können). Fehlende politische Unterstützung, unzureichende Ressourcen und kulturelle Barrieren können ihre Akzeptanz behindern. Studien zeigen, dass auch die Qualifikation und Professionalität der beteiligten Akteur:innen eine wesentliche Rolle spielen (Cedefop, 2015). Ohne einheitliche Standards bleibt die Anwendung von Kompetenzmodellen fragmentiert und ihre Wirkung zwangsläufig eingeschränkt.

1.3 Wissenschaft für die Praxis: Ein praxisorientierter Ansatz

Schrader et al. (2022) betonen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nicht isoliert, sondern praxisnah entwickelt werden sollten, um eine tatsächliche Wirkung in der Bildungspraxis entfalten zu können. Das von Hans Tietgens maßgeblich geprägte Verständnis einer „Wissenschaft für die Praxis“, das von Schrader et al. (ebd., S. 49) aufgegriffen und weiterentwickelt wurde, fordert eine enge Verzahnung zwischen Forschung und Anwendung, indem theoretisch fundierte wissenschaftliche Modelle iterativ in realen Bildungsszenarien (weiter)entwickelt werden. Dies geschieht durch fortlaufendes Feedback von Praktiker:innen, sodass Forschungsergebnisse direkt in der (beruflichen) Bildung anwendbar sind. Basierend auf diesem Konzept wurde eine Studie durchgeführt, die die Einführung des im Folgenden dargestellten PROVE-Kompetenzmodells (Pachner, 2023), untersucht.

2 Das PROVE-Kompetenzmodell

Das im Zeitraum von 2019 bis 2022 durchgeführte Erasmus+-Projekt PROVE (EU-Project PROVE, 2021) zielte darauf ab, ein Kompetenzmodell für Validierungspraktiker:innen zu entwickeln und europaweit einzuführen. Damit sollten einheitliche Standards für die Professionalisierung von Fachkräften geschaffen werden, die in der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen tätig sind. Das Projektkonsortium setzte sich aus Partnerorganisationen aus Wissenschaft und Praxis zusammen, um verschiedene Perspektiven auf Validierungsprozesse zu integrieren. So waren sowohl Universitäten und Forschungsinstitute mit ausgewiesener Expertise im Bereich Validierung beteiligt als auch Organisationen, die unmittelbar mit Validierungsverfahren arbeiten, etwa nationale Qualifizierungsagenturen oder Berufsbildungseinrichtungen.

Zudem wurde darauf geachtet, Länder mit bereits – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – etablierter Validierungspraxis einzubeziehen. Dadurch konnte ein breites Spektrum an Erfahrungen, institutionellen Strukturen und politischen Rahmenbedingungen abgebildet werden. Diese interdisziplinäre und internationale Zusammenarbeit ermöglichte es, angesichts der heterogenen Validierungssysteme in Europa ein generisches Kompetenzmodell zu entwickeln, das nun flexibel an nationale und institutionelle Kontexte angepasst werden kann.

2.1 Theoretische Grundlagen des PROVE-Kompetenzmodells

Die Entwicklung des PROVE-Kompetenzmodells orientierte sich am Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006), das sich in der Bildungsforschung als wegweisend etabliert hat. Zu-

dem wurde das Modell durch Erkenntnisse aus dem GRETA-Projekt (Strauch et al., 2019) inspiriert, das ein Kompetenzmodell für Lehrpersonen in der Erwachsenen- und Weiterbildung vorlegt.

Das PROVE-Kompetenzmodell basiert auf dem ganzheitlichen Kompetenzverständnis nach Weinert (2001). Kompetenzen werden hier als Zusammenspiel kognitiver, sozialer und motivationaler Fähigkeiten verstanden, das es Fachkräften ermöglicht, berufliche Herausforderungen effektiv zu bewältigen.

2.2 Methodisches Vorgehen bei der Modellentwicklung

Für die Entwicklung des PROVE-Kompetenzmodells wurde der Design-Based-Research-Ansatz (DBR) nach Euler und Sloane (2014) gewählt. Das Vorgehen folgte einem iterativen Prozess, der die enge Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis betonte (ebd., S. 20ff.; Pachner, 2023, S. 416ff.). Zunächst wurden durch Sekundärforschung und Dokumentenanalyse bestehende Kompetenzstandards und Anforderungen an Validierungspersonal in den beteiligten Partnerländern ermittelt. Darauf aufbauend wurde ein Prototyp des Kompetenzmodells entwickelt, getestet und formativ evaluiert, wobei eine kontinuierliche Anpassung an die Praxis erfolgte. In mehreren Runden der kommunikativen Validierung wurde das Modell hinsichtlich Anwendbarkeit und Adaptierbarkeit überprüft, bevor es finalisiert und in verschiedene Sprachen übersetzt sowie unter einer CC0-Lizenz veröffentlicht wurde (ebd.).

2.3 Struktur und Inhalte des PROVE-Kompetenzmodells

Das PROVE-Kompetenzmodell umfasst vier zentrale Kompetenzdimensionen, die wiederum in elf Kompetenzbereiche und insgesamt 31 Kompetenzfacetten untergliedert sind. Diese Dimensionen bilden die Grundlage für die professionelle (Weiter-)Entwicklung von Validierungsfachkräften (siehe Abbildung 1).

Neben dem Kompetenzmodell wurden in PROVE ein Selbstevaluierungstool, das Fachkräften eine systematische Reflexion der eigenen Validierungskompetenzen ermöglicht, und ein Learning Toolkit, das Lernressourcen zur gezielten Weiterentwicklung zur Verfügung stellt, konzipiert.

Die Anwendung und Implementierung des PROVE-Kompetenzmodells im Anschluss an die Projektlaufzeit in den am Erasmus+-Projekt beteiligten Institutionen und nationalen Kontexten war ein zentrales Anliegen des Projekts. Inwieweit dies gelungen ist, zeigt die im Folgenden dargestellte explorative Nachbefragung.

Items mit Likert-skalierten Antwortvorgaben zur Einschätzung von Akzeptanz, Nutzen und Umsetzungserfahrungen als auch offene Fragen zu Herausforderungen und Kontextbedingungen der Implementierung. Die zentralen Fragenblöcke des Fragebogens konzentrierten sich auf die *Beteiligung relevanter Akteur:innen*, die *Nutzung und Implementierung des PROVE-Kompetenzmodells* sowie *Wirkungen und Herausforderungen* bei der Einführung. Das Erkenntnisinteresse bestand darin, die *Effektivität* der Implementierung, *förderliche und hinderliche Faktoren* sowie mögliche *Weiterentwicklungsbedarfe* zu identifizieren.

Der Fragebogen wurde an zehn Projektmitarbeiter:innen der zehn am Projekt beteiligten Institutionen verschickt (Rücklauf: n=6). Die befragten Akteur:innen stammten aus Institutionen in insgesamt sechs europäischen Ländern, die unterschiedliche, regionale Validierungsansätze abbilden. Ihre Rollen reichten von Projektkoordinator:innen und wissenschaftliche:n Mitarbeiter:innen bis hin zu Verantwortlichen für nationale Validierungsstandards.

Auf Grundlage der Fragebogenergebnisse wurden in der anschließenden qualitativen Erhebung vertiefende Interviews mit fünf Projektpartner:innen durchgeführt (n=5). Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgte nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung, um möglichst unterschiedliche Implementationsverläufe vertiefend nachzuzeichnen. Es wurden Institutionen mit erfolgreicher Implementation des Modells und Partnerorganisationen mit erheblichen Herausforderungen bei der Einführung befragt.

Der Interviewleitfaden orientierte sich an den thematischen Schwerpunkten des Fragebogens und fokussierte die *Beteiligung relevanter Akteur:innen*, die *praktische Umsetzung* des PROVE-Kompetenzmodells sowie *Herausforderungen und Nutzen*.

Die Datenauswertung der geschlossenen Fragen in der Fragebogenerhebung erfolgte deskriptiv-statistisch. Offene Antworten wurden ebenso wie die Interviewdaten inhaltsanalytisch nach Mayring (2022) ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse (ebd.) erfolgte mittels einer Kombination aus deduktiv gebildeten Hauptkategorien (z. B. Implementierungsstrategie, Akteurskonstellationen) und induktiv entwickelten Subkategorien auf Basis des Datenmaterials. In einem dritten Schritt wurden die Ergebnisse der beiden Erhebungen trianguliert (Flick, 2019), um ein vertieftes Verständnis zum Implementationsprozess des PROVE-Kompetenzmodells zu erhalten.

4 Ausgewählte Ergebnisse der Studie zu Implementation und Nutzen des PROVE-Kompetenzmodells

Die folgenden Abschnitte beschreiben die zentralen Ergebnisse, die sich mittels der Triangulation der Fragebogen- und der Interviewstudie erzielen ließen. Während die Abschnitte 4.1 und 4.2 sich mit der Implementation befassen, also den Strategien, Bedingungen und Schwierigkeiten bei der Einführung des Modells,

geht Abschnitt 4.3 auf den Nutzen ein, den das Modell für Fachkräfte und Institutionen aus Sicht der Projektpartner:innen mit sich brachte.

4.1 Förderliche Faktoren für die gelungene Implementation des PROVE-Kompetenzmodells

4.1.1 Anpassungsfähigkeit des Modells

Die Fragebogenergebnisse weisen darauf hin, dass das PROVE-Kompetenzmodell durch seine hohe Anpassungsfähigkeit eine erfolgreiche Implementierung in verschiedenen nationalen Kontexten ermöglicht (*Anpassungen für Implementation*). Zum Beispiel wurden Kompetenzbeschreibungen des Modells in Form von Lernergebnissen konkretisiert und Instrumente und Verfahren des Modells an die spezifischen politischen Vorgaben des Landes angepasst.

Die Interviewstudie zeigt ergänzend, dass vorgenommene Adaptionen u. a. die detailliertere Untergliederung der Tätigkeitsfelder sowie die Anpassung der Bezeichnungen einzelner Kompetenzbereiche betrafen. So wurde in einem Partnerland das Modell beispielsweise in ein universitäres Nebenfach integriert, das alle Bachelorstudierenden zur Selbstreflexion über Lernerfahrungen anregt (Interview B5, Pos. 7). Darüber hinaus flossen einzelne Komponenten des Modells in global ausgerichtete Programme zur entwicklungsorientierten Bildung ein und kamen so z. B. in Surinam zum Einsatz (Interview B5, Pos. 13).

4.1.2 Unterstützende Tools

Die Fragebogenergebnisse verdeutlichen, dass das Selbstevaluierungstool und das Learning Toolkit als wertvolle Unterstützung im Implementierungsprozess wahrgenommen wurden (*Unterstützung des Implementierungsprozesses*). Diese konnten von Praktiker:innen genutzt werden, um eigene Kompetenzen strukturiert zu reflektieren und darauf aufbauend die eigene Kompetenzentwicklung mit spezifischen Lernressourcen zu fördern (*Professionalisierung der Validierungsexperten*).

Die Interviewergebnisse bestätigen, dass die Reflexionsprozesse, die durch die Tools angestoßen werden konnten, sich in den erhobenen Fällen als wichtige Faktoren für die Qualitätssicherung in der Validierung erwiesen.

4.1.3 Bedeutung der Multiplikator:innenveranstaltungen

Wesentlich zur Verbreitung und Akzeptanz des PROVE-Kompetenzmodells haben ferner die sogenannten Multiplikator:innenveranstaltungen (*Informationsveranstaltungen*) beigetragen. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung lassen

darauf schließen, dass sie als zentrale Plattform für den Austausch und die Diskussion über die Relevanz des Modells genutzt wurden, wodurch eine breite Zielgruppe erreicht (*Bewusstsein für die Notwendigkeit zur Professionalisierung*) und Akzeptanz für das Modell (*Rückmeldungen Akzeptanz Modell*) geschaffen werden konnte.

Die Interviews betonen zusätzlich deren Rolle als Netzwerkplattform für Validierungspraktiker:innen, Wissenschaftler:innen und politische Entscheidungsträger:innen (*Stärkere Zusammenarbeit mit Praxispartnern*). Besonders hervorgehoben wurde, dass die Veranstaltungen den interdisziplinären Austausch förderten und zu einer offenen Haltung im Feld beitragen (*Offene Haltung im Feld*).

4.1.4 Integration in akademische Qualifizierungsprogramme

Die Fragebogenergebnisse verdeutlichen, dass das Modell in zwei Partnerländern erfolgreich in akademische Qualifizierungsprogramme integriert wurde. Diese Programme dienen der systematischen Schulung von Validierungsfachkräften und bieten eine nachhaltige Plattform für die Verankerung des Modells (*Grundlagen für Qualifizierungs- und Zertifizierungsangebote*).

Die nachhaltige Integration in akademische Programme wird in den Ergebnissen der Interviews ebenfalls ersichtlich. So soll das Modell langfristig in die universitäre Ausbildung von Validierungspraktiker:innen eingebunden werden (*Initiierung Universitätslehrgang Validierung*). In einem Partnerland wurde das Modell zudem in ein nationales Qualifikationsprofil aufgenommen und wird dort u. a. im Rahmen eines neu geschaffenen Universitäts-Zertifikatskurses zur Validierung genutzt. Ergänzend dazu wird das Modell auch in der universitären Lehrer:innenbildung eingesetzt, z. B. zur Reflexion non-formal erworbener Kompetenzen (Interview B5, Pos. 11).

4.1.5 Zusammenarbeit mit und Einbindung von Stakeholdern

Die Fragebogenergebnisse deuten darauf hin, dass die enge Zusammenarbeit mit verschiedenen Stakeholdern (z. B. politischen Entscheidungsträger:innen, Validierungspraktiker:innen) ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Implementation des Modells war (*Beteiligte am Umsetzungsprozess*). Besonders positiv wurde bewertet, dass durch die Kooperation unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt und die Relevanz des Modells für verschiedene Zielgruppen gestärkt werden konnten (*Unterstützung und Ressourcen*).

Die Interviewergebnisse bestätigen die Bedeutung der Stakeholdereinbindung und verdeutlichen, dass insbesondere die Kooperation mit nationalen Behörden, Sozialpartnern und Bildungsanbietern entscheidend war, um das Modell in bestehende Strukturen zu integrieren (*Einbindung von Forschungsinstituten, Verbänden*).

4.2 Herausforderungen und Barrieren im Zuge der Implementation des PROVE-Kompetenzmodells

4.2.1 Mangelnde finanzielle und personelle Ressourcen

In der Fragebogenstudie wurden fehlende finanzielle Ressourcen als wichtige Barriere für die Implementierung des Modells benannt (*Herausforderungen bei Umsetzung*).

Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Interviewstudie (*Unterstützung und Ressourcen – Finanzielle und personelle Ressourcen*). Für einen gelingenden Praxistransfer des Modells seien personelle und finanzielle Ressourcen sowohl für die Projektteams als auch für die Praxispartner erforderlich, damit Workshops und Austauschtreffen sowie die Entwicklung ansprechender und praktikabler Materialien, z. B. gut adaptierbare Onlinetools, möglich sind.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass eine erfolgreiche Umsetzung strukturelle, finanzielle und personelle Unterstützung durch politische Entscheidungsträger:innen und Bildungseinrichtungen erfordert.

4.2.2 Fehlende politische Unterstützung, kulturelle Barrieren und strukturelle Integration

Des Weiteren wird in der Fragebogenerhebung sichtbar, dass fehlende Unterstützung durch politische Entscheidungsträger:innen die Implementation des PROVE-Kompetenzmodell behindern kann (*Stärkeres Engagement Bildungspolitik und Community of Practice*). Zudem werden grundlegende strukturelle Hindernisse aufgeführt, dort wo das nationale Bildungssystem formale Qualifikationen fokussiert und die Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen einschränkt (*Gleichberechtigung informeller und non-formaler Lernerfahrungen*). Ebenso wird die fehlende Standardisierung der Validierungsverfahren (*Systemische Barrieren*) als Problem benannt.

Die Ergebnisse der Interviewstudie zeichnen ein ähnliches Bild. Auch hier wird eine mangelnde Akzeptanz des Modells und seines Nutzens durch den Validierungssektor als Hemmnis für dessen Implementation betrachtet (*mangelnde Akzeptanz durch Validierungssektor*). Ohne eine strukturelle Integration wie die Anbindung an nationale Qualifikationsrahmen bleibt das Modell isoliert und kann keine breitere Wirkung entfalten.

4.3 Der Nutzen des PROVE-Kompetenzmodells für Fachkräfte und Institutionen

4.3.1 Professionalisierung der Fachkräfte

Die Fragebogenergebnisse weisen darauf hin, dass das PROVE-Kompetenzmodell als nützliches Werkzeug zur Professionalisierung der Validierungspraktiker:innen

angesehen wird und damit die Partizipation an entsprechenden (Weiter-)Bildungsprozessen fördert (*Professionalisierung der Validierungsexpert:innen*). Es wird in mehreren Partnerländern für Schulungen und zur Zertifizierung von Validierungsfachkräften eingesetzt.

In den Interviews betonten die Interviewpartner:innen, dass das Modell zur Professionalisierung von Validierungspraktiker:innen beitragen kann, indem es ihnen eine klarere Struktur und Orientierung bietet, wodurch sie ihre Rolle besser verstehen und ausfüllen können (*Professionalisierung der Validierung*).

4.3.2 Bedeutung der Akteurskonstellationen im Implementationsprozess

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zu den Akteurskonstellationen ergaben, dass in den unterschiedlichen Phasen der Modellentwicklung und Implementierung verschiedene Akteursgruppen eine je unterschiedliche Rolle spielten (*Beteiligte am Umsetzungsprozess*). So war in der Planungsphase die Partizipation aller relevanten Akteur:innen bedeutsam, während in späteren Phasen wie Testung, Implementierung und Evaluierung vor allem Validierungsfachkräfte und Weiterbildungsverantwortliche eine wichtigere Rolle einnahmen. Wissenschaftler:innen waren in diesen Phasen zwar ebenfalls involviert, jedoch in geringerem Maße als zu Beginn in der Konzeptionsphase.

In den Interviews wird zudem betont, dass Hochschulen und nationale Validierungszentren eine wichtige Rolle bei der Professionalisierung der Validierungsprozesse und -personen übernehmen (*Stärkere Zusammenarbeit mit Praxispartnern*).

5 Fazit und Ausblick

Die explorative Studie zum PROVE-Kompetenzmodell zeigt, dass die erfolgreiche Implementierung wissenschaftlich fundierter Kompetenzmodelle stark von strukturellen, kulturellen und politischen Rahmenbedingungen abhängt. Der Umsetzungsprozess erwies sich dabei nicht als linear, sondern als dynamischer Aushandlungsprozess zwischen wissenschaftlichen Konzepten, institutionellen Strukturen und Akteur:innen der Praxis. Besonders entscheidend war die politische Unterstützung und die strukturelle Verankerung. Wo diese fehlten, blieb die Nutzung des Modells fragmentarisch und seine Wirkung begrenzt. Diese Befunde entsprechen grundlegenden Erkenntnissen der Implementationsforschung (Schrader et al., 2020), die betonen, dass der Transfer innovativer Konzepte in die Bildungspraxis maßgeblich durch den systemischen Kontext, die Verfügbarkeit von Ressourcen und die gezielte Partizipation relevanter Akteur:innen beeinflusst wird. Daraus ergibt sich die Forderung nach praxisnahen, anpassbaren und integrierbaren (Kompetenz-)Modellen. Die Ergebnisse der vorliegenden

Studie legen nahe, dass eine enge Anbindung an reale Arbeitsbedingungen sowie die aktive Beteiligung der wichtigsten Stakeholder in allen Projektphasen die Akzeptanz und langfristige Nutzbarkeit von Modellentwicklungen signifikant erhöhen können. Begleitende Maßnahmen wie Weiterbildungsangebote und digitale Tools können die Implementierung zusätzlich unterstützen.

Für künftige Forschung ergibt sich daraus der Bedarf, auf breiterer Datenbasis zu untersuchen, wie Kompetenzmodelle nachhaltig in Bildungssysteme eingebettet werden können. Insbesondere sollten die Wechselwirkungen zwischen Modellentwicklung, Praxisanforderungen und Bildungspolitik vertieft analysiert werden, um frühzeitig Hindernisse zu identifizieren und passgenaue Lösungen zu entwickeln. Außerdem erscheint es notwendig, die Perspektiven der betroffenen Fachkräfte systematischer zu erfassen, um Bedarfe treffsicher zu erkennen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Cedefop (2015). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/669676>
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2014). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft: Bd. 27. Design-based research*. Franz Steiner Verlag.
- EU-Project PROVE (2021). *PROVE Kompetenzmodell für Validierungspersonal – Ein kurzer Überblick*. <https://uni-tuebingen.de/de/174546>
- Flick, U. (2019). *Sozialforschung: Methoden und Anwendungen : ein Überblick für die BA-Studiengänge* (5. Auflage). Rowohlt Enzyklopädie: Bd. 55702. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gnahs, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studententexte für Erwachsenenbildung*. Bertelsmann.
- Luomi-Messerer, K. (2024). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2023 update: THEMATIC REPORT: Evolution of validation as an integrated part of national skills policies and strategies*. Cedefop; European Commission.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Neuausgabe). Julius Beltz GmbH & Co. KG. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-2019387>
- Pachner, A. (2023). Die Professionalisierung der Validierung. Zur Genese eines Modells professioneller Handlungskompetenz von Validierungspersonal. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen: Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (1. Auflage), S. 415–435. wbv Publikation.

- Schmid, M. (Hrsg.) (2023). *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen: Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (1. Auflage). wbv Publikation. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763971657>
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P. & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>
- Schrader, J., Tunger, D. & Bongartz, E. C. (2022). Werk und Wahrnehmung von Hans Tietgens in der Erwachsenenbildungswissenschaft: Befunde bibliometrischer Analysen. In J. Schrader (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis*. wbv Media GmbH and Co. KG.
- Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M. & Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar: Das GRETA Kompetenzmodell*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Beltz Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.