Volume 42 • Number 1 • April 2019



Zeitschrift auch Open Access unter **Springer Link**

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

Lernen im Alter

- *Cameron Richards* Later life learning from experience: the cross-cultural importance of 'life reviews' in seniors' lifelong education and learning
- *Alexandra Maßmann · Regina Egetenmeyer* Subjektives Alter und Weiterbildungsfunktionen. Zum Zusammenhang von Alter und Weiterbildungsteilnahme
- *Bibiana Graeff · Maria Luisa Bestetti · Marisa Domingues · Meire Cachioni* Lifelong Learning: Perceptions Collected through the "Age-friendly Cities" Method in the Neighborhood of Mooca, São Paulo (Brazil)
- *Silke Schreiber-Barsch · Hanna Gundlach* „Du kannst doch MEHR!" – Studierfähigkeit als Bewertungskriterium im Hochschulzugang: Validierungsverfahren zwischen subjektiver Deutung und hochschulischem Gatekeeping
- *Petra H. Steiner* Die individuelle Nutzenwahrnehmung aus dem summativen Validierungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich im Spiegel struktureller und individueller Professionalisierung
- *Andreas Fischer · Kristin Hecker · Iris Pfeiffer* Berufliche Kompetenzen von Geflüchteten erkennen? Exemplarische Befunde zur Kompetenzmessung im Bereich der Metallbearbeitung und Metallverarbeitung
- *Martin Fischer · Magdalene Follner · Ines Rohrdantz-Herrmann · Cüneyt Sandal* AiKomPass – Ein Instrument zur Sichtbarmachung informellen Lernens in der Metall- und Elektroindustrie
- *Julia Schütz · Paul Ciupke · Martin Beyersdorf* Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Springer VS

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Herausgeber

Prof. Dr. Philipp Gonon, Universität Zürich, Schweiz
Prof. Dr. Elke Gruber, Karl-Franzens-Universität, Graz, Österreich
Prof. em. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl, University of Florence/Universität Kaiserslautern
Prof. Dr. Josef Schrader, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)/Universität Tübingen

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. John Dirkx, Michigan State University, East Lansing, USA
Prof. Dr. Paolo Federighi, University of Florence, Italien
Prof. Dr. John Field, University of Stirling, Großbritannien
Prof. Dr. Rick Flowers, University of Technology Sydney, Australien
Prof. Dr. Aiga von Hippel, Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Carola Iller, Universität Hildesheim
Prof. Dr. Romita Iucu, University of Bucarest, Rumänien
Prof. Dr. Katarina Popovic, University of Belgrade, Serbien
Prof. Dr. Ewa Przybylska, Warsaw University of Life Sciences, Polen
Prof. Dr. Henning Salling Olesen, Roskilde University, Dänemark
Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg
Prof. em. Dr. Erhard Schlutz, Universität Bremen
Prof. em. Dr. Jürgen Wittpoth, Universität Bochum
Prof. Dr. Volker Wedekind, University of Nottingham, Großbritannien
Prof. Dr. Byung Jun Yi, Pusan National University, Südkorea

Redaktion

Dr. Thomas Jung
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
T +49 (0)228-3294-182
F +49 (0)228-3294-4182
E-Mail: thomas.jung@die-bonn.de

Das DIE wird vom Bund und dem Land Nordrhein-Westfalen gefördert.

Zielsetzungen

Die „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)“ ist in Deutschland das zentrale Fachorgan für Forschungsdiskurse und -ergebnisse der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft und angrenzender Disziplinen. Sie wurde in den 1970er Jahren als erste und einzige deutsche Zeitschrift gegründet, die sich ausschließlich auf die Erwachsenenbildungswissenschaft bezog.
Die „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“

- präsentiert qualitativ hochwertige Forschungsergebnisse zum Lernen Erwachsener,
- fokussiert den wissenschaftlichen Diskurs zu Bildung und zum Lernen von Erwachsenen,
- befördert den Austausch mit allen wissenschaftlichen Disziplinen, die zur Erwachsenenbildung forschen,
- trägt zur Integration der deutschen Forschung zur Erwachsenenbildung in den internationalen Kontext bei und
- eröffnet Horizonte für künftige Forschungen.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

42. Jahrgang · Heft 1 · 2019

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Volker Wedekind / Josef Schrader
Editorial 1

Originalbeitrag

Cameron Richards
Later life learning from experience: the cross-cultural importance of 'life reviews' in seniors' lifelong education and learning 5

Alexandra Maßmann / Regina Egetenmeyer
Subjektives Alter und Weiterbildungsfunktionen. Zum Zusammenhang von Alter und Weiterbildungsteilnahme 23

Bibiana Graeff / Maria Luisa Bestetti / Marisa Domingues / Meire Cachioni
Lifelong Learning: Perceptions Collected through the "Age-friendly Cities" Method in the Neighborhood of Mooca, São Paulo (Brazil) 41

Forum

Silke Schreiber-Barsch / Hanna Gundlach
„Du kannst doch MEHR!" – Studierfähigkeit als Bewertungskriterium im Hochschulzugang: Validierungsverfahren zwischen subjektiver Deutung und hochschulischem Gatekeeping 69

Petra H. Steiner
Die individuelle Nutzenwahrnehmung aus dem summativen Validierungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich im Spiegel struktureller und individueller Professionalisierung 95

Andreas Fischer / Kristin Hecker / Iris Pfeiffer
Berufliche Kompetenzen von Geflüchteten erkennen? Exemplarische Befunde zur Kompetenzmessung im Bereich der Metallbearbeitung und Metallverarbeitung 115

Martin Fischer / Magdalene Follner / Ines Rohrdantz-Herrmann / Cüneyt Sandal
AiKomPass – Ein Instrument zur Sichtbarmachung informellen Lernens in der Metall- und Elektroindustrie 133

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Julia Schütz / Paul Ciupke / Martin Beyersdorf
Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung 151

ZfW (2019) 42:1–4
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0130-3

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

Volker Wedekind · Josef Schrader

© The Author(s) 2019

In motivating for a special issue focused on learning in later life, it was noted that ZfW had not focused attention on this theme since it had become more international in orientation. While gerontology and learning in later life are well established fields amongst the traditional readership of this journal, how this focus is addressed in diverse international contexts was less clear and had not been a feature of the journal.

The popular and research literature is replete with reference to disruption. Whether we focus on workplaces, families, communities, or nations, the semblance of predictability and order is being disrupted by economic forces such as globalisation, technological developments, climate change, political realignment and human mobility amongst others. Given this 'Time of Disruption' we asked researchers to explore what this means for thinking about learning in later life.

In putting out the call the guest editor was particularly keen to attract researchers who were exploring the consequences of aging and learning in later life in contexts other than the OECD countries where the bulk of research has been focused. We were aware that demographic trends in different regions of the world are in some instances reversed. For example in OECD countries and China the dominant pattern is of a generally aging population, increasing longevity and declining social security. In other parts of the globe populations are expanding, young, urbanising, and mobile. In these contexts the educational challenges faced by older people are quite different,

V. Wedekind (✉)
University of Nottingham, Nottingham, UK
E-Mail: Volker.Wedekind@nottingham.ac.uk

J. Schrader
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Germany
E-Mail: schrader@die-bonn.de

and receive very little policy or research attention. Migration too is experienced differently in different regions. Migrants are predominantly younger people, which means older people are left behind, sometimes caring for children, sometimes left far away from their families. In receiving countries, older people have to adjust to people entering their communities and economies from places and cultures that may be radically different. What has to be learned, and how, in these different contexts?

Cameron Richards explores some of these themes through the lens of life reviews. Arguing that policy and research has focused predominantly on the economic and health related consequences of aging societies, he suggests that there has been too little focus on the importance of the reflective integration potential of the 'life review' function of later life. The story sharing, knowledge exchange and learning that happens is key to learning, and is cross-culturally relevant. Richards argues that developing countries (or people in the global 'South') have much to offer our thinking about research into these processes and should influence how policymakers, whether in the North or South, incorporate a 'life review' perspective into policies that promote active aging.

Drawing on a different methodological approach and conceptual framework *Alexandra Massmann* and *Regina Egetenmeyer* explore how subjective age and chronological age influence the functions that participating in further education serves for a group of older learners. In much the same way that Richards points to the potential for thinking about learning processes as a review that integrates life experience, Massmann and Egetenmeyer's analysis points to the importance of subjective age in how people approach studying as a social function. Given policymakers' tendencies to focus on chronological age, the research presented here in different ways highlights the need to understand the changes in aging patterns in terms of subjective understandings rather than narrow chronological ones.

Bibiana Graeff and colleagues show how methodologies, in a context where youth dominate the policy agenda, nevertheless have wider relevance for the discipline. They explore the World Health Organisation's 'Age-Friendly Cities' methodology in the context of a country where an estimated 62% of the population are under 29 years of age. As the authors note, while the particular neighbourhood of São Paulo had demographic characteristics similar to developed countries, the resources and public policies were more representative of an emerging economy concerned with youth unemployment. Using Content Analysis on the transcripts of two focus groups, Graeff et al. explore a range of education related themes that emerge out of the age-friendly city framework. While the explicit linkages to formal education are not that prevalent, learning and its relationship to the infrastructure and also the social, leisure and work opportunities is very clear. As is noted, the participants' reports reinforce the importance of thinking about education, culture and leisure in an integrated way with the different areas of public policies. The participants seem to recognize that lifelong learning is not only achieved through educational activities for adults and older people, but critically with education on gerontological themes for all. This highlights the relevance of the discipline in both developed and developing contexts, regardless of the demographics.

The three papers included here represent research on aging in the context of disruption and change from three very different geographic locations and methodological traditions. Each presents different insights into the field. They also demonstrate the heterogeneity of international approaches to adult education. We hope that they provide a basis for discussion across some of those traditions.

The next four papers, published under the rubric "Forum", had been submitted for a previous special issue of our journal. The focus of this previous special issue addresses the recognition of adult competences.

Silke Schreiber-Barsch and *Hanna Gundlach* tackle the question whether university applicants perceive the procedures for the validation of competences (in this case: competences based on vocational qualifications) as obstructive or supportive with regard to their decision to aim for access to higher education. The authors aim for a qualitative reconstruction of individual decision-making processes during their transition period. The sampling lead to a triangulation of qualitative and quantitative data. For the evaluation of the qualitative data, the authors made use of the coding process of Grounded Theory according to Strauss and Corbin; the quantitative data were evaluated on the basis of descriptive statistics. The study shows that the interviewed subjects consider the validation procedures to be legitimate and feasible instruments for assessing their ability of study. None of the subjects questioned the appropriateness or legitimacy of the evaluation procedure as such.

Petra H. Steiner is interested in the individual perception of the benefits of validation procedures. The author reports some results of an online survey of graduates of the Austrian Academy of Continuing Education (WBA). Based on a quantitative analysis of a standardized survey and a qualitative content analysis of answers to open questions the author shows that WBA enhances individual as well as structural professionalization, even though individual professionalization is significantly more pronounced.

Andreas Fischer, Christin Hecker and *Iris Pfeiffer* analyze the recognition of non-formally and informally acquired occupational competences of refugees who are interested in the field of metal working. Using the example of the "IdA Competence Check Metal", the authors address the question, how the occupational competences of refugees can be tested. As of yet, no recognized system exists for developing tests that measure occupational competences. The authors therefore suggest a 9-step procedure for this purpose that can also be used as a template for other occupational contexts. The Rasch-Modell is used for evaluating the test results. The study shows that the IdA Competence Check allows to capture occupational competences in a reliable, valid and time-efficient way. As such, the IdA Competence Check contributes to the validation of non-certified, non-formal and informal learning.

In the fourth article, *Martin Fischer, Magdalene Follner, Ines Rohrdantz-Herrmann* and *Cüneyt Sandal* present a web-based tool to make informal learning visible within the field of electrical and metal industries. The paper addresses the development, features and usefulness of AiKompass, which is a tool for rendering informal and non-formal competences. The AiKompass was developed within a participative design process and is based on an interview study and a task inventory. The task inventory was developed successively with reference to documentary analysis, guided interviews and workplace observations. The tool even supports less-expe-

rienced individuals to compile a profile of their competences, which can work as a stimulus for further educational aspirations. The authors consider AiKompas to be a useful instrument regarding two of the four steps towards the validation of informal competences (*identification* and *documentation* of relevant experiences); however, AiKompass alone is not considered to be sufficient with regard to the *formal evaluation* and *certification* of competences.

1 Note from the editors

Some explanation of the limited number of articles linked to this issue's topic is however warranted. While we received a number of interesting submissions, venturing out of the traditional focus of this journal has not been without difficulties. Finding suitable and willing reviewers has been a challenge with a number of articles requiring us to approach as many as ten different reviewers. This has led to inevitable delays. Secondly, by deliberately trying to encourage a wider international focus, we had to navigate the different traditions and methodological approaches to writing and research, which has made the process of editorial decisions more complex. The consequence is that some of the submissions around the theme have had to be held over to the next issue. Yet, this does not apply to special issues only.

The logistics and feasibility of a double blind peer review process as a core quality assurance mechanism in the context of increasing pressures to publish raises wider implications for scientific dissemination. Increasingly, researchers are understandably reluctant to commit more and more time to reviewing journal submissions at the expense of their own research time. As an editorial board this problematic is something that is being explored. The ZfW is considering, as are many other journals, to experiment with innovative models of review in the near future.

Open Access This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0123-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Later life learning from experience: the cross-cultural importance of 'life reviews' in seniors' lifelong education and learning

Cameron Richards

Received: 28 August 2018 / Accepted: 15 December 2018
© The Author(s) 2019

Abstract Lifelong education for seniors is becoming a significant policy focus because of factors relating to the global aging society phenomenon. Yet the modern 'educational demoralisation' that can result from informal experiential learning not being sufficiently valued or encouraged, may also apply to later life learning—typically manifest as a 'fear of ageing' as well as ageism. This is especially so in contexts where policymakers tend to just mainly focus on the worrying economic, health and other related challenges of growing numbers of seniors living longer in ageing societies (i.e. without sufficiently linking this to the related qualitative challenges of a meaningful and resilient life course). Conversely however, there is also growing recognition that 'life reviews' in later stages of the human lifecycle have an important lifelong education and learning purpose with also important cross-cultural relevance for addressing the related resiliency dilemmas facing many seniors around the world. In other words, if another key function of later life learning is the informal sharing of knowledge, stories and experience through social (and social media) networks, then it might be that developing countries have as much to offer as more developed countries when it comes to emerging models of third age (and fourth age) models of lifelong learning for seniors—if not more. On such a basis for better grounding policy in practice or actual lived human experience, the paper will thus discuss the cross-culturally universal importance of a 'life review' function of later life learning as also an integral requirement of the most effective 'active ageing' policies and practices.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Dr. C. Richards (✉)
Faculty of Education, Southern Cross University, Lismore, Australia
E-Mail: Cameronkrichards@gmail.com

Published online: 16 January 2019

Keywords Later life learning · Ageing society policy · Active aging · Informal education · Life reviews · Lifecycle completion

Lernen aus Erfahrung. Die interkulturelle Bedeutung von Lebensrückblicken für Lernprozesse von älteren Menschen

Zusammenfassung Lebenslanges Lernen für ältere Menschen gerät im Kontext eines globalen demographischen Wandels zunehmend in den Fokus der Politik. Dennoch führt eine gesellschaftliche Geringschätzung informellen und experimentellen Lernens zu einer Demoralisierung in Bezug auf Lernaktivitäten, die sich auch als Angst vor dem Altern manifestiert. Dies ist umso mehr der Fall, wenn die Politik hauptsächlich auf die negativen ökonomischen und gesundheitlichen Auswirkungen alternder Gesellschaften fokussiert, ohne dies hinreichend an ein sinnvolles und qualitatives Leben rückzukoppeln. Andererseits wird zunehmend erkannt, welchen Wert „Lebensrückblicke" im höheren Alter für Lern- und Bildungsprozesse haben können, insbesondere dann, wenn es um kulturelle Unterschiede geht, von denen sich auf Resilienz-Erfahrungen abheben lässt. So ist auch in den Blick zu nehmen, dass der informelle Austausch von Lebensgeschichten, -erfahrungen und -modellen u.a. über soziale Medien und soziale Netzwerke auch Menschen aus Schwellen- und Entwicklungsländern einschließen sollte. Dieser Beitrag diskutiert den universellen Wert solcher Lebensrückblicke in Lernprozessen im höheren Alter für die Politik und Praxis aktiven Alterns.

Schlüsselwörter Lernen im höheren Alter · Alternde Gesellschaften · Aktives Altern · Informelles Lernen · Lebensrückblick

1 Introduction: ageing societies and later life learning at the global cross-roads

> *At nearly 80, with a scattering of medical and surgical problems, none disabling, I feel glad to be alive ... I do not think of old age an ever grimmer time that one must endure and make the best of, but as a time of leisure and freedom, freed from the factitious urgencies of earlier days, free to explore whatever I wish,* ***and to bind the thoughts and feelings of a lifetime together*** (our emphasis).
> Oliver Sacks, *The joy of old age, New York Times Sunday Review*, July 6, 2013

The ageing society effect has been a key influence on emerging lifelong education policies globally. This has especially been so in developed countries (Aleandri and Refrigeri 2013), but also includes many developing societies or emerging economies (UNESCO 2016). Just as an ageing population has influenced the European Union's lifelong learning policy (and related policies such as the Bologna Process), likewise in countries like Japan and Korea as well as Australia and the US. However, many emerging economies and 'developing societies' (ranging from China and India to Thailand and Uruguay)—have also been impacted by the 'ageing society' global

imperative and the distinct if related 'longevity effect' (Scott 2018). The 2002 World Health Organisation (WHO 2002) *Ageing society: A policy framework* was conceived to alert the world to a demographic timebomb (Cf. also WHO 2011). Whilst this does have particular application to the developing world, general population ageing is actually taking place up to three times more quickly in developed nations typically lacking in equivalent institutional support systems for seniors.

That 'active ageing' may also be a mode of 'active learning' is indicated by how non-formal as well as informal third age learning has been a priority of the UNESCO Institute of Lifelong Learning (2016). Perhaps more consistent with the French rather than British model of the University of Third age (U3A) (Formosa 2014), the European Union's 'lifelong learning for all' policy aspiration (which initially deployed a 'lifecycle' rationale) appears to have developed as a 'neoliberal' ideology with even seniors lifelong learning still often referenced by notions of employability also linked to formal education institutions (Volles 2016). In contrast China's 'universities for the elderly' perhaps exemplify more the general global tendency to interpret 'active ageing' in ad hoc terms as just keeping the elderly occupied or entertained in their retirement—with 'third age learning' thus often associated with ad hoc courses of interest in community colleges, geriatric clubs, seniors centres, and related groups or activities (The longevity network, 18th July, 2017).

The typical activities or classes of U3A and related later life education models are often referred to as 'gerogogic' or even 'eldergogic' teaching and learning (e. g. Formosa 2012). This is in contrast to how the concept of pedagogy generally refers to a typical teacher-centred approach in formal education. Gerogogy thus overlaps with the notion of andragogy in adult and continuing education to refer to a more interactive approach to learners with extensive life experience already. It is typically more informal, often involves collaborative peer learning, and also views the teacher-student relation as inherently reversible. Most of all it emphases how effective learning is or should be intrinsically motivated and grounded as much in self-reflections on lifecycle stages of change as in direct and active lifelong experience.

The need for a more integrated framework for appreciating as well as practicing seniors' lifelong education and learning is perhaps typified by how both 'health and fitness' (especially in urban or developed contexts) and traditional 'arts and crafts' dominate (especially in rural or developing country contexts) typically tend to be the more popular activities or courses for seniors (Richards et al. in press). But how to respond to criticism (often from local fitness clubs or cultural associations) that such activities and courses may not be really 'learning'? We think the answer lies in how a closer inspection of many U3A curriculum offerings revealed to us indicators of a more integrated rationale of informal and non-formal learning than just physical activity or entertainment for its own sake (Ratana-Ubol and Richards 2016). This reflects how although his work is associated with 'active learning' models in formal education, John Dewey (1999 [1938]) really took a wider view that informal experience is the key to learning—and 'life itself' the ultimate mode of human education. This is also why we focus below on how it might be argued that the 'life review' function is or should be a key focus of later life learning—also going hand in hand with 'personal interest' activities including health, fitness and

cultural activities. In other words, if policy frameworks are really serious about active ageing as a prescription for the ageing society effect, then the concept of later life learning needs to somehow involve the harnessing of knowledge about and interest in the lifelong experience of any and all seniors.

Thus, in this paper we propose to focus on further clarifying as well as exploring a more integrated and optimal (and also optimistic) notion of later life learning still informally grounded in lifelong experience—one that also might provide an antidote to the fear of ageing and the often depressing modern narrative of 'formal education-work/family-retirement-just-waiting-to-die' (Richards 2018). The first part of the paper will consider how this dominant modern narrative of the human life cycle is associated with a typical 'demoralization' of modern education and society that is further linked to a devaluation of the traditionally-respected life experience of seniors as community or tribal elders. The second part will discuss what may be referred to as the particularly important 'life review' function of an integrated approach to later life learning. A third part will further discuss a cross-culturally universal view of this as a significant focus for recovering the importance of informal experiential learning across the human life-cycle that becomes more relevant than ever in third age and fourth age stages of later life learning.

2 The link between modern educational demoralization and a related social devaluation of seniors or their lifecycle experience

In many traditional societies seniors (including those retired and elderly) and their lifelong experience are typically respected within local community contexts. Therefore, it should not be surprising that growing rates of anxiety and depression afflict seniors in a modern predominantly urban society where many people lose touch with their cultural traditions, local community and even family network (as well as childhood dreams and aspirations). As indicated, the modern lifecycle narrative tends to view retired people as having no further social purpose beyond work and raising the nuclear family, and to be somewhat of a burden on society as they wait to die. Therefore, it's not just social isolation as well as physical ill-health which are the key sources of depression in the elderly, but also a lack of meaning and purpose (e. g. Boyle et al. 2010).

Moreover, it might be reasonably argued that devaluation of life experience (especially that of seniors) in modern societies is linked to the thesis that the loss of either connection to or faith in the human lived experience is the basis for the educational demoralization of modern society as well as its formal education systems. Ecclestone (2004) has insightfully argued that a general disconnection with applied as well as lived experience is a key reason why modern formal education is increasingly suffering from a condition of 'demoralisation'—one that not only affects society but itself is symptomatic of 'a wider modern cultural malaise'. As she has further suggested (Ecclestone and Hayes 2009), the effective loss of a sustainable link to lived experience produces models of self which are 'diminished' as well as disillusioned: "A diminished human subject finds exposure to uncertainty and

adversity, including disappointment, despair and conflict simultaneously threatening to 'the integrity of the self' and inhibiting of it" (p. xi).

This modern passivity involving a loss of self-confidence as well as trust in others should be distinguished from notions of 'fatalism' often attributed to some non-western societies and non-individualistic cultural traditions. A relevant framework is needed to restore confidence in the essential learning process of converting lifelong (macro) as well as direct (micro) experience into resilient living and sustainable knowledge (Bernard 2004). This is to the extent that learning might be defined as the indirect as well as direct (i.e. informal reflection on experience as well as formally taught content) translation and possible transformation of various modes of experience into knowledge, understanding, and regular practice.

In this way the *quality of life* (the essential 'whole' of lived experience) as a regular as well as culminating perspective at the macro level of human knowledge might be better recognised as inevitably linked to the *quality of direct experience experience* involving an active mode of informal learning at a micro level. It is in terms of the common focus on addressing and trying to solve problems that both action learning/inquiry/knowledge-building models (as the basis of 'stories' of learning or problem-solving) and explicit story structures (typically as forms of *virtual* action learning cycles exemplified by the concept of 'thought experiments') might begin to be recognized as alternately micro and macro cycles of informal lifelong learning. Direct human experience involves both *receptive* and *active* (impression vs. expression, listening vs. speaking, reading vs. writing, etc.) modes of learning possibility at every stage of the human lifecycle. In this way the informal experiential learning process available to every person in the varying degrees of every cultural context represents a convergent foundation also of all modes of education including the non-formal and formal.

Kolb (1984) developed his learning cycle model of experiential learning to depict the optimal process of how active learners are able to transform direct or even indirect experience (and also the secondary-level 'experiencing' of awareness and also reflection *in* and *on* experience) into forms of human knowledge embracing both theory and practice From this different perspective, formal notions of education tend to reinforce what are generally recognized as *surface* modes of learning compared with the *deeper* learning processes of progressive *experiential, action, reflective practice*, and *integrated* (or *transformative*) modes of an informal learning cycle grounded in (or embodied by) experience—that is, where cognitive and social aspects of learning are grounded in related processes of understanding, synthesis, and transferable application (e.g. Marton and Säljö, 1997).

As well as viewing learning and education as a continuum (i.e. education as basically 'assisted learning'), Alan Rogers' (2004) integrated lifelong learning framework also identifies informal learning from experience as the foundation of formal as well as non-formal education. To put this another way, from the point of view of every individual lifecycle grounded in the informal learning opportunities of lived experience, learning is a lifelong process involving informal, formal and non-formal modes of learning generally corresponding to unstructured, semis-structured, and structured activities and processes. In short, human experience goes beyond the behavioral reinforcement of a merely 'animal' stimulus response to experience to

involve constructive cognitive and social processes of learning transformation. This frames learner development not just in infancy and youth but all through life.

As Rogers (2005) further suggests, in many developing countries such as Thailand there is a strong non-formal education tradition in part for cultural reasons and in part because of a past need to supplement formal education opportunities in many rural and 'less developed' areas. In other words, in many more traditional or 'less modernized' non-Western societies the concept of lifelong learning is often viewed somewhat differently than in either Western or more highly developed (e. g. OECD countries). As we have discussed elsewhere in relation to the example of Thailand (Richards et al. in press), this is a perspective more inclined to take an integrated or spectrum view of the distinct formal, non-formal and also informal or experiential modes of learning. In such a view the concept of lifelong learning is actually nothing new in a generic sense of the term. Basically it is the process of people still 'striving' whilst 'surviving'—adjusting to change, trying to develop themselves, aspiring to give their children better opportunities in life, and still holding to the cultural framing of the lifecycle stages of human development and lifelong learning.

As we also discuss elsewhere (e. g. Ratana-Ubol and Richards 2016), a closer inspection of U3A and related later life learning courses in international and cross-cultural contexts reveals some interesting convergences which correspond to the three basic tiers of Maslow's (1973) hierarchy of human needs. These are physical needs, social needs, and various higher-order modes of self-actualisation as well as psychological need (including intellectual, cultural, wisdom studies and even 'spiritual' interests)—so also including both the related short-hands of '*physical, social, cognitive* modes' and '*body, mind* and *spirit*'. For instance, as discussed above, courses which promote physical health and fitness are typically of primary interest for many, followed by survival skills for a globally changing social context (including financial and digital literacies), and then also different kinds of learning courses for intellectual, cultural and other modes of 'psychological' health and stimulation (e. g. history, cultural knowledge, and learning a new language).

There are thus arguably related *economic, leisure* and *wisdom* justifications for later life learning which together represent an integrated overall rationale (e. g. Thomas 2014). In addition to the residual notion in some countries that lifelong learning for seniors might somehow instill competitive employability (even as general unemployment rates rise), there are at least the survival literacies for living in an increasingly digitized as well as global knowledge economy—hence the need for courses or related support in acquiring the various financial, information search and digital communication skills needed to access services as well as generally function in a fast-changing world. Although a leisure model of lifelong learning for seniors was linked to a brief golden age for retirees in affluent societies (until recent decades) when the end of work could also mean serial opportunities to enjoy travel and other aspects of 'the good life', it remains still important for more substantial reasons. As Laslett (1996) proposed, retired seniors should not just wait to die after retiring from work but seek to take up opportunities for new experiences, new knowledge and new friends—as epitomized by the Australian 'grey nomad phenomenon' (Calma et al. 2018) to generally live life as an 'adventure' like a traveler.

In this way, similar notions such as John McLeish's (1976) concept of 'Ulyssean living in later life' could also mean self-exploration as well as proactive life engagement with a diverse and changing world. A leisure rationale could therefore merge or develop into the wisdom justification discussed further in the next section. This is a justification more familiar to traditional societies with long traditions of respecting elders for their experience. For instance, the Hindu sadhus of India and Taoist sages of China exemplify traditional options for also for older people in those countries to pursue various options for later life learning as matters of interest, health, collective knowledge and/or spiritual practice (Plotkin 2006).

3 The life review function in later life learning: recovering the importance of informal lifelong learning from lived human experience

With the increasing breakdown in the modern age of the conventional school-work/family-retirement life trajectory (Field et al. 2013), the growing importance of 'active later life learning' for good mental as well as physical health in ageing societies is also becoming become transferable to every individual and society. As mentioned, all this further reinforces the notion that lifelong education is the relevant larger framework for recognising the importance of lifelong informal or experiential learning as inevitably also the basis of formal and non-formal domains of education—as well as any reflection on or appreciation of the overall quality of any and every human life. The natural or experiential foundation for this is how the human lifecycle has psychological and cognitive as well as biological imperatives of growth and maturation grounded in social as well as personal mediations of both external change or development and internal continuity. Just as the modern education narrative is mainly focused on external notions of identity and achievement, a developmental perspective recognises how the so-called mid-life crisis signals the transition to a stage in life where 'life reviews' provide an important key to an effective model of active later life learning—a model also cross-culturally relevant in a fast-changing, diverse and increasingly 'workless' world.

As indicated in his last book *Lifecycle Completed*, Erik Erikson the author of one of the most influential models of human development and its key transitions reframed this in terms of a lifecycle model to better appreciate how humans can or should better address the later life 'mortality crisis'. In his revised model, this can or should involve a process of 'lifecycle completion' that in many ways resembles Tornstam's (2005) related notion of 'gerotranscendence'—a view of later life ageing as a development process more internally aligned towards realisable senses of maturity, life-satisfaction and even wisdom. As epitomized by the Oliver Sacks quote above, Erikson's notion of lifecycle completion reframes his later life psychosocial crisis stage of *integrity vs. despair.* Starting with the so-called mid-life crisis (and not with retirement from work *per se*) the second half of human life experience is viewed in terms of a transition to an 'inward arc' culminating in the acceptance of the inevitable stage of death. As Erikson himself put it in this his last work, 'there gradually arises a *most critical mid-life factor*, namely, the evidence of a narrowing of choices by conditions irreversibly chosen—by fate or by oneself' (Erikson 1998,

p. 79) [our emphasis]. From a cyclic perspective, mention of a transition from an *outward arc* of the lifecycle from birth to develop a stable adult identity is usefully contrasted with what may be rather viewed as an 'inward arc' of self-referenced reflectiveness, personal development and integrated knowledge-building.

This later but arguably the primary process arc of human development no longer focuses on youthful ambitions and externals, yet is rather concerned now with the inner story of the overall lifecycle process and its diverse and changing perspectives as people age with experience. Erikson's earlier 'ego integrity' lens for viewing human aging is now reframed in terms of a later stage and process of self-knowledge development linked with culminating life perspectives of acceptance and equanimity. Such an adaptation of Erikson's model is consistent with Jung's model of four key life stages (*childhood, youth, maturity* and *old age*) which similarly invoked notions of the *four ages of life* influential in the West since ancient Greece as well as the *four seasons* metaphor of life course (also applied by Levinson 1978) common in many traditional cultures (Kastenbaum 1993). Plotkin's (2006) impressive version (*childhood, adolescence, adulthood,* and *elderhood*) culminates in the two later life stages of 'the master in the grove of elders' (i.e. concerned with particular community contexts of local knowledge and wisdom) and 'the sage in the mountain cave' (focused rather on the universal appreciation of nature and its cycles).

In this way Erikson's revised lifecycle model became more aligned with other comparable 'depth psychology' models of development such as Carl Jung's concept of individuation, Eric Fromm's movement from a 'having' to 'being' life perspective, and especially Viktor Frankl's notion of the inner meaning of life potentially revealed at any age at a time of existential crisis (or brought on by what some refer to as 'critical incidents'). In effect the existential mid-life crisis or transition also involves a related transition from surface to deep learning modes of understanding ourselves, reviewing the influence of our social contexts and appreciating anew the universal processes of nature (i.e. aspects of Tornstam's model of embodied gerotranscendence). As Frankl (1999, p. 77) put it to explain how his positive model derived from his personal insights from the most terrible concentration camp experiences of WW2, 'we had to learn ourselves and, furthermore, we had to teach the despairing men, that *it did not really matter what we expected from life, but rather what life expected from us*' (our emphasis). This advice remains just as relevant for seniors around the world today.

In his timely book *Being Mortal* penitent surgeon Gawande (2014) discusses how social change and scientific advances have transformed 'the processes of aging and dying into medical experiences' which tend to isolate, terrify and often deny people their basic dignity, any sense of enduring autonomy and basic quality of life. The book critiques a common dehumanizing approach to aged care in particular, the general lack of appropriate 'palliative care', and the ageing process more widely in modern societies. This is done in terms of a contrast with how traditional societies tend to maintain a greater respect for elders as custodians of local knowledge and tradition—and, at the same time, encourage a more intimate view of death as a natural process in the cycle of life. The experience of his own father's death helped Gawande to appreciate that an appropriate dignity and respect for impending death is needed more than ever. Such respect for the final stage of human life is still

increasingly uncommon as modern society seeks to isolate, medicalise and strictly regulate end-of-life care often ignoring the basic psychological, social, and also lifelong learning needs of all seniors. In this way Gawande goes on in the book to make a passionate defense of the right of everyone to not only have a 'good death but a good life to the very end' (p. 245).

Life review' is an important informal lifelong learning focus all through life in the sense that from time to time everyone might be benefit from reflective and mindful self-awareness beyond the present to include the past and also future (Hyland 2011). However, it has a special application for *later life learning* such that we might more accurately refer to the pivotal importance for all of a *culminating* life review. The exemplary concept of a 'structured life review' outlined by Haight and Haight (2007) is a particular model which applies the Erikson developmental framework to interpret Butler's (1963) related model of therapeutic reminiscence.

Birren and Cochran's (2001) *guided autobiography* is another significant related model. It generally encourages seniors to recall and share 'life stories' as an alternately personal and social basis for promoting mental health as well as personal enrichment and general enjoyment and satisfaction. But are life reviews simply therapy or can they be a mode of lifelong learning? Haber (2006) has addressed this question to affirm a key function of seniors' lifelong education and learning. He rightly proposes that "life review conducted for educational purposes can teach or inform others, pass on knowledge and experience to a new generation, or enhance understanding of one's own life" (p. 155). Likewise, Valliant (2002) has usefully proposed the following rationale for seniors lifelong learning: 'gusto for education in late life is highly correlated with psychological health'. This assertion was linked to a related observation that many senior lifelong learners are able to recover a 'child-like wonder in life and nature'—that is, a renewed capacity for 'learning to learn again' as well as an appreciation and acceptance of the processes of decay, death, and rebirth in nature.

The original popularizer of the life review concept Butler (1963) did apply an alternately therapeutic and educational view of the process of reminiscence or the remembering of past life events. He recognised that the process entailed two main benefits which are also relevant to a lifelong learning outcome of emergent gero-transcendence or culminating wisdom. The first is that the life review process encourages the attitude of 'letting go' as a basis for achieving an inner resolution to past memories of negative influences or bad experiences—including instances of regret, resentment, guilt, and loss. In this way one might achieve or recover a sense of equanimity applied with patience through an associated awareness of how past events or past projections of an ideal future (i.e. a reality-rhetoric gap) may have continued to affect one's life course and development.

The other key function of a life review process is to help achieve a renewed appreciation of life accomplishments—especially in relation to the key lifecycle stages. This can further assist to recover, appreciate and even celebrate more positive memories and intimate connections (especially with family and friends) from the past. Thus, as Haight & Haight have further pointed out, some related benefits of the life review process may on one hand include the reduction or eradication of depression, the overcoming of senses of loneliness or isolation, and the resolution

of past traumas—and on the other, improved links to family and friends, greater self-acceptance, and an enhanced sense of life satisfaction. Even 'active dreaming' techniques (Moss 2010) can be applied as part of this process. Linked to palliative care for dying seniors, culminating life reviews may assist with a peaceful and even tranquil acceptance of mortality and impending death. As Hammond (2004, p. 502) has found from fieldwork evidence, participation in lifelong learning has even been found to also help mitigate 'the onset and progression of chronic illness and disability'.

In sum then, a key lifecycle awareness function of life reviews is needed to help people achieve a more 'balanced' self-evaluation and also self-perception. This can take place as a related process of correcting or at least balancing unfair negative self-images or a selective and exaggerated focus on bad memories. As a mode of experiential learning this may involve the generic lifelong learning challenge and purpose of reflective evaluation *in* and *on* experience—exemplified by a learning cycle development to strike a 'constructive evaluation' balance. This is also a balance between the passivity-inducing approach of overly negative or mistakes-focused criticism (i.e. typical of the general assessment strategy of modern formal education) and also the opposite tendency to uncritical positivity or inflated self-esteem—which may also set people up for negative self-fulfilling prophecies of failure or inadequacy. This corresponds to the related 'opposite errors' identified by Donald Schon (1983) of 'doing without thinking' and 'thinking without doing'.

Also exemplifying the distinction between surface and deep lifelong learning, Butler linked life reviews with a process of positive thinking to overcome an ostensible sense of *disengagement* with life and society. This negative process is typically associated with a loss of interest in living, a growing sense of boredom, a sense of meaninglessness, and a fragmented or disconnected view of life in general as well as in relation to one's own life. He proposed that there was a deeper level of significance even beyond the obvious health benefits of a surface 'information' purpose of reminiscence to recall ad hoc positive and significant memories. He thus described an 'evaluative' and even 'obsessive' deep-learning purpose of reminiscence for life pattern recognition and meaning making which might serve to rather encourage and promote ongoing *continuity* and also *adaptation*. We suggest that this might be interpreted as the inner and self-organising axis of the individual life-cycle. In short then, as a learning strategy the *life review* process involves a key function of 'meaning making' grounded in the lifelong process of self-knowledge.

4 Life review stories and the cross-cultural importance of experiential learning for 'lifecycle completion'

Viewing the ageing process and impending death (i.e. an immediate 'mortality crisis') in terms of a larger as well as foundational 'lifecycle completion' crisis, opportunity and transition involves aspects of experiential learning which exemplify a larger process of achieving optimal alignment between the past and future as well as an internal and external perspective on life. In related terms of optimizing the link between an organizing sense of self and the apparent 'fragments' of life roles,

experiences, and human connections, the great humanist philosopher Paul Ricoeur (2009) has called this a process of actively 'living right up until death'.

In Ricoeur's (1976) humanistic anthropology of 'the capable human being', the lifelong process of self-understanding ever involves virtual (e. g. thinking, writing and talking) as well as physical and social 'actions' which open up the world to an endlessly transformative 'surplus of meaning'. One key aspect is the learning as well as psychological process of coming to terms with or achieving acceptance of impending death. This also corresponds to the related imperative of a life review process to make sense of or reconcile as well as remember and appreciate a lifetime of memories, dreams and intentions as well as perceptions and interpretations. As Ricoeur (2004) further outlines, the journey to better self-understanding at the personal as well as collective level inevitably takes places as a reciprocal relationship between *remembering* and *forgetting* navigated through ever-present tendencies for blocked, manipulated or even obligated memories. As a basis for appreciating anew the 'inner story' of how one has *survived and even thrived* despite the range of internal and external 'crises' faced throughout life, this process also represents a basis for the 'letting go' of limiting attachments, negative emotions, and any residual pretensions. It is on this basis that later life learning from experience involves a naturally affinity with what might be called wisdom studies.

The interplay between internal and external perspectives on life experience thus provides a framework for recalling and making renewed meaning in retrospect from diverse examples, instances, and stories to be shared with others and potentially passed on to a younger generation as relevant knowledge or even the wisdom of experience. The link between the life review process and the challenge of sustaining a viable sense of the meaning of life thus involves several levels. At the basic level, a life review process and model generally assists with framing the meaning or pattern of life as ongoing responses to a series of external events within the larger lifecycle context. On another level, this corresponds to an inner story linked rather to the underlying patterns of experience, behavior and self-understanding as a person either ages with 'maturity' or rather becomes 'lost'. This may be further appreciated or recognized in terms of particular cultural narratives and stereotypes or even archetypes—especially local or traditional variations of Joseph Campbell's 'hero with a thousand faces'. As Ricoeur (1991) puts it, it is through the *narrative identity* interplay of external life stories (i. e. about experienced activities and perceptions) and internal lifecycle continuity that 'we learn to become *the narrator* and the hero *of our own story*' (p. 32). In terms of Erikson's concept of the lifecycle undergoing 'completion' it thus might also involve the inner arc or trajectory of self-knowledge development. Beyond this, as epitomized by related concepts such as gerotranscendence, it may involve a renewed appreciation of the wonder of life as well as the natural ageing rhythms and life-death process of nature (i. e. the great cycle of life) and beyond this to even more universal levels of insight.

Like Ricoeur, Gergen and Gergen (1988) have distinguished between the diverse 'narratives of self' (identity 'fragments' externally reflected in particular social/normative contexts or by particular groups) and singular notions of 'self narrative'. In turn, self narrative may involve wishful thinking or some kind of personal myth or fiction on one hand, or on the other have a coherence rather from the interaction

between a particular lifecycle within a specific social or cultural context and the typical key stages of this. At the intersection of these interplays are several filters which may amplify or reinforce the stories of self: (a) particular social roles, values and stereotypes, (b) traditional myths or archetypal stories, and (c) even imaginative fictions of various kinds (realism, romance, tragedy, comedy, etc.). As Gergen and Gergen (1988) point out, the later life narratives of self in modern western countries tend to be more pessimistic and regressive than many traditional (e. g. Asian) contexts (p. 30).

The notion of each individual as both the narrator and also potential 'hero' or active constructor of their own lifelong learning processes in relation to larger social and cultural contexts of knowledge is a useful metaphor for linking micro cycles of experiential learning and the macro domain of the overall lifecycle. The basic narrative structure of stories set primarily in time (development) or space (journey) with Campbell's (1990) 'hero with a thousand faces' *monomyth* model of human stories across different ages and cultures of humanity. Thus, the structure of problem-solving in Campbell's monomyth model of stories (*separation, supreme ordeal/ initiation,* and *unification/return*) generally corresponds to that identified in the dramatic model of a 'three act' structure (setup/background, confrontation/crisis, and resolution). This is as well as related models such as Freytag's pyramid and Northrop Frye's 'four seasons' framework of romantic or heroic innocence confronting realistic experience as the basis also of additional tragi-comic or epic modes of social and life context.

Likewise, Turner (1996) has outlined how the main function of ritual process in all traditional societies was ever typically linked to and framed by the 'rites of passage' (or lifecycle transitions in identity). In this view, the ritual process for lifecycle stages and related crises (especially the initiation of adolescents into adulthood) typically aims to achieve new knowledge or insights to transform either individual agents or their immediate community contexts as order is restored to the process of change and to states of either chaos or 'disequilibrium'. Turner also adapted to a modern context Van Gennep's description of the three-fold structure of the rites of passage as an amplification of the liminal situations of unique crises or problems encountered at both the individual and collective levels.

In relation to the constructive purposes of individual or even collective life reviews, it might be argued that the *basic story of the overall human lifecycle* is whether or to what extent a person has 'held it together' as they navigated the interplay of innate purposes and life ambitions in relation to specific and often changing situations. In this way, also, we have a comparatively universal basis for appreciating or self-evaluating and judging (a) that a *noble failure* can be greatly superior to merely 'playing it safe' or being risk-free in life, and (b) that an 'inner process' achievement of sustained integrity in any particular context (or what James Hillman calls emergent 'character development') may ultimately be more meaningful than any superficial identity or mere record of external and apparent achievement.

In this way Hillman (1999) has argued that a crucial main function of 'later life'—generally ignored by modern society (and also by most psychological theories)—is the emergent ability to recognise of how 'character development' in alignment with 'lasting values' is or should be really a lifelong process. It is also a process

aligned with the universally cross-cultural function of the lifecycle stage of 'elderhood' (i. e. the calling of all seniors to also be experienced 'elders' in their immediate society). Hillman used an acorn metaphor to define *character* as both a unique and typical structure of personality (not identity per se) that also has important, holistic, and culminating old age functions along the lines of Erikson's notion of a 'lifecycle completed'. In similar fashion Roszak (2009) has argued that in an increasingly ruthless, materialistic and alienated 21st Century world, the 'wisdom of elders' can and should be seen as the richest resource (not just a burden) of any society and culture—with even the so-called 'baby boomers' having a responsibility to help global society become 'less materialistic and ambitious, more discriminating and compassionate'.

Later life learning has a significant social (as well as reflective) function and aspect. This includes both the diverse and various 'biographical stories' (including related 'identity fragments') and the organizing or lifecycle 'lived story' of each individual and also particular groups or communities. At the later life stage, the social function of the generally informal 'gerogogic' and 'educational gerontology' models of later life learning may encourage extracurricular discussion and chat (including in online communications or social media) involving memories of the past, projections about the future, or even present gossip. This may even involve some form of characteristic 'men's talk' or 'women's talk'—traditionally distinguished in terms of the former often more interested external action and the latter often more interested in an emotional perspective. But by and large at this stage all individuals who participate in typical later life learning activities or courses receive not just mixed-group social affirmation to combat isolation but also sufficient reinforcement as well (i. e. audience and witness functions) of both individual and collective 'lived stories'. Naturally, certain activities like dance, music, gardening, cooking, types of exercise, arts and crafts, and other hobbies as well as the writing of memoirs and composing of family histories serve to tap into and even harness again individual and collective experiential traditions and memories.

Modern society has tended to ignore, dismiss, and be increasingly suspicious or uncertain about the relevance of knowledge and (especially traditional notions of wisdom) based on direct life experience and grounded both in the body and processes of nature. However, no-one should dismiss out-of-hand the power of the lifecycle wisdom of patience, equanimity and humility. This is especially so in a world where so many people are depressed by the past, anxious for the future, and increasingly 'rushing' around in the present effectively blind or lost—and where (as indicated earlier) the global education systems have tended to become demoralized and in a permanent crisis mode. The exemplary aspects of wisdom which correspond to the deep learning and knowledge-building outcomes of the key lifecycle crises (*foundational patience, emergent knowledge, a refined capacity for discrimination,* and *ultimate self-understanding*) have their correlates in many traditional cultures. For instance, the structural design of Buddhist stupas, statues, and related symbolic paintings likewise epitomize the life of the Buddha and the four stages of enlightenment and corresponding aspects of wisdom—typically beginning with 'equanimity' (Snodgrass 1991).

Likewise, the well-known dictum of another great 'axial age thinker' Socrates—'the examined life is worth living' exemplifies 'meaning of life' insights and the development of universal wisdom. Socrates' recognised that 'ignorance' (or an open mind) is ever the great human equalizer. Thus, his powerful and timelessly relevant inquiry model of the learning process was based on a related distinction between closed-mind or clever 'arrogant ignorance' on one hand, and on the other the open-ended humility of 'wise ignorance'. Likening himself to a 'mid-wife' who assists and encourage others to think for themselves, Socrates practiced dialogical techniques of both naïve and critical questioning for optimal knowledge-building which remain relevant today as a model of either formally teaching or rather informally encouraging and practicing lifelong learning (Gross 1991). Just as he held that clever but close-minded people need humility to really develop progress, he saw that others rather need to be supported to achieve greater confidence in and awareness of their prior knowledge as well as future capacity (Richards 2010). Hence, Socrates' elenchus method of focused inquiry still provides an exemplary contrast to dominant modern models of formal education learning as basically a transmission of information, skills and passive 'surface' modes of experience, learning, and development.

The discussion of the last stage above is not just relevant because of the growing problem of ageing societies and related issues such as health-care provision. There are also related 'lifelong education' grounds for challenging the modern school-work-retire-and-wait-to-die script—and with the new 'plastic brain' model (e. g. Guglielman 2012), the associated negative self-fulfilling prophecy that older people lose the capacity to learn. More significantly the widespread dismissal and ignorance of the benefits of tacit as well as explicit knowledge grounded in lifelong experience represents a great untapped resource of knowledge and experience sorely needed by a world now in perpetual crisis and by societies suffering increasing policy, decision-making and general sustainability paralysis (Richards 2018). However, perhaps the most important reason is that a 'lifecycle completion' framework for later life learning provides the crucial key for a new as well as recovered global perspective which recognizes that a lifecycle perspective is a solid foundation for an integrated model of future lifelong education. We have further explored the application of this framework in relation to the cross-cultural applications of an 'eight pillars of lifelong education model' (Richards 2017, 2018) based on the four key stages of lifelong learning from lifecycle experience (i. e. childhood, adolescence, adulthood, and elderhood).

As Ricoeur (e. g. 2009) has outlined, the functions of both 'self-knowledge' and 'genuine community' are not mutually exclusive but rather complementary aspirations. This might especially apply to a new paradigm of later life leaning in a modern society which has lost or largely forgotten traditional bonds and roles—as well as a basic respect for its seniors. The very acts of both privately recounting and socially sharing stories inevitably involves an additional and convergent function (identified by Ricoeur) of 'mutual recognition' in both the personal representation and the reception by others of culminating life review (and other) stories. In other words, reinventing and then spreading the word about the importance of later life learning also through the pivotal role of life reviews can help provide the kind of critical mass needed to rescue or recover a 21st Century paradigm of 'elderhood'—and

related notions of the wisdom of human lifecycle experience applicable to both the individual and society more generally. Ricoeur recognised that the ultimate expression of this is how 'forgiveness' (especially the forgiveness of self as well as others in culminating life reviews) is 'a kind of gift'—a gift also to others but primarily to oneself (the very basis for maintaining or even recovering self-respect). As the great Stoic philosopher of antiquity Seneca also put it in his classic treatise *On the Shortness of Life* "Learning how to live takes a whole life, and, which may surprise you more, it takes a whole life to learn how to die".

5 Conclusion

In a fast-changing uncertain world, seniors also in developing as well as developed countries are especially affected by the related factors of ageing societies, falling birth rates, and loss of both traditional work patterns and existing community or family support structures. Seniors everywhere are increasingly vulnerable, isolated and prone to rising depression rates, all augmented by the reinforcement of a modern life narrative that learning as well as life purpose ends at either retirement or a certain age. This is linked to the related ill-informed question posed by many policy-makers—what do you do with people who you think are just waiting to die a lonely and meaningless death? As we have discussed earlier, there is clearly a connection between these related imperatives and the various 'educational demoralization' effects that result from ignoring, devaluing, losing confidence in and generally failing to harness the direct knowledge as well as lifelong learning imperatives of human informal experience.

The natural process of harnessing human lifelong experience as later life learning typically relates to an ultimate 'fourth age' lifecycle completion stage as well as an earlier 'third age' stage. Compared to how outward concerns dominate childhood, adolescence and adulthood for most people, the trajectory of these two elderhood stages may be precipitated by retirement from or loss of work, some kind of 'mid-life' crisis, and other transitional as well as ageing pretexts for undertaking 'life reviews' which might integrate and harness the experience of every individual and also collective life experience. In a way the various non-formal opportunities and typical gerogogic styles of lifelong education for seniors (typified by the U3A, seniors clubs, and various supports provided to the elderly including effective palliative care near the end) represent an emergent or foundational response to the void of modern society imperatives (and the 'retirement and wait to die' narrative associated with this). A comparison may be made with the cross-cultural contexts of how traditional societies and communities typically respected and cared for their elders as a natural right and responsibility of the human lifecycle or ageing process. This might also help us appreciate that current seniors' lifelong education models and practices are just a 're-start' and remain pretty limited overall currently—and this is why a more optimal as well as integrated approach is needed by all involved.

Thus, the 'later life learning from experience' framework proposed in this paper has been based on the implicit indicators of how an integrated approach might help to optimize health, resiliency and general life-satisfaction—as well as what Tornstam

(2005) called the natural or at least potential 'gerotranscendence' function of ageing for any and all seniors. In such an integrated approach, physical health and fitness is a foundational goal to 'active ageing', followed by activities and courses (ranging from arts, hobbies, and intellectual pursuits through to 21C financial and digital literacies) which might help to encourage interested, purposeful and also enjoyable living. Beyond this, we have discussed how a life review function (also associated with activities like memoir writing, local histories and family or personal digital albums) epitomizes how there is a natural transition from external concerns in the first part of life to a later more meaningful contemplation of the innate stages of the personal as well as general human lifecycle as part of the wider rhythms of nature, time and growth. This pivotal optimal and integrated notion for what some call 'wisdom studies' and others the increasingly lost but perhaps recoverable social function of traditional 'elderhood' is based on how such knowledge, understanding and gerotranscendental perspectives lie in the innate human lifecycle of lifelong informal experience transformed into the unavoidable imperative of lifelong learning also in the later stages of life.

Open Access This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

References

Aleandri, G., & Refrigeri, L. (2013). Lifelong learning, training and education in globalised economic systems: analysis and perspectives. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, *93*(21), 1242–1248. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.022.

Bernard, B. (2004). *Resiliency: what we have learnt, WestEd*

Birren, J., & Cochran, K. (2001). *Telling the stories of life through guided autobiography groups*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.

Boyle, P., Buchman, A., Barnes, L., & Bennett, D. (2010). Effect of a purpose in life on risk of incident Alzheimer disease and mild cognitive impairment in community-dwelling older persons. *Archives of General Psychiatry*, *67*(3), 304–310.

Butler, R. (1963). The life review: an interpretation of reminiscence in the aged. *Psychiatry*, *26*, 65–76.

Calma, K., Halcomb, E., & Stephens, M. (2018). An exploration of the experiences of Australian grey nomads travelling with chronic conditions. *Australian Journal of Primary Care*, https://doi.org/10.1071/PY17043. Retrieved from https://ro.uow.edu.au/smhpapers/5258/.

Campbell, J. (1990). The hero's journey: Joseph Campbell on his life and work. In P. Cousineau (Ed.), *Novato* 3rd edn. Novato, CA: New World Library.

Dewey, J. (1999). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.

Ecclestone, K. (2004). Learning or therapy? The demoralisation of education. *British Journal of Educational Studies*, *54*(2), 112–137.

Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). Changing the subject. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 371–389.

Erikson, E. (1998). *The life cycle completed*. New York: W.W.Norton.

Field, R., Burke, R., & Cooper, C. (Eds.). (2013). *Aging, work and society*. London: SAGE.

Formosa, M. (2012). Critical geragogy: situating theory in practice. *Journal of Contemporary Educational Studies*, *5*, 36–54.

Formosa, M. (2014). Four decades of universities of the third age: past, present, future. *Aging & Society*, *34*(1), 42–66.

Frankl, V. (1999). *Man's search for meaning* (3rd edn.). New York: Simon & Schuster.

Gawande, A. (2014). *Being Mortal: Illness, medicine and what matters at the end*. London: Profile books.

Gergen, K., & Gergen, M. (1988). Narrative and the self as relationship. *Advances in Experimental Psychology*, *21*, 7–56.

Gross, R. (1991). *Peak learning*. New York: Tarcher.

Guglielman, E. (2012). The ageing brain: Neuroplasticity and lifelong learning, *Elearning Papers*. https://www.academia.edu/2039409/The_Ageing_Brain_Neuroplasticity_and_Lifelong_Learning. Accessed 20th September, 2017.
Haber, D. (2006). Life review: Implementation, theory, research and therapy. *International Journal of Ageing and Human Development*, *63*(2), 153–171.
Haight, B., & Haight, B. (2007). *The handbook of structured life review*. Baltimore: Health Professions Press.
Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, *30*(4), 551–568.
Hillman, J. (1999). *The force of character and the lasting life*. New York: Ballantine Books.
Hyland, T. (2011). *Mindfulness and learning*. Berlin Heidelberg: Springer.
Kastenbaum, R. (1993). Development and ageing in a historical perspective. In *Encyclopedia of adult development* (pp. 119–125). Phoenix, AZ: Oryx Press.
Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Laslett, P. (1996). *A fresh map of life* (2nd edn.). London: Macmillan.
Levinson, D. (1978). *Seasons of a man's life*. New York: Random House.
Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
Maslow, A. (1973). *The farther reaches of human nature*. New York: Penguin Books.
McLeish, J. (1976). *The Ulyssean adult: creativity in the middle & later years*. New York: McGraw-Hill.
Moss, R. (2010). *Dreamgates: an explorer's guide to the worlds of soul, imagination and life beyond death* (2nd edn.). Novato, CA: New World Library.
Plotkin, B. (2006). *Nature and the human soul: cultivating wholeness and community in a fragmented world*. Novato, CA: New World Library.
Ratana-Ubol, A., & Richards, C. (2016). Third age learning: adapting the idea to a Thailand context of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*. https://doi.org/10.1080/02601370.2015.1132279.
Richards, C. (2010). Socrates and 21st Century knowledge-building. In A. Akbar (Ed.), *Explorations in human spirituality*. New Delhi: Global Vision.
Richards, C. (2017). The eight pillars of a lifecycle model of lifelong education. In C. Richards & S. Charungkaittikul (Eds.), *The eight pillars of lifelong education*. Bangkok: Chulabooks.
Richards, C. (2018). Human lifecycle development and the experiential learning foundations of an integrated lifelong education framework. *Journal of Adult and Continuing Education*. https://doi.org/10.1177/1477971418808688.
Richards, C., Makaphol, J., & Kuan, T. (in press) Seniors lifelong education vs. learning: A U3A formula for the Thailand context? In M. Formosa (Ed.), *The university of the third age and active ageing: European and Asian-Pacific perspectives*. Berlin Heidelberg: Springer.
Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth, TX: TCU Press.
Ricoeur, P. (1991). Life in quest of narrative. In D. Wood (Ed.), *On Paul Ricoeur*. New York: Routledge.
Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting*. Chicago: University of Chicago Press.
Ricoeur, P. (2009). *Living up to death*. Chicago: University of Chicago Press.
Rogers, A. (2004). Looking again at non-formal and informal education—towards a new paradigm, *The encyclopaedia of informal education*. from www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm. Accessed June 14th, 2017.
Rogers, A. (2005). *Non-formal education: flexible schooling or participatory education?* Berlin Heidelberg: Springer.
Roszak, T. (2009). *The making of an elder culture: reflections on the future of america's most audacious generation*. Gabriola, British Columbia, New Society.
Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Boston, MA: Basic Books.
Scott, A. (2018). The myth of the ageing society, *World Economic Forum*. https://www.weforum.org/agenda/2018/05/the-myth-of-the-aging-society. Accessed September, 25th, 2018.
Snodgrass, A. (1991). *The symbolism of the stupa*. New York: Cornell UP.
Thomas, B. (2014). *Second wind: Navigating the passage to a slower, deeper, and more connected life*. New York: Simon & Schuster.
Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence*. Berlin Heidelberg: Springer.
Turner, V. (1996). *The ritual process*, Somerset: Taylor and Francis.
UNESCO (2016). *Third global report on adult learning and education (GRALE III)*. Hamburg: Institute of Lifelong Learning.

Valliant, M. (2002). *Aging well*, New York: Hachette.
Volles, N. (2016). Lifelong learning in the EU: Changing conceptualisations, actors and policies. *Studies in Higher Education*, *41*(2), 343–363.
WHO (2002). *Active ageing: a policy framework*
WHO (2011). Global health and ageing. http://www.who.int/ageing/publications/global_health.pdf. Accessed August 1st, 2017.

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0121-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Subjektives Alter und Weiterbildungsfunktionen. Zum Zusammenhang von Alter und Weiterbildungsteilnahme

Alexandra Maßmann · Regina Egetenmeyer

Eingegangen: 20. Juli 2018 / Angenommen: 6. Dezember 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung Der Beitrag analysiert den Zusammenhang des Alters von Weiterbildungsteilnehmenden und der von Teilnehmenden zugeschriebenen Funktion der Weiterbildungsteilnahme. Dazu wird der Einfluss des subjektiven Alters auf die Funktionszuschreibung einer Weiterbildung untersucht. Die Funktion wird nach beruflichen, persönlichen und sozialen Funktionen differenziert. Eine Faktorenanalyse legt eine zweifaktorielle Ausprägung des subjektiven Alters (kognitiv und sozialpsychisch) nahe. Mit Daten aus zwei Erhebungen ($n=265$ und $n=441$) erfolgt die Auswertung mittels Strukturgleichungsmodellen. Die Ergebnisse zeigen, dass das subjektive Alter keinen Zusammenhang zur beruflichen und persönlichen Funktion aufweist, mit steigendem sozial-psychischem subjektivem Alter die soziale Funktion aber abnimmt.

Schlüsselwörter Weiterbildungsforschung · Erwachsenenbildung · Funktion · Alter · Teilnahme · Lebensphasen

Subjective age and the functions of continuing education. The linkage between age and participation in continuing education

Abstract The article analyses the linkage between the age of participants of continuing education and the function which learners appoint to their participation.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Dr. A. Maßmann (✉)
Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland
E-Mail: massmann@uni-wuppertal.de

Prof. Dr. R. Egetenmeyer
Julius-Maximilians Universität Würzburg, Würzburg, Deutschland
E-Mail: regina.egetenmeyer@uni-wuerzburg.de

Published online: 18 December 2018

Therefore, the influence of the subjective age for further education is studied. The study differentiates professional, social and personal functions of participation in continuing education. The result of a factor analysis designs subjective age into the two constructs cognitive and social-psychological subjective age. The data of two survey studies ($n=265$ and $n=441$) are analysed with structural equation models. The results show, that the subjective age has no significant influence on the appointment to the professional and personal function. But, the analysis shows that an increasing subjective age is reducing the social function of continuing education.

Keywords continuing education research · adult education · function · age · participation · stages of life

1 Einleitung

Das Alter wurde in der Weiterbildungsforschung[1] bisher vor allem als unabhängige Variable herangezogen und oftmals als Kontrollvariable untersucht. Die Relevanz des subjektiven Alters wurde bis jetzt hingegen wenig betrachtet.

Die Studie WeisA (*Wei*terbildungsteilnahme und *s*ubjektives *A*lter) untersucht die Einflüsse verschiedener Altersvariablen, speziell des subjektiven Alters, auf die Teilnahme an Weiterbildung. Insbesondere bei einer individuell berufsbezogenen oder nicht berufsbezogenen Teilnahme an Weiterbildung, ist von einem relativ hohen Maß an Freiwilligkeit der Teilnehmenden und daher von interindividuellen Unterschieden in den Teilnahmefunktionen auszugehen.

Es wird angenommen, dass eine Weiterbildungsteilnahme in Zusammenhang zum Alter der Teilnehmenden steht. Bisherige Studien zur Altersforschung in der Weiterbildung (z. B. Tippelt et al. 2009) beziehen sich vornehmlich auf das chronologische Alter. Die Altersforschung legt die Vermutung nahe, dass das chronologische Alter nur über eine eingeschränkte Erklärkraft verfügt (Staudinger 2012). Mit zunehmender Heterogenität von Lebensentwürfen und Selbstbildern bietet es sich deshalb an, das subjektive Alter auch zur Erklärung der Teilnahme an Weiterbildung heranzuziehen.

Der Beitrag geht zwei Forschungsfragen nach. Erstens: Welche Funktionen schreiben Erwachsene einer Weiterbildungsteilnahme zu? Zweitens: Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen dem (subjektiven) Alter und den Funktionen, die Teilnehmende einer Weiterbildung zuschreiben?

Zur Bearbeitung der Fragen, erfolgt zunächst die theoretische Begründung, die sich auf das *Modell der Selektion, Optimierung und Kompensation* stützt. Basierend auf den theoretischen Annahmen wurde eine Fragebogenstudie konzipiert, für die in zwei Erhebungsphasen Teilnehmende verschiedener Weiterbildungseinrichtungen in Bayern befragt wurden. Die Zusammenhänge, die sich zwischen den unabhängigen Altersvariablen sowie der beruflichen, persönlichen und sozialen Funktion ergeben, werden anhand inferenzstatistischer Ergebnisse erläutert. Die Diskussion

[1] Die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ werden hier weitgehend synonym verstanden. Zur vereinfachen Lesbarkeit wird im Beitrag lediglich der Begriff „Weiterbildung“ verwendet.

der Ergebnisse endet mit einem Ausblick auf die Relevanz der Ergebnisse für die Weiterbildungspraxis.

2 Theoretische Begründung

Die theoretische Grundlage der Studie liefert das *Modell der selektiven Optimierung durch Kompensation* (SOK-Modell) nach Baltes und Baltes (1989). Das Modell versucht, die Bedingungen erfolgreichen Alterns zu erklären. Die Autoren gehen von sechs Grundannahmen aus:

1. Man kann zwischen normalem, optimalem und krankem Altern unterscheiden.
2. Der Altersvorgang ist heterogen (variabel).
3. Es gibt eine beträchtliche „Stille Reserve" (Plastizität).
4. In der Nähe der Leistungsreservegrenze gibt es einen altersbedingten Verlust.
5. Mit fortgeschrittenem Alter wird die Bilanz der Entwicklungsgewinne und -verluste zunehmend negativ.
6. Das Selbstbild bleibt auch im hohen Alter intakt (Baltes und Baltes 1989, S. 88 ff.).

Insbesondere die zweite Annahme, der heterogene Verlauf des Altersvorgangs, lässt vermuten, dass eine alleinige Erfassung des chronologischen Alters, als Summe der bereits abgelaufenen Lebensjahre, mit steigendem Alter eine immer geringere Erklärkraft aufweist (Staudinger 2012, S. 187). Dies begründet sich auch in der Annahme, dass das chronologische Alter eine Deckvariable darstellt (Staudinger 2012).

Die Funktion einer Weiterbildung ergibt sich aus den subjektiven Gründen für eine Teilnahme. In Anlehnung an von Hippel und Röbel (2016) werden Funktionen als „subjektive Bedeutungszuschreibungen" (S. 64) an Weiterbildung verstanden. Die Funktionen umfassen somit die Aufgaben, die die Teilnahme an einer Weiterbildung im Leben einer Person erfüllt. Diese Gründe werden bei der Entscheidung für eine Kursanmeldung und auch bei der Anwendung des Gelernten relevant, die somit „bewusste, zielgerichtete Handlungen" (Gorges und Kuper 2015, S. 2) darstellen. Die Funktionen einer Weiterbildung, die im Folgenden genauer zu betrachten sind, werden in *berufliche, persönliche* und *soziale* Funktion unterschieden. Es ist zu berücksichtigen, dass eine beruflich begründete Teilnahme nicht im Gegensatz zur persönlichen Funktion einer Teilnahme steht. In Anlehnung an die erneuerte Interessentheorie nach Grotlüschen (2010) kann ein ursprünglich berufliches Interesse zu einer zunächst unfreiwilligen Berührung mit einem Thema führen, woraus sich dann ein persönliches Interesse entwickeln kann. Die Funktionsbereiche schließen sich demnach nicht gegenseitig aus, können sich gegebenenfalls sogar gegenseitig bedingen.

Die Weiterbildungsforschung hat sich in Deutschland bereits bei einer ihrer ersten großen Studien, der *Göttinger Studie*, mit der Frage nach Funktionen und Gründen für eine Teilnahme beschäftigt (Strzelewicz et al. 1966). Auf die Frage nach dem Wunsch nach *neuen Kontakten* oder nach *mehr Zeit allein* berichteten 17 % von einer sozialen Funktion ihrer Teilnahme (ebd., S. 89). Aktuelle Studien zeigen, dass insbesondere berufliche Gründe für eine Teilnahme häufig genannt werden (Beicht

et al. 2004, S. 7). Mit dem Alter nimmt diese Funktion aber ab und persönliche und alltagsrelevante Gründe für eine Teilnahme treten deutlicher hervor (Schröder und Gilberg 2005; Kuwan et al. 2009). Es ist davon auszugehen, dass erwerbstätigen und damit tendenziell jüngeren Erwachsenen auch in stärkerem Maße betriebliche Weiterbildung zur Verfügung steht. In der vorliegenden Studie werden betriebliche Teilnahmegründe mit der beruflichen Funktion verknüpft.

Hinsichtlich des Zusammenhangs von Alter und Weiterbildung zeigt sich, dass Ältere seltener an Weiterbildung partizipieren. Nach Daten des *Adult Education Survey* (AES) nehmen die Gruppen der 65- bis 69-Jährigen sowie der 60- bis 64-Jährigen am seltensten an Weiterbildung teil, die Gruppe der 35- bis 44-Jährigen am häufigsten (Bilger et al. 2017, S. 204). Dabei ist zu bedenken, dass die älteren Befragten bedingt durch Ruhestand seltener Zugang zu Erwerbstätigkeit und somit zu betrieblicher Weiterbildung haben. Auch die Volkshochschulstatistik verdeutlicht die seltenere Teilnahme Älterer. Noch weniger als diese nehmen aber junge Erwachsene unter 18 und zwischen 18 und 24 Jahren an Weiterbildung teil (Huntemann und Reichart 2017, S. 53). Dies ist mit den erhöhten Aktivitäten der Personen dieses Alters in anderen Bildungsbereichen (u. a. Hochschule, Berufsausbildung) zu erklären.

Der aktuelle Forschungsstand lässt die Frage nach dem Einfluss des subjektiven Alters der teilnehmenden Personen offen. Die meisten Studien hierzu befassen sich nur mit dem chronologischen Alter der Teilnehmenden. Forschungsergebnisse zu Entwicklungsprozessen zeigen jedoch (Staudinger 2012, S. 187), dass es sich beim chronologischen Alter um eine Deckvariable handelt. Das subjektive Alter beschreibt hingegen einen phänomenologischen Begriff und begründet sich im Selbst und in der Identität einer Person (Settersten und Godlewski 2016). Beim subjektiven Alter handelt es sich um eine persönlichere und differenziertere Einschätzung als es das chronologische Alter liefert (Thomae 1968). Eine Betrachtung der Funktionen von Weiterbildung vor dem Hintergrund des subjektiven Alters der Teilnehmenden erscheint auf dieser Grundlage erkenntnissteigernd.

Das subjektive Alter stellt, anders als das chronologische Alter, keine manifeste Variable dar. Die theoretischen Überlegungen der vorliegenden Arbeit legen eine Differenzierung des subjektiven Alters in die Bereiche *kognitiv, sozial* und *psychisch* nahe. Diese drei Bereiche ergeben sich in Anlehnung an die Differenzierung verschiedener Altersbereiche in Arbeiten von Kade (2009), Staudinger (2012) sowie Schmidt-Hertha und Mühlbauer (2012). Das *kognitive Alter* bezieht sich auf die persönliche Einschätzung der kognitiven Leistungsfähigkeit. Mit steigendem chronologischem Alter ist von einer nachlassenden kognitiven Leistung insbesondere im Bereich der fluiden Intelligenz auszugehen (Mietzel 2012; Schmitt 2004; Weinert 1994). Es ist anzunehmen, dass sich diese grundsätzliche Annahme der kognitiven Entwicklungen auch in der persönlichen Einschätzung widerspiegeln. Es wird daher angenommen, dass als nachlassend wahrgenommene kognitive Fähigkeiten tendenziell zu einer subjektiv älteren Einschätzung des empfundenen Alters führen, dies muss aber nicht so sein. Daher wird den Befragten auch keine genauere Definition des subjektiven Alters vorgegeben. Das *soziale Alter* geht mit einer Desintegration, nachlassenden sozialen Kontakten und rentenbedingtem Rollenverlust einher (Kade 2009; Künemann und Kohli 2010). Es ist dabei vor allem von Interesse, inwiefern

Personen die sozialen Aspekte des Alters auch subjektiv wahrnehmen. Hierbei muss ein sozialer Rückzug nicht zwangsläufig zu einem höheren subjektiven Alter führen, relevant ist vielmehr die persönliche Einschätzung des eigenen sozialen Umfelds durch die Betreffenden. Zunehmendes *psychisches Alter* ist durch eine nachlassende psychische Spannkraft und Ausdauer zu charakterisieren (Weinert 1994; Kade 2009). Es ist davon auszugehen, dass mit zunehmender Desillusionierung, die das psychische Alter kennzeichnet, die Bereitschaft zur Aufnahme neuer Handlungen nachlässt, da unter anderem die Funktion der Handlungen für das eigene Leben nachlassen bzw. nicht mehr erkannt werden.

Bisherige empirische Untersuchungen zum subjektiv empfundenen Alter legen nahe, dass Personen sich mit steigendem chronologischem Alter subjektiv eher jünger einschätzen (Goldsmith und Heiens 1992; Rubin und Berntsen 2006). Ein solches niedrigeres subjektives Alter geht laut einer Studie von Teuscher (2009) darüber hinaus mit höherer Selbstwirksamkeit, Optimismus und Zufriedenheit mit dem eigenen Leben einher. Hieraus lässt sich die Vermutung ableiten, dass ein höheres subjektives Alter auf Seite der Befragten tendenziell negativ besetzt ist.

Dass das subjektiv empfundene Alter Einfluss auf die Einstellung und Präferenzen hat, konnte die Life-span-Forschung nach Carstensen zeigen (1995, 2006). Hierbei stellt sich heraus, dass Personen, die noch eine lange Lebenszeit erwarten, neue Informationen und Bekanntschaften anstreben. Personen, die nur noch eine kurze, überschaubare Lebenszeit erwarten, suchen eher Personen und Informationen auf, die einen emotionalen Mehrwert für sie haben (Carstensen 2006). Hieraus lässt sich ableitend annehmen, dass auch mit dem subjektiven Alter eine solch unterschiedliche Einschätzung von Situationen, zu denen auch Weiterbildung gehört, einhergeht.

In Anlehnung an das SOK-Modell und bisherige Ergebnisse zum subjektiven Alter werden folgenden Hypothesen aufgestellt:

H_{1a} Mit steigendem selbstperzipiertem kognitivem Alter nimmt die berufliche Funktion einer Weiterbildung ab.

H_{1b} Mit steigendem selbstperzipiertem kognitivem Alter nimmt die persönliche Funktion einer Weiterbildung zu.

H_2 Mit steigendem selbstperzipiertem sozialem Alter nimmt die soziale Funktion einer Weiterbildung zu.

H_{3a} Mit steigendem selbstperzipiertem psychischem Alter nimmt die berufliche Funktion einer Weiterbildung ab.

H_{3b} Mit steigendem selbstperzipiertem psychischem Alter nimmt die persönliche Funktion einer Weiterbildung ab.

H_{3c} Mit steigendem selbstperzipiertem psychischem Alter nimmt die soziale Funktion einer Weiterbildung ab.

3 Methode und Design

Der Überprüfung der Hypothesen liegen zwei Erhebungen zugrunde, deren Daten zwischen Mai und Oktober 2015 erhoben wurden. Beide Studien sind querschnittlich angelegt, den Befragten wurde jeweils ein standardisierter Online-Fragebogen zur Verfügung gestellt. Bei den Befragten handelt es sich um Teilnehmende verschiedener Weiterbildungsveranstaltungen. Die erfassten Items und Konstrukte sind für beide Studien im Wortlaut gleich. Hierdurch wird sichergestellt, dass sich die Ergebnisse beider Studien vergleichen lassen.

3.1 Stichproben

Für die erste Erhebung, im Folgenden als *Erhebung Fernkurs* bezeichnet, wurden Teilnehmende des Kurses „Theologie im Fernkurs – Grundkurs Theologie", organisiert von der Domschule Würzburg, befragt. Die Daten wurden bereinigt, sodass nur Personen, die mindestens 30 % des Fragebogens bearbeitet haben, im Datensatz enthalten sind. Nach der Bereinigung umfasst die Stichprobe von *Erhebung Fernkurs* 265 Personen. Diese Erhebung umfasst eine stark selektive Stichprobe, da Teilnehmende eines konfessionell orientierten Fernkurses befragt wurden. Aus diesem Grund und auf Basis der Erfahrungen aus der *Erhebung Fernkurs*, wurde eine zweite Studie durchgeführt. Hierzu wurden Teilnehmende verschiedener Kurse an Volkshochschulen (VHS) und Industrie- und Handelskammern (IHK) in Bayern befragt. Die im Folgenden als *Erhebung VHS/IHK* bezeichnete Erhebung umfasst nach der Bereinigung des Datensatzes 441 Fälle.

Die Befragten in *Erhebung Fernkurs* sind zwischen 22 bis 74 Jahre alt ($MW = 46{,}44$; $SD = 10{,}08$). Die Stichprobe setzt sich aus 51,6 % männlichen und 48,4 % weiblichen Befragten zusammen. Als höchsten Schulabschluss geben die meisten Personen das (Fach-)Abitur an (72,65 %), 54,67 % haben einen (Fach-)Hochschulabschluss. Darüber hinaus verfügen 57,21 % der Befragten über einen akademischen Abschluss und erwerbstätig sind 76,68 %.

Die *Erhebung VHS/IHK* umfasst Personen zwischen 19 und 85 Jahren, im Mittel liegt das Alter bei 44,79 Jahren ($SD = 14{,}52$). Diese Stichprobe umfasst mit 68,83 % deutlich mehr Frauen. Hier ist der häufigste Schulabschluss die Mittlere Reife/Realschulabschluss mit 46,78 %, dicht gefolgt vom Abitur (43,81 %). 32,65 % der Befragten haben einen akademischen Abschluss erworben und auch hier sind mit 76,37 % über ein Drittel der Befragten erwerbstätig.

Hinsichtlich des Alters unterscheiden sich die Studien nicht deutlich voneinander. Durch die stärkere Beteiligung von Frauen an Kursen der VHS (Huntemann und Reichart 2017) lässt sich der Anteil von Teilnehmerinnen in *Erhebung VHS/IHK* in Ansätzen erklären. Es ist in der *Erhebung VHS/IHK* außerdem anzunehmen, dass IHKs durch ihr umfangreiches Angebot in der Aufstiegsfortbildung im Anschluss an eine Berufsausbildung vor allem Personen mit mittleren Schulabschlüssen als Zielgruppe ansprechen.

3.2 Operationalisierung

Um das Alter zu erfassen werden das *chronologische* sowie das *subjektive Alter* herangezogen. Das chronologische Alter wird mittels einer offenen numerischen Angabe erhoben. Beim subjektiven Alter handelt es sich um eine latente Variable. Die Befragten sollten hierzu eine Selbsteinschätzung ihres subjektiv empfundenen Alters vornehmen. Dabei wurde Ihnen keine Definition des subjektiven Alters als positive oder negative Entwicklung vorgegeben. Die Einschätzung der Bedeutung eines höheren oder niedrigeren subjektiven Alters obliegt somit den Befragten selbst. Das subjektive Alter wurde in den Erhebungen differenziert in die Bereiche *kognitives, soziales* und *psychisches* subjektives Alter. Hierzu wurden jeweils drei Items entwickelt (Bsp.-Items: kognitiv *Aufmerksamkeitsspanne*; sozial *Teilnahme an gesellschaftlichen Ereignissen*; psychisch *Seelische Belastbarkeit*). Die abhängige Variable *Funktion* wird in drei Bereichen mittels einer vierstufigen Skala (1 = *stimmt überhaupt nicht* bis 4 = *stimmt völlig*) erfasst. Das Konstrukt *berufliche Funktion* (Bsp.-Items: *Ich nehme an dem Kurs teil, um meinen beruflichen Alltag besser ausüben zu können.*) umfasst neun Items. Der Skalenmittelwert liegt jeweils unter dem theoretischen Skalenmittelwert (Erhebung Fernkurs: $M = 2{,}0$; $SD = 0{,}78$; Erhebung VHS/IHK: $M = 2{,}19$; $SD = 1{,}05$). Die Reliabilität ist jeweils als gut zu bewerten (Erhebung Fernkurs: $\alpha = 0{,}90$; Erhebung VHS/IHK: $\alpha = 0{,}96$).

Das Konstrukt *soziale Funktion* (Bsp.-Item: *Ich nehme an dem Kurs teil, um in einer Gruppe mit anderen zu lernen.*) umfasst sechs Items. Die Skalenmittelwerte liegen unter dem theoretischen Mittel (Erhebung Fernkurs: $M = 2{,}18$; $SD = 0{,}70$; Erhebung VHS/IHK: $M = 2{,}37$; $SD = 0{,}71$). Das Konstrukt ist in beiden Studien als reliabel einzuschätzen (Erhebung Fernkurs: $\alpha = 0{,}85$; Erhebung VHS/IHK: $\alpha = 0{,}86$).

Die *persönliche Funktion* (Bsp.-Item: *Ich nehme an dem Kurs teil, um mich persönlich herauszufordern.*) umfasst ebenfalls sechs Items. Die Skalenmittelwerte liegen mit $M = 3{,}29$ ($SD = 0{,}51$) in *Erhebung Fernkurs* und $M = 3{,}24$ ($SD = 0{,}53$) in *Erhebung VHS/IHK* über dem theoretischen Skalenmittel. Die Reliabilität des Konstrukts ist gegeben (Erhebung Fernkurs: $\alpha = 0{,}77$; Erhebung VHS/IHK: $\alpha = 0{,}79$).

Für das *kognitive subjektive Alter* liegen die Mittelwerte in beiden Studien unter den Mittelwerten des jeweiligen chronologischen Alters (Erhebung Fernkurs: $M = 40{,}82$; $SD = 11{,}86$; Erhebung VHS/IHK: $M = 39{,}41$; $SD = 13{,}01$). Die Skala erweist sich in beiden Studien als reliabel (Erhebung Fernkurs: $\alpha = 0{,}91$; Erhebung VHS/IHK: $\alpha = 0{,}93$).

Das *sozial-psychische subjektive Alter* zeigt in beiden Studien etwas niedrigere Mittelwerte als das kognitive subjektive Alter (Erhebung Fernkurs: $M = 40$; $SD = 9{,}76$; Erhebung VHS/IHK: $M = 38{,}72$; $SD = 11{,}73$). Auch hier ist die Reliabilität in beiden Studien als gegeben einzuschätzen (Erhebung Fernkurs: $\alpha = 0{,}82$; Erhebung VHS/IHK: $\alpha = 0{,}84$). Zur Überprüfung der (konkurrenten) Kriteriumsvalidität (Bühner 2011, S. 63) der neu entwickelten Skala zum subjektiven Alter wurden in der *Erhebung Fernkurs* zusätzlich Daten anhand der *Nürnberger-Selbsteinschätzungs-Liste* (NSL) nach Oswald und Fleischmann (1999) erhoben. Die NSL umfasst eine vierstufige Antwortskala (1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*, Bsp.-Item: „*Es fällt mir in letzter Zeit schwerer, mich mit Problemen auseinanderzusetzen*“). Die Reliabilität der Skala erweist sich mit einem Cronbachs α von 0,93 als gegeben. Die

Korrelationen zeigen, dass die NSL sowohl mit dem subjektiven sozial-psychischen Alter ($r = 0{,}30$; $p < 0{,}001$), als auch mit dem subjektiven kognitiven Alter ($r = 0{,}42$; $p < 0{,}001$) signifikant zusammenhängt.

Zusätzlich zu diesen unabhängigen und abhängigen Variablen wird der Einfluss weiterer möglicher Variablen kontrolliert. Hierzu werden *Erwerbs-* und *Bildungsstatus* sowie *Geschlecht* herangezogen und als Dummy-Variablen kodiert (Erwerbsstatus 1 = *erwerbstätig*, 0 = *nicht erwerbstätig*; Bildungsstatus 1 = *akademischer Berufsabschluss*; 0 = *nicht-akademischer Berufsabschluss*; Geschlecht 1 = *weiblich*, 0 = *männlich*).

3.3 Zur Datenanalyse

Die vorliegenden Daten werden in mehreren Schritten ausgewertet. Neu konstruierte Skalen werden mit explorativen Faktorenanalysen (Bortz und Schuster 2010; Döring und Bortz 2016) kontrolliert. Die Anzahl zu extrahierender Faktoren wird anhand des Kaiser-Guttmann-Kriteriums festgelegt (Döring und Bortz 2016, S. 482). Danach erfolgt die Faktorenanalyse mittels orthogonaler Varimax-Rotation, um eine inhaltliche Interpretation der Faktoren zu ermöglichen (Werner 2014).

Die sich hierdurch ergebenen latenten Variablen werden im Anschluss mithilfe einer Reliabilitätsanalyse (Cronbach 1951) auf ihre interne Konsistenz überprüft. Die Ergebnisse dieser Auswertungsschritte wurden bereits unter *3.2 Operationalisierung* berichtet.

Für die inferenzstatistische Hypothesenprüfung wird das Gesamtmodell im Querschnitt mittels Strukturgleichungsmodellen untersucht. Diese werden mithilfe der Software Mplus 6.0 berechnet (Muthén und Muthén 2010). Hierbei wird die in Mplus voreingestellte *Full Information Maximum Likelihood* (FIML)-Schätzung für fehlende Werte genutzt (Lüdtke et al. 2007, S. 112; Geiser 2010, S. 33).

Die Möglichkeit, anhand des Messmodells eine konfirmatorische Faktorenanalyse in Mplus durchzuführen, besteht mit den vorliegenden Daten nicht, da hier nicht genügend Fälle für die einzelnen benötigten Variablen vorhanden sind.

Aufgrund der Vielzahl zu überprüfender Variablen wird das theoretische Modell nicht komplett untersucht, sondern in kleinere Strukturgleichungsmodelle (berufliche, soziale und persönliche Funktion) aufgeteilt.

Die Modellpassung der Strukturgleichungsmodelle ist Tab. 1 zu entnehmen (Geiser 2010; Reinecke und Pöge 2010; Schermelleh-Engel et al. 2003).

Tab. 1 Statistische Tests und Indizes zur Beurteilung der Modellpassung der Strukturgleichungsmodelle

	Studie	RMSEA	SRMR	CFI	TLI	Chi^2
Funktion – beruflich	A	0,162	0,056	0,809	0,591	Signifikant
	B	0,157	0,043	0,885	0,755	Signifikant
Funktion – sozial	A	0,017	0,025	0,998	0,993	Nicht signifikant
	B	0,000	0,012	1,000	1,016	Nicht signifikant
Funktion – persönlich	A	0,162	0,056	0,778	0,525	Signifikant
	B	0,157	0,044	0,857	0,693	Signifikant

Die Werte der Modellgüte (vgl. Tab. 1) machen deutlich, dass die Güte der Modelle *Funktion – beruflich* sowie *Funktion – persönlich* nicht durch alle Indizes bestätigt ist. Ein hoher Messfehler kann daher nicht ausgeschlossen werden.

Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese Modelle über eine unabhängige Variable mehr verfügen, als das Modell *Funktion – sozial*. Dadurch werden weitere Pfade möglich, die aber vor dem theoretischen Hintergrund nicht hinreichend sinnvoll in das Modell aufzunehmen sind. Eine mögliche eingeschränkte Aussagekraft muss daher bei der Interpretation dieser Modelle beachtet werden. Eine vorsichtige Interpretation der Werte wird aber dennoch vorgenommen, da vor allem die Werte des SRMR nur geringfügig vom Richtwert abweichen.

Die verringerte Reliabilität der Daten und teilweise eingeschränkte Güte der Strukturgleichungsmodelle in den genannten Fällen wirkt sich auf die Zuverlässigkeit der Ergebnisse aus. Es ist bei der Betrachtung und Interpretation zu berücksichtigen, dass der Messfehler in den genannten Bereichen über dem akzeptierten Wert liegt und die Ergebnisse somit nicht ausreichend gegen den Zufall abgesichert sind.

4 Zusammenhang Alter und Funktion

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle berichtet. Aufgrund der sehr unterschiedlich zusammengesetzten Stichproben erfolgt die Berechnung für die Erhebungen *Fernkurs* und *VHS/IHK* getrennt. Um die Lesbarkeit und Vergleichbarkeit zu erleichtern, werden die Ergebnisse beider Erhebungen aber in jeweils einer Darstellung visualisiert.

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse der Studie legen nahe, dass das subjektive Alter nur zwei Faktoren, das kognitive und das sozial-psychische subjektive Alter, umfasst. Alle Hypothesen, die sich ursprünglich auf das soziale bzw. psychische subjektive Alter beziehen, umfassen nun das sozial-psychische Alter als erklärende Variable. Die neuen und nun jeweils zu testenden Hypothesen werden im Folgenden nochmal aufgeführt.

4.1 Berufliche Funktion

Auf Basis des SOK-Modells (Baltes und Baltes 1989) wird angenommen, dass die berufliche Teilnahme an Weiterbildung in der Regel der Optimierung von Ressourcen dient und somit vor allem im jungen und mittleren Erwachsenenalter eine hohe Bedeutung hat. Es ist daher davon auszugehen, dass die Relevanz beruflicher Funktion mit dem Alter, unter anderem auch rentenbedingt, zurückgeht.

Zum Zusammenhang von subjektivem Alter und beruflicher Funktion werden demnach folgende Hypothesen geprüft:

H_{1a} Mit steigendem selbstperzipiertem kognitivem Alter nimmt die berufliche Funktion einer Weiterbildung ab.

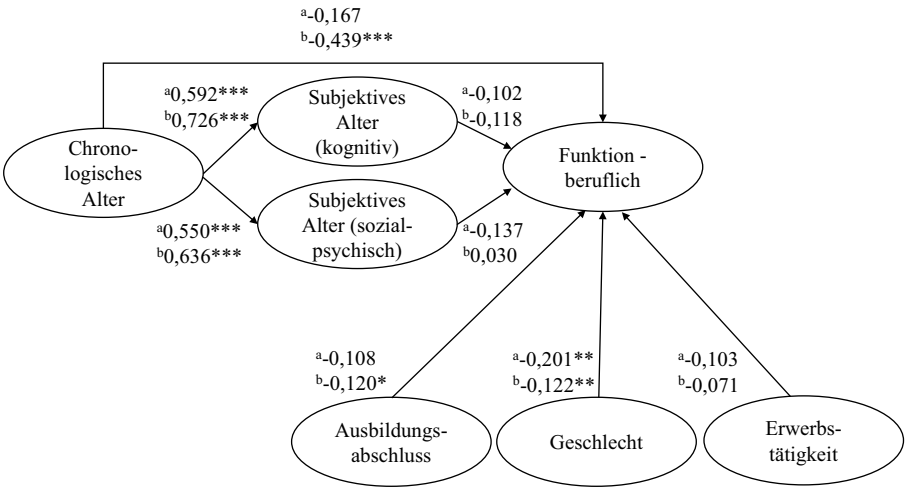


Abb. 1 Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang von Alter und beruflicher Funktion ([a]Erhebung Fernkurs; [b]Erhebung VHS/IHK; $*p \leq 0{,}05$; $**p \leq 0{,}01$; $***p \leq 0{,}001$)

H_{3a} Mit steigendem selbstperzipiertem sozial-psychischem Alter nimmt die berufliche Funktion einer Weiterbildung ab.

Die Berechnungen des Pfadmodells zeigen für die *Erhebung Fernkurs* neben einer signifikant geringeren Ausprägung beruflicher Funktion von Frauen gegenüber Männern keinen weiteren signifikanten Zusammenhang mit der beruflichen Funktion. In der *Erhebung VHS/IHK* bestätigt sich der negative Zusammenhang des chronologischen Alters und der beruflichen Funktion. Die berufliche Funktion scheint demnach deutlicher vom chronologischen als vom subjektiven Alter bestimmt (Abb. 1). Dies lässt sich in Ansätzen dadurch erklären, dass der berufliche Lebenslauf relativ stark an das chronologische Alter gebunden ist. Die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit und die damit zuvor einhergehende berufliche Qualifizierung in Form von Ausbildung, Studium und Weiterbildung folgen einer Chronologie deutlicher als einer subjektiven Einstellung. Besonders deutlich wird dies etwa am Renteneintrittsalter, welches chronologisch festgelegt ist. Demnach liegt es nahe, dass auch die berufliche Bedeutung von Weiterbildung dieser Chronologie folgt.

H_{1a} sowie H_{3a} müssen daher auf Grundlage der Ergebnisse aus beiden Erhebungen abgelehnt werden.

4.2 Persönliche Funktion

Im Zusammenhang zur Annahme der nachlassenden beruflichen Funktion, ist davon auszugehen, dass mit steigendem subjektivem Alter die Bedeutung der persönlichen Funktion einer Teilnahme dementsprechend zunimmt. Aus dem SOK-Modell lässt sich hierzu die Annahme ableiten, dass wegfallende berufliche Gründe und Optionen für Weiterbildung mit zunehmendem Alter durch die Fokussierung auf persönliche Interessen kompensiert werden, die dann unter anderem in der Weiter-

bildung verfolgt werden. Vormals berufliche Teilnahmegründe können dabei auch ein persönliches Interesse an einem Thema generiert haben (Grotlüschen 2010). Mit steigendem Alter und insbesondere in der Nacherwerbsphase werden diese Themen dann aus rein persönlichen Gründen verfolgt. Daneben ist zu berücksichtigen, dass mit steigendem psychischem subjektivem Alter von einem generellen Nachlassen der Funktionen einer Weiterbildung auszugehen ist, da hiermit die Motivation in Form einer psychischen Spannkraft (Kade 2009) nachlässt. Es gilt demnach folgende Hypothesen zu prüfen:

H_{1b} Mit steigendem selbstperzipiertem kognitivem Alter nimmt die persönliche Funktion einer Weiterbildung zu.

H_{3b} Mit steigendem selbstperzipiertem sozial-psychischem Alter nimmt die persönliche Funktion einer Weiterbildung ab.

Die *Erhebung Fernkurs* weist keinerlei Zusammenhänge zwischen persönlicher Funktion und Alter auf. Aufgrund der konfessionell gebundenen Kursthematik kann angenommen werden, dass Teilnehmende dieser Veranstaltung altersunabhängig einen persönlichen Mehrwert in der Teilnahme sehen.

Für die *Erhebung VHS/IHK* zeigt das Strukturmodell einen positiven Zusammenhang des chronologischen Alters und der persönlichen Funktion. Es zeigt sich im Vergleich der beruflichen und persönlichen Funktion auch, dass zumindest in Studie B mit dem chronologischen Alter die berufliche Funktion ab- und die persönliche Funktion zunimmt (Abb. 2). Dies war auf Basis des Forschungsstandes und der theoretischen Überlegungen so zu erwarten und ist mit den Ergebnissen bisheriger Forschung konform. Da sich zwischen den subjektiven Altersvariablen und der

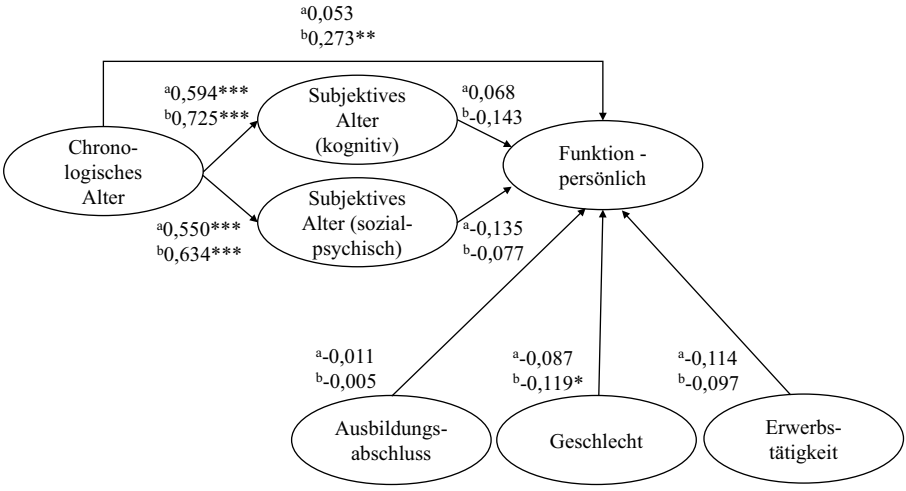


Abb. 2 Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang von Alter und persönlicher Funktion ([a]Erhebung Fernkurs; [b]Erhebung VHS/IHK; $*p \leq 0{,}05$; $**p \leq 0{,}01$; $***p \leq 0{,}001$)

persönlichen Funktion die konstatierten Zusammenhänge nicht zeigen, sind H_{1b} und H_{3b} abzulehnen.

4.3 Soziale Funktion

Mit steigendem Alter kommt es zu einem Rückgang sozialer Kontakte, verursacht durch soziale Desintegration und einhergehend mit Faktoren wie dem Ausstieg aus dem Erwerbsleben (Kade 2009; Künemann und Kohli 2010). Eine Weiterbildungsteilnahme stellt in der Regel eine soziale Situation dar, die mit verschiedenen Interaktionen einhergeht. Eine Teilnahme kann, in Anlehnung an das SOK-Modell, dazu dienen, wegfallende soziale Kontakte durch den Austausch mit anderen und das gemeinsame Lernen in der Gruppe zu kompensieren. Auch dies ist vermutlich eine mit steigendem Alter zunehmend bedeutsamer werdende Funktion von Weiterbildung. Aufgrund der Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse umfasst das subjektive Alter nun, wie bereits berichtet, nur noch zwei Faktoren. Dies führt dazu, dass H_2 und H_{3c} nun gegenteilige Annahmen machen. Bei der Auswertung gilt es zu klären ob und wenn ja, welche der beiden Hypothesen zutrifft:

H_2 Mit steigendem selbstperzipiertem sozial-psychischem Alter nimmt die soziale Funktion einer Weiterbildung zu.

H_{3c} Mit steigendem selbstperzipiertem sozial-psychischem Alter nimmt die soziale Funktion einer Weiterbildung ab.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass chronologisch Ältere eine höhere soziale Funktion in Weiterbildungsveranstaltungen wahrnehmen als chronologisch Jüngere. Des Weiteren geht mit steigendem sozial-psychischem subjektivem Alter eine Abkehr von der sozialen Funktion vonstatten. Wer sich sozial-psychisch älter fühlt, sieht in einer Weiterbildungsveranstaltung weniger die Möglichkeit neuer sozialer Kontakte und des Austausches. Die *Erhebung Fernkurs* zeigt eine höhere soziale Funktion für Personen ohne akademischen Abschluss. In der *Erhebung VHS/IHK* wird deutlich, dass Erwerbstätige weniger soziale Funktion in Veranstaltungen sehen als Nicht-Erwerbstätige. Dies deutet möglicherweise darauf hin, dass die Erwerbstätigkeit soziale Funktionen übernimmt. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse zur sozialen Funktion den bedeutsamen und unterschiedlichen Einfluss der verschiedenen Altersvariablen auf die Teilnahme aus sozialen Gründen (Abb. 3). Stärker als berufliche und persönliche Funktion scheint die soziale Funktion mit dem Alter einhergehenden Veränderungen zu unterliegen. Mit steigendem chronologischem Alter erfolgt eine Weiterbildungsteilnahme stärker aus sozialen und weniger aus beruflichen Gründen. H_{3c} ist somit abzulehnen, aber H_2 trifft laut der Ergebnisse beider Erhebungen zu und kann somit vorläufig angenommen werden. Es ist hierbei besonders zu beachten, dass sich die Bedeutung des subjektiven und chronologischen Alters für die soziale Funktion in beiden Erhebungen, das heißt sowohl in klassischen Präsenzkursen (*Erhebung VHS/IHK*), als auch in einem Fernkurs-Setting mit einem kleineren Anteil an Präsenzveranstaltungen (*Erhebung Fernkurs*) zeigt. Es lässt sich daher vermuten, dass nicht primär das Ausmaß an Austausch relevant

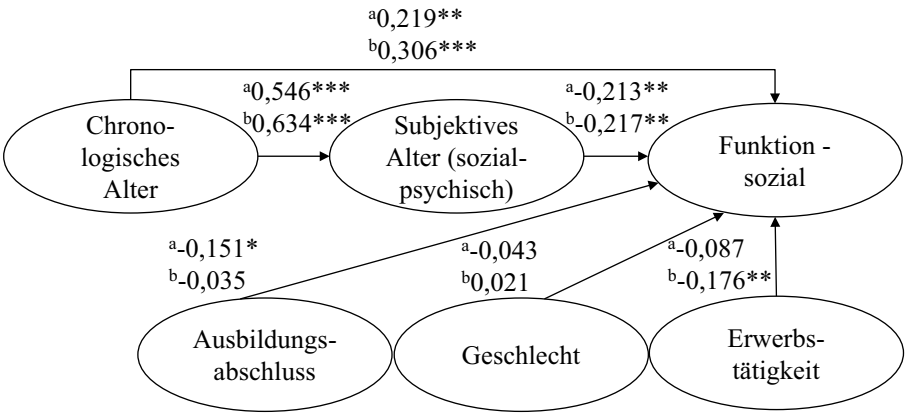


Abb. 3 Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang von Alter und sozialer Funktion ([a]Erhebung A; [b]Erhebung VHS/IHK; $*p \leq 0{,}05$; $**p \leq 0{,}01$; $***p \leq 0{,}001$)

für die soziale Funktion ist, sondern die grundsätzliche Möglichkeit zum sozialen Austausch, auch wenn dieser seltener stattfindet.

5 Diskussion und Ausblick

Die eingangs benannten Forschungsfragen sind anhand der Studienergebnisse wie folgt zu beantworten:

1. Welche Funktionen schreiben Erwachsene einer Weiterbildungsteilnahme zu? Weiterbildungsteilnahmen aus vorrangig individuell berufsbezogenen oder nicht berufsbezogenen Gründen, gehen deutlich mit einer persönlichen Funktion für die Teilnehmenden einher. Dies zeigt sich in beiden Erhebungen anhand der Mittelwerte von 3,29 (Fernkurs) bzw. 3,24 (VHS/IHK). Es folgen die soziale Funktion mit mittleren Zustimmungswerten von 2,18 (Fernkurs) und 2,37 (VHS/IHK) und zuletzt die berufliche Funktion mit Mittelwerten von 2,0 (Fernkurs) und 2,19 (VHS/IHK).
2. Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen dem (subjektiven) Alter und den Funktionen, die Teilnehmende einer Weiterbildung zuschreiben? Die Ergebnisse verdeutlichen die Relevanz des chronologischen Alters für die berufliche Funktion. In der *Erhebung VHS/IHK* zeigt sich mit steigendem chronologischem Alter eine signifikante Abnahme der beruflichen Funktion der Weiterbildung. Aufgrund des chronologischen Aufbaus beruflicher Biographien und den mit dem Alter und der Nacherwerbsphase nachlassenden beruflichen Gründen und Verwertungszusammenhängen von Kursinhalten, entspricht dieses Ergebnis den bisherigen Befunden der Weiterbildungsforschung. Auf dieser Grundlage lässt sich auch erklären, dass das subjektive Alter keine zusätzlichen Erklärungen liefert. Der nicht signifikante Zusammenhang des chronologischen Alters und der beruflichen Funkti-

on in der *Erhebung Fernkurs* deutet aber an, dass dieser Zusammenhang nicht in jedem Kurssetting vorhanden sein muss.

Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich bei der Betrachtung der persönlichen Funktion. Diese steigt in der *Erhebung VHS/IHK* mit dem chronologischen Alter an. Die aus dem SOK-Modell abgeleitete Vermutung, dass wegfallende berufliche Ressourcen und Lernbedarfe im Alter in Form der Verfolgung persönlicher Interessen in Weiterbildung kompensiert werden, lässt sich hieran erkennen. Aber auch die persönliche Funktion zeigt in der *Erhebung Fernkurs* keinen Zusammenhang zum chronologischen Alter und insgesamt keinen Zusammenhang zu den subjektiven Altersvariablen.

In deutlichem Zusammenhang zum Alter steht die soziale Funktion. Diese nimmt in beiden Erhebungen mit dem chronologischen Alter zu und mit dem sozial-psychischen subjektiven Alter ab. Hieran wird deutlich, dass das subjektive Alter eine eigenständige Erklärkraft aufweist und neben dem chronologischen Alter Betrachtung finden sollte.

Neben den bereits erwähnten thematischen und didaktischen Engführungen der *Erhebung Fernkurs* ist die Geschlechteraufteilung in der *Erhebung VHS/IHK* kritisch zu erwähnen. Die Aufteilung ist weniger ausgeglichen als in der *Erhebung Fernkurs*. Hier finden sich deutlich mehr Frauen, vermutlich bedingt durch die generell stärkere Teilnahme von Frauen bei Angeboten der Volkshochschulen (Huntemann und Reichart 2017). Verzerrungen der Ergebnisse durch die Selektivität der einzelnen Stichproben sind nicht auszuschließen. Auch die Ergebnisse der inferenzstatistischen Auswertung weisen vor allem auf die Kontextabhängigkeit der Befunde zur beruflichen und persönlichen Funktion hin. Aussagen lassen sich demnach nur für einen eingeschränkten Teil von Weiterbildungsangeboten machen. Vor allem zu betrieblicher Weiterbildung sowie informell organisierten Lernsettings können auf Grundlage der vorliegenden Daten keine Aussagen gemacht werden. Darüber hinaus beziehen die vorliegenden Stichproben keine Personen ein, die zum Zeitpunkt der Befragung nicht an Weiterbildung teilnehmen.

Trotz der angeführten Einschränkungen lässt sich aus der Studie eine Bedeutung des subjektiven Alters, insbesondere für die soziale Funktion der Weiterbildung, erkennen. Die Erfassung des subjektiven neben dem chronologischen Alter bietet dabei die grundsätzliche Möglichkeit, Stichproben genauer zu beschreiben. Die Berücksichtigung des subjektiven Alters, vor allem bei der Betrachtung sozialer Aspekte von Weiterbildung, kann einen Mehrwert bei der Betrachtung bestimmter Zielgruppen und Adressatinnen und Adressaten liefern. Aufgrund der eigenständigen Erklärkraft, die dem subjektiven neben dem chronologischen Alter demnach zukommt, bietet sich eine Weiterentwicklung dieses komplexen Konstrukts an, um es für weitere Forschung und Fragestellungen nutzbar zu machen. Grundlage dieser Überarbeitung kann die Forschung zu Altersselbstbildern bieten. Dabei ist davon auszugehen, dass nicht nur die Einschätzung eines aktuellen subjektiven Alters Relevanz für die Teilnahme und Wahrnehmung einer Weiterbildung hat, sondern insbesondere zukünftige Erwartungen an das eigene Alter bei der Planung und Einschätzung von Veranstaltungen relevant erscheinen. Arbeiten hierzu konnten bereits zeigen, dass negative Altersselbstbilder zu der Annahme führen, keinen positiven

Einfluss auf das eigene Alter nehmen zu können (Schmidt-Hertha und Mühlbauer 2012; Staudinger 2012). Dies, so lässt sich vermuten, nimmt demnach auch essentiellen Einfluss auf die Teilnahme an und Einschätzung von Weiterbildung. Darüber hinaus bleibt zu untersuchen, wie sich das subjektive Alter in Weiterbildungen für bestimmte Zielgruppen, wie z. B. Seniorenkursen, darstellt. Im Zusammenhang mit betrieblicher Weiterbildung stellt sich des Weiteren die Frage, inwiefern das subjektive Alter bzw. Altersselbstbild und der Übergang in die Nacherwerbsphase in Zusammenhang stehen. Die Bedeutung des subjektiven Alters für betriebliche sowie informelle Lernsettings stellen somit noch offene Forschungsansätze dar. Auch die Erforschung der Bedeutung des empfundenen Alters für das Fernbleiben von Weiterbildung lässt sich an die hier vorliegenden Ergebnisse anschließen.

Die vorgestellten Ergebnisse verweisen auf eine besondere Rolle der sozialen Funktion, die auch für die Praxis der Weiterbildung Relevanz besitzt. Da die soziale Funktion auch in Hinblick auf unterschiedliche Kurssettings mit steigendem chronologischen Alter an Bedeutung gewinnt, erscheint die Betonung sozialer und gemeinschaftlicher Aspekte des Kurses vor allem für chronologisch Ältere von besonderer Bedeutung. Subjektiv Ältere und chronologisch Jüngere hingegen besuchen einen Kurs tendenziell weniger aus sozialen Gründen. Dies ist bei der Auswahl didaktischer Arrangements sowie bei der Wahrnehmung von Widerständen gegenüber bestimmten Seminarmethoden zu berücksichtigen.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Verwendete Literatur

Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1989). Optimierung durch Selektion und Kompensation – Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. *Zeitschrift für Pädagogik*, *35*, 85–105.

Beicht, U., Krekel, E. M., & Walden, G. (2004). Berufliche Weiterbildung – welchen Nutzen haben die Teilnehmer? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *5*, 5–9.

Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., & Schrader, J. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). München: Pearson Studium.

Carstensen, L. L. (1995). Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. *Current directions in psychologigal science*, *4*(5), 151–156.

Carstensen, L. L. (2006). The influence of a sense of time on human development. *Science*, *312*, 1913–1915.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*, 297–334.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl. S. 321–577). Berlin, Heidelberg: Springer.

Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Goldsmith, R.E., & Heiens, R.A. (1992). Subjective age: a test of five hypotheses. *The Gerontologist*, *32*(3), 312–317.
Gorges, J., & Kuper, H. (2015). Editorial. Motivationsforschung im Weiterbildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*, 1–7.
Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS.
von Hippel, A., & Röbel, T. (2016). Funktionen als aktuersabhängige Zuschreibung in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *39*(1), 61–81.
Huntemann, H., & Reichart, E. (2017). *Volkshochschul-Statistik. 55. Folge, Arbeitsjahr 2016*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Kade, S. (2009). *Altern und Bildung: Eine Einführung* (2. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
Künemann, H., & Kohli, M. (2010). Soziale Netzwerke. In K. Aner & U. Karl (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Alter* (S. 309–313). Wiesbaden: VS.
Kuwan, H., Tippelt, R., & Schmidt, B. (2009). Weiterbildungs-Erwartungen, Bildungsbarrieren und Informationsbedarf. In R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner & C. Theisen (Hrsg.), *Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel* (S. 156–172). Bielefeld: W. Bertelsmann.
Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, *58*(2), 103–117.
Mietzel, G. (2012). *Entwicklung im Erwachsenenalter*. Göttingen: Hogrefe.
Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2010). *Mplus 6.0*. Los Angeles: Muthén & Muthén. Computer software
Oswald, W.D. & Fleischmann, U.M. (1999). *Nürnberger Alters-Inventar: (NAI)* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
Reinecke, J., & Pöge, A. (2010). Strukturgleichungsmodelle. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschftlichen Datenanalyse* (S. 775–804). Wiesbaden: VS.
Rubin, D.C., & Berntsen, D. (2006). People over forty feel 20% younger than their age: subjective age across the lifespan. *Psychonomic Bulletin & Review*, *13*(5), 776–780.
Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, *8*(2), 23–74.
Schmidt-Hertha, B., & Mühlbauer, C. (2012). Lebensbedingungen, Lebensstile und Altersbilder älterer Erwachsener. In F. Berner, J. Rossow & K.-P. Schwitzer (Hrsg.), *Individuelle und kulturelle Altersbilder*. Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung, (Bd. 1, S. 109–149). Wiesbaden: VS.
Schmitt, E. (2004). Aktives Altern, Leistungseinbußen, soziale Ungleichheit und Altersbilder. Ein Beitrag zum Verständnis von Resilienz und Vulnerabilität im höheren Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, *37*, 280–292.
Schröder, H., & Gilberg, R. (2005). *Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Settersten, R.A., & Godlewski, B. (2016). Concepts and theories of age and aging. In V.L. Bengtson & R.A. Settersten (Hrsg.), *Handbook of theories of aging* (S. 9–25). New York: Springer.
Staudinger, U.M. (2012). Fremd- und Selbstbild im Alter. Innen- und Außensicht und einige der Konsequenzen. In P. Graf Kielmansegg & H. Häfner (Hrsg.), *Alter und Altern. Wirklichkeit und Deutung* (S. 187–200). Berlin, Heidelberg: Schneider.
Strzelewicz, W., Schulenberg, W., & Raapke, H.-D. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*. Stuttgart: Enke.
Teuscher, U. (2009). Subjective age bias: a motivational and information processing approach. *International Journal of Behavioral Development*, *33*(1), 22–31.
Thomae, H. (1968). Zur Entwicklungs- und Sozialpsychologie des alternden Menschen. In H. Thomae & U. Lehr (Hrsg.), *Altern. Probleme und Tatsachen* (S. 3–17). Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, Sinner, S., & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Weinert, F.E. (1994). Altern in psychologischer Perspektive. In P.B. Baltes, J. Mittelstraß & U.M. Staudinger (Hrsg.), *Alter und Altern: Ein interdisziplinärer Studientext zur Gerontologie* (S. 180–203). Berlin: de Gruyter.
Werner, C. (2014). Explorative Faktorenanalyse: Einführung und Analyse mit R. Universität Zürich. http://www.psychologie.uzh.ch/fachrichtungen/methoden/team/christinawerner/faktorenanalyse/explorative_faktorenanalyse_mit_r_cswerner.pdf. Zugegriffen: 16. Febr. 2017.

Weiterführende Literatur

Maßmann, A. (2018). *Einflussfaktor subjektives Alter – Effekte auf die Teilnahme an und die Bewertung von Weiterbildungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0124-6

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Lifelong Learning: Perceptions Collected through the "Age-friendly Cities" Method in the Neighborhood of Mooca, São Paulo (Brazil)

Bibiana Graeff · Maria Luisa Bestetti · Marisa Domingues · Meire Cachioni

Received: 29 August 2018 / Accepted: 15 December 2018
© The Author(s) 2019

Abstract In 2015, a report led by the mentors of the World Health Organization Age-friendly cities program, proposed a review of the concept of active aging, including, alongside the three pillars (health, security and participation), lifelong learning, both as formal education (access to grade and diplomas), and in their informal dimension (when learning take places in daily life or in leisure activities). This study aims to analyze if the question of lifelong learning was raised and what the salient themes were related to that topic during the discussions of some of the focus groups of a research that applied the "Age-friendly cities" method in two neighborhoods of São Paulo. The two focus groups were conducted in 2016 in Mooca neighborhood: one composed of 5 residents between 60 and 75 years old, and one of 6 residents aged 76 years and over. Although the age-friendly cities guidelines did not predict specific questions about lifelong learning, the theme came up with a number of nuances in the discourses. Five general content categories have been achieved: 1) Learning: Activities and Spaces; 2) Learning and Accessibility; 3) Education: Respect, Consideration; 4) Learning and Work; 5) Learning and Aging. There was little emphasis on formal education, but aspects related to respect for older people and opportunities for leisure and social participation were quite present. In participants view, the simple offer of activities does not guarantee lifelong learning, since different types of barriers may make it difficult for older people to access them. Moreover, participants recognize not only the importance of educational activities

This article is based on data collected through a larger research funded by the Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Auxílio Regular: 2015/08447-0. The authors are grateful to this institution and all participants and students that took part in this project.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

B. Graeff, Ph.D. (✉) · M. L. Bestetti, Ph.D. · M. Domingues, Ph.D. · M. Cachioni, Ph.D.
School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, Brazil
E-Mail: bibiana.graeff@usp.br

Published online: 17 January 2019

for adults and older persons, but also the need for education of all on gerontological themes.

Keywords Lifelong Learning · Age-friendly Cities · Aging · Brazil

Öffentliche Wahrnehmung von Alternsbildung und Lebenslangem Lernen durch das Konzept der „altersfreundlichen Stadt“ im Stadtviertel Mooca, São Paulo (Brasilien)

Zusammenfassung Im Jahr 2015 wurde im Bericht der Weltgesundheitsorganisation, veröffentlicht durch das Programm für altersfreundliche Städte, eine Überprüfung des Konzepts des aktiven Alterns vorgeschlagen. Dieses schließt neben den drei Grundsätzen Gesundheit, Sicherheit und Partizipation auch die Erwachsenenbildung in Form von formaler (Zugang zu Bewertung und Abschlüsse) sowie informeller Bildung (Lernen im täglichen Leben oder während Freizeitaktivitäten) mit ein. Das Ziel dieser Studie ist es zu analysieren, inwiefern Fragen des Lebenslangen Lernens in diesem Kontext diskutiert wurden und ob sie Gegenstand von zwei Fokusgruppen waren, welche die Methode der „altersfreundlichen Städte“ in zwei Stadtvierteln von São Paulo anwendeten. Die beiden Fokusgruppen wurden im Jahr 2016 im Stadtviertel Mooca begleitet: eine Gruppe bestand aus fünf Einwohnern zwischen 60 und 75 Jahren, die andere Gruppe bestand aus sechs Einwohnern im Alter von 76 Jahren und älter. Obwohl die Richtlinien der altersfreundlichen Städte keine speziellen Anforderungen an die Erwachsenenbildung enthalten, so kam das Thema in den Gesprächen zur Sprache. Fünf allgemeine Kategorien wurden erfasst: 1) Lernen: Aktivitäten und Räumlichkeiten; 2) Lernen und Zugang; 3) Bildungswesen: Anerkennung, Berücksichtigung; 4) Lernen und Arbeit; 5) Lernen und Altern. Die formale Bildung hatte zwar einen geringen Stellenwert, dennoch waren Aspekte bezüglich der Anerkennung des Bedürfnisses nach sozialer Partizipation und Freizeitgestaltung älterer Menschen durchaus präsent. Aus Sicht der Teilnehmer wird Lebenslanges Lernen nicht nur durch schlichtes Anbieten von Lernaktivitäten sichergestellt, denn verschiedene Hindernisse können den Zugang zu den Angeboten für ältere Menschen erschweren. Darüber hinaus erkannten die Teilnehmer nicht nur die Bedeutung von Bildungsaktivitäten für Erwachsene und ältere Menschen, sondern auch die Notwendigkeit, dass gerontologische Themen stärker in der Gesellschaft vermittelt werden müssten.

Schlüsselwörter Lebenslanges Lernen · Altersfreundliche Städte · Altern · Brasilien

1 Introduction

Founded in 2005, and worldwide spread through publications of its methodological bases in several languages (WHO 2007a, 2007b), the “Age-Friendly Cities” strategy aims, due to population aging, to turn urban and rural spaces into environments

friendly to all ages. This movement was based on a conceptual framework called active aging, originally viewed as a process marked by optimized opportunities in health, participation and security (WHO 2007a).

In 2015, a report led by Alexandre Kalache and Louise Plouffe, mentors of the Age-friendly cities program (WHO 2007a), proposed a review of the concept of active aging, including, alongside the three pillars that underpinned this concept, lifelong learning, both as formal education (access to grade and diplomas), and in their informal dimension (when learning take places in daily life or in leisure activities) (ILC – Brazil 2015). "Learning needs are multiple and constant over the life course" and increasingly "it is in demand across adulthood for reasons of professional specialization, career change or simply for personal enrichment" (ILC – Brazil 2015, p. 47). In addition to promoting formal education, it is important to implement health literacy for self-care, financial literacy to manage income and expenses, and technological literacy so that the person can be fully connected (ILC – Brazil 2015).

The "Age-friendly Cities" program was initially implemented in 33 cities in all World Health Organization (WHO) regions, including the city of Rio de Janeiro. The idea was to consult older persons and some professionals on eight topics: 1) Outdoor spaces and buildings; 2) Transportation; 3) Housing; 4) Social participation; 5) Respect and social inclusion; 6) Civic participation and employment; 7) Communication and information and 8) Community support and health services. No topic aimed directly and exclusively at lifelong learning, but education and leisure relate to several items on that list. The main friendly characteristics observed generated a checklist for each of the eight items, allowing other localities to have indicators for their own assessments in those aspects (WHO 2007a). The project was very successful and nowadays, the Global Network for Age-friendly Cities and Communities has more than 500 members spread across five continents (Beard 2017). One of the possible explanations for this broad diffusion is the proposal's methodological flexibility, which can be adapted to different spaces while still attending local specificities. Thus, it is possible to mention diversified "Age-friendly" initiatives (Plouffe et al. 2016), adapted and applied at different levels (national, regional, local), including neighborhoods (Doran and Buffel 2018; Rosa et al. 2013).

Based on an initiative that applied the "Age-Friendly City" method in the neighborhood of Vila Clementino, in São Paulo (Rosa et al. 2013), a similar proposal is to be implemented in the capital's neighborhoods of Brás and Mooca. In a metropolis such as São Paulo, working the WHO method at district level may be easier and more effective. The population of the chosen neighborhoods (75,724 inhabitants in Mooca) is indeed equivalent, in numbers, to many Canadian or French counties (for example) that have already embraced "age-friendly" initiatives.

The objective of the present study is to analyze if the question of lifelong learning was raised and what were the salient themes related to that topic during the discussions of some of the focus groups of that research. This analysis focused on two focus groups held in Mooca, a traditional Italian immigration neighborhood where 19% of the inhabitants were 60+ years in 2010, a high percentage compared to the Brazilian population, in which the percentage of older persons were 10.79% the

same year.[1] This neighborhood presents a very particular and challenging scenario: the demographic characteristics in terms of percentage of older persons population are similar to those from developed countries, however the deficits in terms of resources and public policies are typical from emerging economies. Moreover, the accelerated Brazilian demographic transition led to the urgent need in preparing the families, the society and the State for the new challenges and opportunities related to this transformation. This specific study may present clues for further interventions on a topic that is a major challenge in Brazil: lifelong learning. It may also contribute to asses how "age-friendly" initiatives method can integrate and promote this fourth active aging pillar. The conceptual framework adopted by the WHO mentioned above sustains our analysis that is also based on literature related to age-friendly initiatives, such as the diverse studies selected and organized by Moulaert & Garon (2016). In the field of educational gerontology, our main references are the Brazilian studies from Doll (2008) and Cachioni (2012).

2 Method

The two focus groups chosen for this analysis were conducted in 2016 in the neighborhood of Mooca: one composed of residents between 60 and 75 years old, and one composed of residents aged 76 years and over. The qualitative research in which the focus groups were carried out adapted and applied the method of the Age-friendly cities program (WHO 2007b) in two districts of São Paulo: Mooca and Brás. The principles of information and participation were observed, promoting a bottom-up approach. A committee composed by researchers, representatives of the public administration, and civil society followed the implementation of the project, and assisted in the organization of 8 focus groups in Mooca, 8 focus groups in Brás and 20 individual interviews. This structure was inspired by similar initiatives implemented in the French cities of Quimper (Le Borgne-Uguen et al. 2012) and Lyon, in France (Chapon and Felix-Faure 2011), or in some Quebec counties, in Canada (Garon et al. 2014).

The greatest possible diversification was sought for the composition of the focus groups, with people who did not know each other or were not closely related, in order to avoid possible influences (Gondim 2003) and promote the free expression of opinions. The sample was randomly assembled for convenience. Each focus group was expected to present five to ten participants, with some flexibility, as allowed by literature (Gondim 2003). Age and residing in the neighborhood were self-declared, with no verification of the truthfulness on this information. Participants were invited through leaflets on the streets and on events in the neighborhoods, visits to institutions and organizations, publicity e-mails, and ads on social networks. The help of the committee members and of some community leaders was fundamental. Both focus groups under analysis in this study met on two locations in different regions of the neighborhood, which could attract people who lived near or already knew the localities, taking in account several realities of the whole neighborhood.

[1] IBGE. Demographic Census 2010: Universe. SIDRA: table 1378.

The focus groups were based on the guidelines developed by the WHO (2007b), and one question was added: "How was your experience participating in this research?" A form with sociodemographic data on the participants was individually filled before the start of each focus group. The research project was approved by the Human Research Ethics Committee of the School of Arts, Sciences and Humanities of the University of São Paulo, and the research participants signed free informed consent terms.

The discussions were recorded, and subsequently transcribed. The collected material went through three stages of treatment: 1) Transcription by a member of the research team; 2) Transcription's revision by another member of the research team; 3) Content analysis, by one of the researchers of the team.

The content analysis of Laurence Bardin (2010) was used for treating the transcribed data for the analysis presented in this article, noting not only the explicitly expressed semantic expressions, but also more subtle and implicit manifestations, such as emotion, silencing and all intercurrences during the meeting. The sociodemographic data was tabulated in a worksheet, and the frequency percentages were calculated, respecting some key aspects.

3 Results and Discussion

It is important to describe and discuss the participant profile (3.1.), as well as the salient themes related to lifelong learning raised by participants (3.2.).

3.1 Participants

In total, 11 people participated in the focus groups under analysis: 8 women and 3 men. The focus group of 60–75 year olds (60–75 group), on 08/26/2016, had 5 participants (3 women and 2 men) and lasted approximately 1 h and 53 min. The focus group of 76 year olds or older (76+ group), conducted on 11/4/2016, had 6 participants (5 women and 1 man) and lasted approximately 1 h and 33 min. The analyzed groups had a number of participants that meets the standards suggested by the literature (Kind 2004; Gondim 2003). With fewer participants per group, they had the advantage of allowing more speech time for each participant (Gondim 2003).

Not surprisingly, the studied groups had more women, similarly to what was observed in the total sample of older persons participants in the research, both due to the feminization of old age (in 2014, 55.7% of Brazilian older adults were women; IBGE 2015), and to the fact that older women tend to engage more in social interactions (Neri 2007), which could explain their greater interest in this type of activity. This prevalence of women among participants of educational or cultural activities is repeatedly observed, for example, in Brazilian Third Age Universities for (Castro et al. 2007; Irigaray and Schneider 2008; Pinto 2009; Alexandre et al. 2009; Souza and Russo 2009; Kretzer et al. 2010; Sonati et al. 2010; Roque et al. 2011; Cachioni 2012). According to Debert (1999), while women represent the majority of participants in Third Age Universities and Community Centers, older

men usually are members of associations, federations and confederations of retirees or professional trade unions. Moreover, greater female participation in the focus groups under analysis coincides with some findings in the literature on "age-friendly" initiatives in other countries, where women's participation was also more significant, such as in the French cities of Lyon (Chapon and Felix-Faure 2011) and Quimper (Le Borgne-Uguen et al. 2012), in the city of Manchester, England (Buffel 2018) or in the city of Aveiro, Portugal (Centeio et al. 2010).

In the 76+ group, 4 women were widows, one was married, and the man was married; all have lived in the Mooca neighborhood for over 15 years. In the 60–75 group, the three women were single, one man was separated and the other was divorced; only the women has lived in the neighborhood for over 15 years. Of the 11 participants, only two women (in the 60–75 group) reported not having children.

Participants were highly educated compared to the overall Brazilian older people population. In Brazil, schooling is one of the aspects that "can contribute to the more vulnerable status" of older people, since they make up the population age group above 15 with the lowest average years of schooling among the employed population (IBGE 2016). In the 60–75 group, five participants had completed tertiary education, and one female participant had completed secondary school. In the 76+ group, only one participant, a man, had completed tertiary education; one woman had completed secondary school, three had completed elementary school, and one had incomplete elementary school education. The level of schooling was, therefore, considerably higher for younger participants.

In Brazil, the average number of years of schooling among older persons in 2014 was 4.8. However, this indicator has been improving as the more educated population ages: the average number of years of schooling among older people was 3.5 in 2004. In addition, the percentage of older persons with 9 or more years of schooling increased from 12.7% in 2004 to 20.7% in 2014, while the percentage of older individuals with less than 1 year of schooling dropped from 36.5 to 27.3% in the same period (IBGE 2015). There has also been a decline in illiteracy rates, although the population over 65 is still the age group with the highest incidence: 25.7% in 2015 (IBGE 2016).

According to the information provided, the analyzed sample was a select group in terms of schooling, with a percentage of people who completed higher education well above the percentage observed in Brazil in 2015 for people between 25 and 64 years of age (14.7%); this percentage increased when compared to that of 2005 (8.9%), but is still far behind the average percentage in OECD countries (33.5%) and in countries such as Chile (21.1%) and Mexico (18.5%) in 2014 (IBGE 2016).

Only one participant from each group—both of them women—did not own their home; therefore, there was a prevalence of homeowners. Considering the ten focus groups with older people from our broader research, the majority of participants (63.6%) declared that they were owners of their homes, a high percentage when compared to other situations. In the city of Lyon, for example, only 42% of older person-participants were homeowners (Chapon and Felix-Faure 2011), while in Aveiro 56.8% owned their homes (Centeio et al. 2010). It is possible to relate this housing aspect, observed in the neighborhoods under study, to the fact pointed out by Pasternak and Bógus (2014) that, since 1940, Brazilian housing policies have

been aimed at promoting access to home ownership. These policies seem to have contributed to the fact that the percentage of housing leases in Brazil is considerably lower than that of more developed countries such as France, where this percentage was 37% of residential properties (Pasternak and Bógus 2014), while in Brazil it was 18.32% in 2010 (Graeff and Pudenzi 2016), and 17.9% in 2015 (IBGE 2016).

Of the 11 focus groups participants, 4 reported living alone. Taking into consideration the 10 focus groups conducted with older people residents in the two neighborhoods, 21.8% of participants stated that they lived alone, a higher percentage than that of older people living in single-dweller households in Brás and Mooca, which corresponds to 16.21% of older persons residents.[2] The percentage in our sample was also much higher than the national average, which in 2013 was 15.1% of older persons population (IBGE 2014). This data suggests a greater risk of isolation for older people in our research sample and raises the following question: would people who live alone and thus are supposedly more pre-disposed to socialization be more likely to participate in the research?

All of the participants declared they were retired, although three reported to be still working (one man with complete tertiary education, and two women, one with complete tertiary education and one with complete secondary education, all members of the 60–75 group). The man stated that he was a civil engineer, while one of the women said she was a lawyer and the other declared she was a volunteer in a charity.

Within the Brazilian population, 26.3% of older people declared to be working in 2015, whereas in 2005, this percentage was 30.2% (IBGE 2016). One possible explanation for the employment rate among older adults not to have increased, but on the contrary, to have decreased, could be the greater vulnerability of older persons in the labor market—a fact recognized by the International Labor Organization—due to age discrimination, as they would be allegedly more expensive and less productive employees according to employers (Ghoshed et al. 2006; apud IBGE 2016). As an additional difficulty, in 2016 the IBGE pointed to an increase trend in the unemployment rate of the Brazilian population (IBGE 2016). In 2014, 65.7% of the Brazilian older people were retired (IBGE 2015); in that same year, 16.4% of retirees continued to work (IBGE 2015). In 2015, the percentage of employed older people who received retirement pay within the Brazilian population was 53.8%, well below the 62.7% recorded in 2005. According to the IBGE (2015), this decrease, as well as the increase from 47.6 to 53.3% in the percentage of people aged 60–64 among the employed older persons population, is related to legislative changes in the rules of social security regimes in order to postpone retirement.

In sum, the participants of the present research have, in several aspects, favorable socioeconomic characteristics, when compared to the average characteristics of the Brazilian older persons population, particularly regarding education.

[2] This percentage was calculated based on data from the 2010 Demographic Census regarding the number of older people residents (14,528 in Mooca neighborhood) and the number of single-person households belonging to older individuals (2238 in Mooca). IBGE. Demographic Census 2010: Universe. SIDRA: table 1134.

Table 1 Content categories

General Category	Specific Categories
3.1.1. Learning: Activities and Spaces	a) Learning and Public Policies
	b) Types of Activities and Spaces
	c) Participate in Research
3.1.2. Learning and Accessibility	a) Proximity
	b) Admission
	c) Information and Communication
	d) Affordability
	e) Security
	f) Concern
3.1.3. Education: Respect, Consideration	a) Lack of Respect for Older Persons
	b) Respect for Older Persons
	c) Other Issues
3.1.4. Learning and Work	a) Paid Work: Discrimination despite the Knowledge
	b) Voluntary Work: an Opportunity to Teach
3.2.5 Learning and Aging	a) Learning in Gerontological Topics
	b) Learning and Stages of Life

3.2 Topics

Participants in the 60–75 group will be identified with a letter followed by the number "1" (ex: Ms. A1), while those in the 76+ group will have the letter followed by the number "2" (Ex: Ms. A2).

In a first classificatory attempt, the selected excerpts were divided into three categories: formal education, non-formal education, and informal education. As synthesized by Johannes Doll (2008), non-formal education corresponds to activities that are intentionally planned as educational, but are generally free of the norms that fit formal education, and can serve specific interests or certain groups. It was noticed that there were few explicit and exclusive references to formal education, while numerous lines were related directly or indirectly to informal education, whether in relation to leisure spaces, the media and other topics. This may reflect the reality pointed out by Johannes Doll (2008) that the vast majority of educational activities take place from the perspective of non-formal or informal education, although it is possible to find older people in the formal education space. In the dialogues analyzed, many of the references to education were, however, made so generically, in a broad sense, that they could relate directly or indirectly to the three types of education (formal, non-formal, informal), as in this example:

Ms. B1: "Put preferential boarding, young people go there!"
[other two ladies: "Exactly!!" "Exactly!!"]
Mr. E1: "But then we go back to education ..."

Here Mr. E1 refers to education in the sense of respect; previously, in this same group, it has already been said more than once, with the agreement of all, that what is lacking is education (respect) towards older persons. Lack of respect or

education can be related to both gaps in formal education and failures in non-formal or informal education (e. g. negative prejudices and stereotypes of old age). It is difficult to determine whether participants refer to non-formal or informal education activities in many comments such as: "[...] we do have free activities, such as the library ..." (Ms. B1) or "I worked out, in knitwear, sewing and darning [...] I learned this in Italy ..." (Ms. B2)

In this way, a second reading of the selected excerpts was made, identifying themes ("sense cores") that made up the communications. The pre-established categories were discarded and an "analogous and progressive classification" (Bardin 2010, p. 147) was added, with the registration units being grouped by semantic criteria. Five general categories divided on specific categories have been achieved, as described in Table 1.

Next, the registration units classified in the general thematic categories and their specific subcategories will be presented and discussed.

3.2.1 Learning: Activities and Spaces

A number of comments from the participants point to the question of the existence or not of educational, cultural or leisure activities and spaces, beginning with the fragility of public policies (a) and passing through examples of activities and spaces that may or may not exist (b) and perception of one's own participation in research as a learning activity (c).

a. **Learning and Public Policies**

One participant complains about the lack of leisure policies, a recognized source of informal learning, and policies for "old age" in general. The participant criticizes the density of the park where the City Hall of the district of Mooca is located with several equipment, including, according to him, "four or five schools" that should be spread, leaving more green space or leisure in that area:

> "[...] as if the State or the City Hall itself did not have land to build! Even because we have four or five schools out there. I do not think there is any need for such densification in this place. You need to spread it a little more, right? What's missing, I think it's out of purpose, but what's missing is a policy, let's say, for older people, whether for leisure or for food ..." (Mr. D1)

The speech of this man, who declared himself retired and no longer working, denotes the importance that leisure can play for older people, especially those with free time. The participant recognizes that there should be public policies in the leisure sector, as determined by the National Policy on Older Persons[3] (article 10, VII) and the Statute of Older Persons[4] (articles 20 and 23). In a study in the city of Nice, France, it was found that older people left home more often for leisure than for shopping (Chapon et al. 2011).

[3] BRASIL. Law n. 8842, dated January 4, 1994.

[4] BRASIL. Law n. 10741, dated October 1, 2003.

In another dialogue, where the majority of the group agrees on the lack of public policies in general and related to older people in particular, education stands out as a "fundamental", "basic" issue, which would guarantee "assistance" and greater care for older persons:

> Mr. D1—"It's just that we do not have any kind of politics at all."
> Mr. E1—"No, there is not!"
> Ms. A1—"No, not for older people or for nothing." [...]
> Mr. D1—[...]. "Our fundamental question is education in itself. It starts from the root."
> Mr. E1—"It starts down there ..."
> Mr. D1—"Yes, if we have education, we will be able, without needing anything, to ask for nothing, favor to nobody, we will have assistance. Right?"
> Mr. E1—"Yeah, that has to be a task that has to start now, for here ..."
> Ms. C1 [talking overlap]—"The child of today ..."
> Mr. E1—"But it has to start, because otherwise we'll never have ..."
> Mr. D1—"We will not enjoy it ..." [...]
> Ms. C1—"And you're going to be an old man who will not be taken care of ..."
> Ms. A1—"And many are ignored, are not they?"
> Ms. C1—"Why? Because you did not prepare to take care, and you did not prepare your children to take care of you. So, what happens? Older people are thrown into ILPIs[5], thrown into some places or left to fend for themselves ... why? "
> Mr. E1—"That's true ..."
> Ms. C1—"The son did not prepare to take care of older persons. [...] And you do not realize that tomorrow he's going to be old. The basis is education!"

In addition, having "education" or "knowledge" is considered by some participants (Ms. A2, Ms. B2 and Ms. D2) as a condition for an older person to participate in public life: "And if he does not have schooling, but he likes to be informed, and everything, he is able, if not, no!" (Ms. A2).

Finally, the precariousness of existing public policies is also emphasized, both those that indirectly affect formal education and the insecurity around a Faculty at night (in the concordant lines of two women in the 60–75 group), such as the lack of resources in the rural area schools:

> Ms. B2—"Even if you save yourself ... those in rural areas suffer! Those children in that school, abandoned! They have no bathroom inside, no food! The teacher takes a ... a, a little green vegetable to make a soup, a little something to give a soup to the child. It's a sadness!"

Participants recognize the impact that education and leisure policies would have on socialization and health and they present a suggestion:

> Mr. D1—"[...] I think this is missing for us. Something that calls us and that can unite us. I mean, what do we need? We end up being alone at home. [...] Any-

[5] "ILPI" stands for the Long-Stay Institutions for Older People (Nursing homes).

way, either now or later, we'll be alone at home. Alone at home, it's just problems. Right? So, this socialization of people is necessary. I think it needs programs aimed at meeting somehow, or walking or running or just participating in some kind of talk about food, which I think is very important."
Mr. E1—"No doubt ..."
Mr. D1—"Right? Health, kind of prevention, I do not know what. So that would have to be a regular program. Not only in the neighborhood ..."

b. **Activities and Spaces**

Although participants complain about the precariousness of public policies for education and leisure in general, and in particular for older people, they recall, throughout the discussions, the innumerable activities and spaces existing in the neighborhood. They mention both formal education spaces (schools, colleges) and non-formal education and informal education spaces (with emphasis on churches, equipment within the City Hall of the district of Mooca Park and the SABESP Park).

After complaining about the insecurity and consequent impossibility of attending a square where gym equipment for older people had been installed, a woman complains about the lack of alternatives in addition to the churches:

Ms. C1—"[...] What happens, most of the old people, what they do: they go to church. So that's where you see the mamas of San Gennaro, the mamas of San Vito ... The people go to church. It's the only focus left for older persons, as if being religious was the only function we have."

However, throughout the speeches in the two focus groups, various educational and/or leisure activities offered in the neighborhood or nearby are remembered, such as: "language courses"; "Tai Chi Chuan", "gymnastics", "swimming", "shows", "walks", "water aerobics", "Senior dance"; "Lian Gong", "parties", "theater", "card game", "chess", "embroider", "crochet", "read". They complain about the lack of leisure activities and the precarious disclosure of those that exist. They remember two theaters, the typical festivals (especially those of the churches), shows and concerts. Participants in the 60–75 group criticize the lack of activities in the neighborhood's nursing homes, noting that the older people are "apathetic" in front of the television. They note that only very expensive institutions of this type offer theater and parties.

Participants complain about the closure of some spaces where there were shows. They suggest the use of some areas and facilities of the neighborhood for other activities, such as the area of a "confined fair" (Ms. C1 and Mr. E1 and Ms. A1), and some old fabrics (Ms. A1 and Mr. E1).

c. **Participate in Research**

The socio-educational dimension (Salgado 2007) related to the participation in the research was highlighted, and this represented an opportunity for socialization, to meet new people. Several studies (Wilhelmson et al. 2005; Bowling 1995; Wiggins et al. 2004) point to the importance of social relations as one of the quality of life factors in the perceptions of older people.

Participating in the research was considered an opportunity to learn by listening to the opinions of others: "Well, we learn, listen, the opinion of others" (Ms. D2), everyone's opinions being respected (Ms. C1).

Participants also emphasized their willingness to contribute to research and the hope that it would have some effect:

> Ms. C1—"May it be a seed that will bear fruit for us. Of course, maybe it will take a while. Yes ..."
> Mr. E1—"Ah, yes ..."
> Ms. C1—"But if we do not start planting today we will not be able to harvest it tomorrow!"
> Mr. E1—"I hope something grows!"

Finally, they thought positively the experience, something: "very interesting" (Mr. E2), "exceptional" (Ms. A1), "fun" (Mr. E1). They mentioned that they would like to participate again if there are new opportunities:

> "Very interesting, this ... I would always like to participate in things like that! How the time passed quickly!" (Mr. F2)
> "Every time you have something, you can call me and I'll come!" (Ms. A2)

3.2.2 Learning and Accessibility

Although the research participants recognize that there are some educational activities in the neighborhood, they identify barriers that often compromise access to these opportunities. They also identify factors that would facilitate access to some sites and services. According to the Brazilian Standard of Accessibility to buildings, equipment and the urban environment (ABNT NBR 9050, of 2015), accessibility means:

> possibility and condition of getting, perceiving and understanding for a safe and autonomous use of spaces, furniture, urban equipment, buildings, transport, information and communication, including its systems and technologies, as well as other services and facilities open to the public, of public, private or collective use, both in urban and rural areas, by people with disabilities or reduced mobility.

A study in France with older people revealed that those living in more favorable geographical environments used to go out more frequently than those living in environments with higher geographical barriers (Chapon et al. 2011). In Mooca, the participants' speech revealed factors that hinder or favor this condition of reaching educational facilities and activities: proximity (a), admission criteria (b), information and communication (c), affordability (d), security (e) and interest (f).

a. **Proximity**

Proximity appears as a positive factor for access to educational and leisure facilities and services: "For example, we have *Sesc Belenzinho*, which is relatively close to us" (Ms. C1). The existence of public transportation is a facilitator on the matter

of distance: "Yes, it is only there at *Bom Pastor*, right? It's quite close, you take a bus and there it is!" (Ms. B2).

This finding confirms the WHO (2007a, p. 33) view: "Living close to services and facilities is also seen as an age-friendly feature". As mentioned by the WHO (2007a, p. 33): "in San José, older people valued living in close proximity to public, commercial and religious services", and "in a number of cities, such as Nairobi, Udaipur and Udine, not living in close proximity to such services is seen as a problem".

b. **Admission**

The access to educational, cultural and leisure activities will also depend on admission criteria, such as, for instance, a limited number of vacancies:

Ms. A1—"But you have to sign up and wait for them to call you."
Mr. E1—"It's because they have a limited number, right?"

Another admission criterion identified is to be part of a certain professional category or to be associated with a determinate organization. Participants in the 60–75 group complain about an important facility that was once open to all, but witch was now restricted to commerce workers and their dependents. One participant noted that the activities of a major industry-maintained association remain open to all. Participants of the 76+ group pointed out that for activities in the SABESP Park it would be enough to enroll, and there is no need to be a member of the institution that promotes activities in the area. The excess of people (crowded places, such as the reminded San Gennaro Church party) also represents a barrier for some of the study participants.

c. **Information and Communication**

The main accessibility problem explicitly identified concerning the access to educational, cultural and leisure activities in the neighborhood was the lack of divulgation:

> "Look, there are things around here, just like you said, right, that we don't have access, that we don't know. [...] So there are some courses, but it is not being publicized." (Ms. C1)
> "[...] that's what she said: this kind of thing is not disclosed to people from Mooca!" (Ms. A1)
> "When it does, it should be more publicized." (Mr. D1, on activities of an older persons association)

Participants in the 60–75 group mention that few people know about the reopening of a public theater and the existence of another theater. At one point, one participant talks about a free show that would take place in the City Hall of the District of Mooca and two participants did not know:

Ms. A1—"I didn't know!"
Ms. C1—"[...] You see? Something that is not widespread!"

Participants complain that the only communication they receive is advertisements of pizzerias and, at election time, of candidates! They agree that a neighborhood newspaper would be a good alternative for the broadcasting of events and activities, but they consider that there should be a greater distribution of the existing neighborhood newspapers.

Participants in the 76+ group affirm that the dissemination of activities and events is by "word of mouth". Two of them state that if one searches, he finds activities (bringing the idea of a more proactive attitude in access to information). Still on the media, some participants report listening to the radio, but they say there are no news about the neighborhood or the country. They point out that, about the neighborhood, the only thing reported are the typical church parties, but that, according to them, it is to invite people from all over the city, and not specifically the residents of Mooca.

Three of the five participants in the 60–75 group say they use the Internet as a means of information and communication. They mention groups in social networks and cell phone apps that publicize activities and news about the neighborhood. In the 76+ group, three women mention TV as an information medium they use and a man points to his preference for the Internet.

Participants agree that the Internet has everything: "from the whole world, from the whole Brazil, from the whole São Paulo" (Mr. F2), and even "gossip" (Mr. F2 and Ms. B2). One of the women said she was not interested in the Internet because it "absorbs you", in agreement with two other women. On the media content, two participants say they hate news about politics and like watching sports. Some women say they like to watch soap operas. In short, in terms of content, participants report that there are lots of good things, but also "a lot of crap". In this regard, two participants comment that they are not able to pay for operators that would broaden the alternatives of television broadcasts. In Brazil, watching television is a common leisure activity for older people: in 2013, about 32% of older persons declared to watch television for 3 h or more a day (IBGE 2014; APUD IBGE 2015).

Therefore, the focus group discussions under analysis reveal not only barriers related to access to information about educational activities that take place in the neighborhood, but also to the media and information (such as the low distribution of neighborhood newspapers or the impossibility of paying for television operators that offer an expanded range of channels). The new media appear more as an alternative for younger elder participants than for older ones.

d. **Affordability**

The Statute of Older Persons (art. 23) established the right to at least 50% discount in sport and cultural events to promote this group's access to culture and leisure. The issue of gratuity was highlighted in several speeches, appearing as an important factor in the participants' opinion:

> "[...] In that gym, every morning, there is a free physical education teacher, I know it because my wife goes at 8:00 in the morning [...] it is free!" (Mr. E1)

Ms. C1—"[...] If it was free for older persons, it would be, for us, here in *Mooca*, something super close, very clean, well structured ..."
Mr. E1—"Wow, very well remembered!"
Ms. C1—"And free!"

According to some participants, even if there are free activities, they are more restricted, and places are limited. Some of them remember a seniors' association that charges a monthly fee, because it would have "teachers, instructors". Thus, some of these participants seem to admit the levying of a contribution in some cases:

Mr. D1—"Look, the issue of gratuity ..."
Ms. A1—"It's relative, right?"
Mr. D1—"Yes."
Mr. E1—"Yes, sometimes there is no problem with a nice contribution."

This conversation is followed by a critical reflection in the sense that the society has not yet awakened to the fact that older people are "good consumers":

Mr. D1—"But over time I also think that society itself will realize that we are also consumers."
Mr. E1—"Without a doubt."
Mr. D1—"Right? It's going to wake up to this."
Mr. E1—"A good consumer!"
Ms. A1—"Much more than the others!"
Mr. E1—"Oddly enough ..."
Mr. D1—"Unfortunately we are ... just consumers [laughing]"
Ms. C1—"We only consume ..."

This dialogue reflects the recognition of the economic man's rise in the contemporary consumption society (Marques 2007), which also marks a change in the role of older persons in society, freeing them from the exclusion paradigm due to lack of productive work, but meaning an inclusion in the world of consumption with chances and dangers (Doll 2008).

e. **Security**

The attendance of some places in the neighborhood is, according to some opinions, compromised by the feeling of insecurity, which is caused by the presence of homeless people:

Ms. C1—"Near where I live, they made a, a park for ... with activities, with those fitness equipment for older people, it was invaded by homeless people, so we don't have that thing down there, and it was a very good place. And ..."
Ms. A1—"On *Piratininga* Street, right?"
Ms. C1—"No, I live in *Visconde de Parnaíba*, near the Museum."
Mr. E1—"Right ..."
Ms. A1—"What happens is that, at first, you could visit the museum; now you can't."
Mr. E1—"It's a shame!"

Ms. C1—"No, it has become no man's land over there!"
Ms. A1—"Lots of homeless people ..."
Mr. E1—"Wow!"
Ms. A1—"So there's no way!"

In fact, the speech of one of the participants suggests that if they do not really represent an insecurity factor, the homeless may represent, for some, a nuisance:

"[...] it opens at 9 am, they get inside and sleep over the tables. So, I say: 'Gee, right, this is no place to sleep, isn't it?' But neither security nor the librarians nor the staff will say a word to them. They just keep drooling over the newspapers ..." (Ms. B1, referring to their attendance in a public library).

Another security issue that may compromise the participation of older people in educational and leisure activities is the inadequate and bumpy paving of the streets. This was one of the major criticisms about the open spaces of the neighborhood (Graeff et al. 2017). Several participants reported already having suffered falls due to this problem. In that sense, when commenting on the low attendance of the library, Ms. B1 also mentioned the poor condition of the neighborhood's sidewalks as a barrier.

f. **Interest**

If on the one hand some participants point to the older people's willingness to "be useful" and not staying at home, as it will be discussed later, the lack of interest or the "laziness" are also remembered as a factors which compromises the participation in existing activities:

"You know that also people are kind of lazy, isn't it? Because there are free activities." (Ms. B1)

"There are great things here, within the Regional Park [City Hall of the District of Mooca]. But there is not much attendance. [...] So people are very lazy ..." (Ms. B1)

The same lady also criticizes the low attendance at Sunday morning concerts that existed in a public theater, saying that although she invited people and there were many residential buildings near the place, nobody would go.

In the 76+ group, the participants remember the strong absenteeism in a group of older women who meet in the library because, according to them, older people have no interest, they want to stay quiet:

Ms. A2—"[...] I think that the older women lacked interest in wanting ... don't wanna ..."
Ms. B2—"Mingle!"
Ms. C2—"They want their peace! [...] They miss a lot of the meetings, don't they?"

The lack of interest and the laziness can be attitudinal barriers of the person himself; but other people's behaviors and attitudes may also restrict the participation of older people, which will be seen, partly, in the next analytical category.

3.2.3 Education: Respect, Consideration

In both groups analyzed, the term education was more often used with the meaning of respect, consideration. The recurrent subject in this regard was the lack of respect for older persons (a), perceptions were also identified in the opposite direction, the respect for older persons (b), and, lastly, other subjects less present related to the lack of education/respect in relation to other aspects (c).

a. **Lack of respect for older persons**

The opinion about the existence of a lack of respect in regards to older persons was very strong among study participants. Many speeches reveal this feeling regarding the treatment received by the young people, by people in general (society) and by government.

The following speeches are some examples that explicitly refer to young people:

Ms. C1—"[...] Because the young run over!"
Mr. E1—"Yeah, the young really do not worry a lot."
Ms. A1—"The education go away, people!"
Ms. C1—"Another day I cried arriving at home because, as I told, near my house has a sports field, and I live there over twenty years, in my home, sporadically that kids are there. And I have my cats. Of course, at night I call them. I was in the middle of the street, and a kid shouted: 'here comes the old crazy cat woman!' I was so shocked! I stopped and started to cry! I was hurt! [...] But the lack of education ..."
Ms. A1—"The education disappeared, people!"
Mr. E1—"Disappeared ..."
Ms. C1—"[...] these kids are cruel! [...] We see many older people in my region helping each other. But if you need a young, you forget!"

When asked if there are intergenerational activities, the participants not only reinforced this neglect by young: "First, young does not like to be with the older people" (Ms. A1), but also revealed the other side of the coin:

Mr. E1—"This new youth, he is right, because this new youth has few to transfer to us. It is a youth that, unfortunately, is empty."
Ms. A1—"Hunting Pokemons!"
Mr. A1—"The Pokemon hunters, precisely! So, what happens? It turns out that it is difficult to interact with a person who has nothing to interact with. Do you know? So, you should interact with people who was, at least, something a little closer to you."
Ms. A1—"If not, nothing comes out."
Mr. E1—"It is impossible! With the kids, it is impossible, do you understand?"

This perception of neglect of youth regarding to older people also appeared in the 76+ group: “The youth only wants to stay with the youth, never mix with older persons. Today, older people does not exist to the youth!” (Ms. B2). The exception was a retired professor that states feel that they, in general, “are polite, in large part polite” (Mr. F2), although it is not possible, according to him, to expect that the treatment is like London or Paris, nor like “antiquely”, according to Ms. B2. Mr. F2 shows a positive feeling dissonant about the young: “[...] the young of Mooca are ... the young of São Paulo ... I like too much! [...] I’ve worked with young people the whole life. There was a very large improvement! Nobody can escape from evolution, ok? [...]”

Regarding the responsibility towards the youth in terms of formal education, an old woman reports an interesting case. In a bus that she used to take there were always a group of students with hearing impairment occupying the priority seats (reserved by the Brazilian law for older persons, pregnants and persons with disabilities, among others), while many older people with reduced mobility were stand, holding on to keep from falling. She said: “they are healthy teenagers with 13, 14, 15 years old. They have the hearing impairment, but it is not as if they were disabled” (Ms. B1). She told that one day she complained of this situation for a teacher who follows the group of teenagers and the teacher said: “Oh, you know what you have to do, don’t? You need to touch in their arms and speak, you have to show the picture [referring to the signaling of priority seats]!” During the focus group, the participant said that she would never do that, because she think that it would be “ugly” for the school. However, she thinks that the teacher probably has commented something with the students, because they no longer occupied those seats. The interesting aspect in this case is to confirm the difficulty of the population (and the own interested) to deal with the priority seats: one often lacks common sense.

Most of the speeches from participants agree that neglect and disrespect for older people by young are unfortunately common in Brazil. In contrast, as highlighted in a dialogue in the 60–75 group that will be explored later on, participants consider that in other countries, the young would be taught to respect older people.

With regard to people in general, many of the disrespect situations to older people reported occur in public transport:

> Ms. A1—“There are some drivers here [...] And sometimes there are many people, and an older person that does not want do pass the card. They give a show! They give a big show! They made an old man ... get off everybody, to the old man pass the card on the bus ratchet, turn and send everyone up. I told: ‘I can’t believe in a thing like this’. He did this!” [...]
> Mr. D1—“Well, we return to the root ...”
> Ms. A1—“Yes, the education!” [Many of them spoke at the same time: “the education.”]
> Ms. C1—“I’m without the card, so I am passing by front. Some drivers see my ID, I show; another day, one ripped out of my hand to look. I told: ‘Do you know that you can’t remove the ID from my hand? This is unlawful!’—‘I have

to see!' I told: 'But I am showing for you. So, you look. 'And they get angry! They don't accept this!"
Ms. A1—"I already took people from older people place to other person to seat ..."
Ms. C1—"To other older person seat."
Ms. A1—"Because they stay like this: [pretends to be sleeping] or in the cell phone ..." [Ms. C1 mentions the cell phone at the same time].
Mr. E1: "But there is no respect with older persons!"
Mr. D1—"Ok, now if I have 20 years and don't have conditions to stand up, I have the right to seat."
Ms. C1—"Of course!"
Mr. D1—"Right?"
Mr. E1—"Sure!"
Mr. D1—"As well as I have more than 60, can I stand up? Yes! I will stand up! [...] And again we return to issue of the education, to look, to look at each other. If you think that he is worst, so you will give your seat. It is this assessment that we don't have!"

The following dialogue reproduces a same feeling of indifference of the society in general regarding to older people, concerning to the need of space adaptations:

Mr. E1—"[...] People don't concern with older persons. Older people have limitations. So, they need to have a handrail, they need to have a support, they need to have something, because this is [cough] what we have. Here the Tobias Barreto Church has nothing. You just have to go there and see."
Ms. A1—"Really nothing!"

Participants also report that the society considers an older person as high "cost" (Mr. D1), that "only disturbs" (Mr. D1), a "nuisance" (Ms. C1), a "useless" (Mr. E1). That there is no space in the politics for older adults, because they "don't trust" (Mr. E1) in older people; that "nobody want to hear older persons!" (Mr. E1), that older people "just talk rubbish" (Ms. E1). They also consider that older persons "want to be useful" (Ms. A1), and that society is allowing this, "as long as you have no cost" (Mr. E1), "as long as is volunteer work" (Mr. D1). Some participants share negative images about the old age: "I think that neither we do like to mix with us. [Laughter in general]" (Mr. D1), or, sometimes, they disagree:

Mr. D1—"I think that we are a dead weight!"
Mr. E1—"It is true!"
Mr. D1—"It is a burden for society!"
Ms. B1—"Oh, don't talk a think like this! We already made so much!"

Lastly, the neglect of the government itself regarding to older people also does not go unnoticed, although with some nuances:

Moderator—"And with regarding to the government?"
Mr. E1—"No!"
Moderator—"Do you think that there is respect regarding to older people?"

Ms. A1—"Imagine, none! Nothing!"
Moderator—"No?"
Ms. A1—"No."
Moderator—"Is there a consensus?"
Mr. E1—"They even made an office ..."
Moderator—"So .... Ms ... I think that there is a nuance there ... How do you see?"
Ms. B1—"Is there any policy, no? So they try to be attentive, but many thing is not respected, no?"

b. **Respect for older persons**

The reports also bring positive examples, of education/respect in the treatment to older people, being, however, almost all related to "other societies", "other countries":

Ms. C1—"In other societies, an older person is valued by the experience he/she can convey [...]."
Mr. E1—"I know other countries" [...] "I know the public transport in other cities, and it is even a problem, no doubt, of education, because you go, enter in the bus, you enter in a train, enter in somewhere, and people note that you are an older person and offer their seat."
Ms. A1—"Precisely!"
Mr. E1—"There are a few shameless who puts in the invitation jobs an age limit. [Other agree] I think it's an absurd! You go in countries, for example, mainly the Eastern, where an older person is highly valued!"
Ms. A2—"And in the Europe, so?"
Mr. E1—"You know, in the Europe ... Why? Because he has ..."
Ms. C1—"Experience!"
Mr. E1—" [...] Thing that the young doesn't have! But here in Brazil, no. We are a very young country!"
Ms. A1—"A country that doesn't have these things is France. [...] France doesn't treat you well just for being an older person ..."
Mr. E1—"No, doesn't treat."
Ms. A1—" [...] I was in Portugal, I was in Spain, in Switzerland ... they treat you [in a positive sense]! Because you are an older person! In Italy ..."
Mr. E1—"It's the respect, but it's also the education ..."
Ms. A1—"Yes, also ... In Italy also no. But the worst country that I found was France! They don't have education ..."
Mr. E1—"None!"
Ms. C1—"... with older people! Nothing!" Not even to serve!"
Mr. E1—"They have no education neither with them [...]"
Ms. A1—"Paris!" [...] "In Paris ... they don't pay attention to you!" [...]
Mr. E1—"You go to Japan, the people ..."
Ms. B1—"But you need to speak French, don't?"

Mr. E1—"[...] care of you! It's so different! [...] But they are polite. [...] People respect you. The young, look, the young with yellow, pink painted hair, they care of you. Why? He was educated to take care of you. He was educated to know that he would be an older person. That is the difference."
Ms. C1—"It's necessary the Eastern conception, that the child of today is the older person of the day after tomorrow ..."
Mr. E1—"But he, he, he, he is taught to this!"

Due to the respect and the public policies that, according to the participants, would benefit older people in Portugal, a participant points to the idea of migrating to this country:

Ms. C1—"Look, in terms of service, one think that my son talks a lot for me, which he wanted me to go to Portugal. He says that there an older person, a retired is very well seen, the Brazilian."
Mr. E1—"Very!"
Ms. A1—"Very! [...] They treat you like this, outside normal."
Ms. C1—"We stay ... The retired is ten years exempt of ..."
Ms. A1—"Of anything!"
Mr. E1—"It is true!"
Ms. C1—"[...] of taxes." [The participants continue talking about advantages in health service in Portugal.]
Ms. C1—"I told to my son, I will complete the Graduation and I will go to Portugal!" [...]
Mr. E1—"I went to Portugal last year, the uncles of my wife live there. Obviously, they are all older persons, and it is an extraordinary service!"

In Brazil, according to some participants, at least the older people would respect older people:

Ms. C1—"Only if is other older person helping an older person."
Ms. A1—"Precisely!" [...]
Mr. E1—"But older people yet help older people." [...]
Ms. C1—"So older persons help themselves! We see many older adults in my region helping themselves."

c. **Other issues**

In both focus groups, there are reports about the lack of education/respect of the Brazilian people regarding to other aspects. In the 76+ group, the opinion of some participants stands out (Ms. B2, Ms. D2) about the lack of respect of the young people who don't greet the bus drivers in the public transport. In the 60–75 group, the Brazilians' neglect with the public assets is criticized, especially the public toilets:

Ms. B1—"This thing of toilets? For example, here in the library, there is the accessible toilets, doesn't? People can use. [...] But they spoil too much toilet

paper. They should put cut toilet paper there in the office to the people take, because they would throw the whole roll over there to clog. Do you know?"
Mr. E1—"It's education ..."
Ms. A1—"Brazilian people don't have education!" [...]
Ms. C1—"It's lack of education!"
Ms. B1—"It's like on the train, they complain because the toilet is closed, there is no paper, etc. Well, I think if each one of you carry your toilet paper, it's good enough. Because, if it's put, it ends fast! [...]"
Mr. E1—"Unfortunately this is true!"
Ms. B1—"[...] take only 5 or 6 to dry, which there is no need ..."
Ms. C1—"Sometimes, people take away, they pick up the paper roll and take away!"
Ms. A1—"Sometimes they take away."
Ms. B1—"No, and by venom, people throw in the toilet!"
Mr. E1—"Besides, they clogged the toilet!"

3.2.4 Learning and Work

Learning-related issues were invoked by research participants in both paid work (a) and unpaid work (b).

a. **Paid Work: Discrimination despite the Knowledge**

One lady pointed out that despite having a background and knowledge, she was discriminated against in access to paid work:

Ms. A1—"Look, after they trampled over me, that 'my age did not allow' [emotional voice], I never looked for anything anymore! They humiliated me, because I spoke English, I spoke Spanish [...]. They came to my face and said like this: oh, your resume is good, but your age does not allow it. Girl, I went out from there devastated, devastated!" [...]
Mr. E1—"[...] So no one wants to hear, forgetting that an older person has in his back an average of 40 years of experience, each one in his own area, we have an experience that we would sell easily! And secondly, onh ... when you think onh, in a, in a ... let's say like that, in a job proposal, in a proposal, you're automatically discarded! [...] There is no chance, there is no chance!"
Ms. A1: "After so much studying, college, two languages, and the guy looks at me and says, 'Your age does not allow it!' It devastates you ... so what did you study so hard for?"

The perception of an ageism prejudicial to older people in access to paid work is corroborated in other speeches, such as this: "When an older man can get a job, it appears in the press, right? [in ironic tone]" (Ms. B1).

Research participants recognize the relativity of the age frame that determines being too old to work: "When you are fifty you are old! The firms no longer want it!" (Ms. C2, with the assent of Ms. B2).

Another interesting aspect highlighted in the 76+ group was the idea of the changing role of women, who would seek formal education and work in building their independence:

Mr. F2—"But today the woman is an important part in the home economy!"
Ms. D2—"That's right!"
Ms. B2—"It's true!"
Mr. F1: "So it's hard for a woman to want to stay home."
Ms. D1—"You can't!"
Mr. F1—"She wants to graduate and go to work, [...] to make her own independence!"
Ms. B1—"Independence!" [simultaneous speech]

The conquest of this independence seems fundamental, since in the 33 cities that gave origin to the "Age-Friendly Cities" guide, the situation of many older women was that of facing the barriers that affected the economically most vulnerable groups (WHO 2007a). Finally, it should be pointed out that ageism related to older people in labor relations is certainly not a Brazilian peculiarity. It is a challenge to be faced on a world scale, since "reports of age discrimination in the workforce are widespread" and "this is manifested in a variety of ways, ranging from feelings of disrespect to other workers to flat refusal by employers to hire older workers" (WHO 2007a, p. 54).

b. **Voluntary Work: an Opportunity to Teach**

According to the research participants, if there is a lack of alternative paid work for the qualified older person, the same does not happen regarding voluntary work. In both groups, the results suggest that this is a more common alternative for women than for men, revealing itself to the older persons as an opportunity to teach. A lady who volunteers comments, with the agreement of others: "[...] there is always something that one knows and can pass on to others, you know, an embroidery, a ..., I don't know, a knit, crochet, internet ..." (Ms. B1). Both the value of voluntary work for the person ("leaving the house!" Ms. B1), and society ("getting others out of the house," Ms. B1) are recognized.

Our study's results match the results obtained in the 33 cities that participated in the first study of the "Age-friendly Cities" strategy: "in most cities, participants say there are many opportunities to volunteer" (WHO 2007a, p. 51). According to "Age-friendly Cities" guide, "in many of the participating cities, older people are very actively engaged in voluntary activities and enjoy many benefits from volunteering, including a sense of self worth, of feeling active, and of maintaining their health and social connections" (WHO 2007a, p. 51).

The problem is that an age-friendly community should provide options for older people to continue to contribute to their communities not only through voluntary work, but also through paid employment (WHO 2007a), if they need, or if they choose. In the neighborhood of *Mooca*, the opinion of some retirees is that the alternative of paid work would be difficult for older persons.

3.2.5 Learning and Aging

This category includes two themes that have emerged in the focus groups: learning in gerontological topics (a) and learning in different stages of life (b).

a. **Learning in Gerontological Topics**

Who is responsible for education in gerontological themes, so that there would be more understanding and respect for older people in society? The speeches analyzed here sometimes hold the school, sometimes the families accountable for the failures in this sense. At times, people claim that older persons themselves play some part in this awareness-raising process. The report on the young students with hearing impairment mentioned above clearly revealed this tension: who should be brought to draw the attention of the youngsters who occupy the priority seats in the presence of the supposedly most needy older person, the teacher or the older person himself? The changes that participants seem to want in terms of greater respect and consideration for older people require a broad cultural shift that should be encouraged in all three spheres of education (formal, non-formal and informal).

In the 33 cities originally investigated using the "Age-friendly Cities" method, the common view was that "education about aging should begin early and extend to all groups in society" (WHO 2007a, p. 47). In the neighborhood of Mooca, in more than one moment, the participants talk about changing de culture of older adults care, an awareness that, according to them, should start early and at home:

> Ms. C1—"At my home, my son was born seeing my grandmother and my parents ... they were getting older. He saw my grandmother pass away, all of us taking care of her."
> Ms. A1—"Wow, just like my brother. Sorry, you see, people ..." [crying, emotional]
> Ms. C1—"He saw my father pass away, and we all took care. My mother ... So he went along with our older people who died at home."
> Mr. E1—"Yeah, the example is very important."
> Ms. C1—"So today, when he's going to assist an older man, he attends with an exceptional affection because I say 'take it as if it were your grandfather or your grandmother'. So, I guess if you don't give it from the cradle, it's no use demanding society afterwards."

At another moment, when an older woman told about a fight for a priority seat on public transport involving a mother with a toddler and another woman, Mr. E1 noted: "We didn't learn it at school!", leaving doubts about whether his understanding is that the school has failed in these issues, or if he thinks that this is not something you learn in school, but rather should come from home. Be that as it may, by these and other lines, participants seem to understand that the primary responsibility in terms of education for older people care is up to the family. They do not comment on the obligation to insert content related to the aging process at all levels of formal education, provided for, by law, since 1994 (National Policy on Older Persons, art. 10, 3, b) and reinforced in the Statute of Older Persons (art. 22), although still little implemented.

b. **Learning and Stages of Life**

In the most interesting speech about the perception of roles related to learning in the different stages of life, Ms. C1 said that in Brazil, the children are taught that they have rights and guarantees and that everyone should respect them. She also said that the young person has to study because it is a given right and that "adults are tired because they work", so, therefore, in her opinion, nobody notices that they are aging, approaching the ones they does not care because they were not educated to take care of: the older people. It is clear in several speeches that most of the participants consider that there are failures in today's education of children, who live with the "television nanny" (Mr. E1). As for the youth, as mentioned before, except for Mr. F2, the vision of the other participants is quite negative. The criticism that Ms. C1 seems to make is that, in her view, there would be more emphasis on the teaching of rights than on the teaching of the duties of children and young people. As for the adults, still in her opinion, educational possibilities seem to be suffocated by work. It is interesting to note that this participant is herself an undergraduate university student, although she was already graduated from a higher education course. It is, therefore, an example of some retired seniors who have been returning to university for a second degree.

It is curious to notice that in some of the two analyzed groups there was no mention of Third Age Universities, although there have been several initiatives of this type for some years in São Paulo (Cachioni 2012), and even special courses offered to older people in as university located in the neighborhood of Mooca.

Finally, it should be remembered that an age-friendly city should promote not only educational, cultural and leisure activities exclusively for older persons, but also provide intergenerational meetings (WHO 2007a), where different age groups can learn from each other. Participants in the two focus groups pointed to the difficulties in intergenerational activities involving older people and young people because of the different interests that would separate them. At the end of the discussions of the 60–75 group, a typical activity was nevertheless remembered as something that would unite all generations: football matches at the Juventus Stadium, where "you see from a newborn baby in Juventus uniform to older people with Juventus shirts" (Ms. C1).

In short, it seems that in a neighborhood where people understand that the relations between neighbors are still something important and somehow preserved (Graeff et al. 2017), perhaps this proximity could be harnessed in the development of opportunities for the reestablishment of intergenerational dialogue. As highlighted in the Age-friendly Cities guide (p. 42): "Better integration of generations is seen as a way to counter ageism in society". In the Mooca neighborhood, the analysis of two groups of older people suggests that raising awareness of this intergenerational contact should not only be directed towards the young, but also to the older persons themselves. To what extent are older people groups and other institutions attended by the older persons today opened to discussion about youth and acquaintanceship with the youth?

4 Limitations

Due to the small sample in both the number of focus groups and the number of participants, the results of this study cannot be considered exhaustive and they are not generalizable to all Mooca's old persons population. However, the findings have likely captured the majority of the themes on the lifelong learning topic, including those most broadly shared, that could have been raised by older persons living in Mooca through the age-friendly cities method as described above. In their broad study on data saturation in focus groups (with a total of 40 focus groups), Guest et al. (2017) assessed that almost two-thirds of the content codes were generated from the first focus group. Their data suggest that, in a study with a relatively homogeneous population using a semi-structured guide (that was the case of our research), a sample size of two to three focus groups will likely capture at least 80% of themes on a topic, including those most broadly shared. They also concluded that: "90% of themes could be discovered within three to six focus groups" (p. 18).

5 Final considerations

The content analysis of the transcripts from two focus groups with older persons residents of Mooca revealed that the theme of lifelong learning crosses several of the eight topics proposed by the "Age-Friendly Cities" method. Still, perhaps it would be important to insert on the focal groups' guidelines some specific questions about formal and informal education, in order to stimulate debate on these topics.

In the speeches, there was little emphasis on formal education, but aspects related to respect for older people and opportunities for leisure and social participation were quite present. Could one suspect that formal education and literacy did not come up as a salient theme in these two groups because the participants are a comparatively highly educated segment of the Brazilian population, or could one suspect that it happened because of the inexistence of questions related to this specific topic? It would be important to conduct further research, with a more heterogeneous profile of participants.

As verified in the speeches of the analyzed groups, the simple offer of activities does not guarantee lifelong learning, since different types of barriers may make it difficult for older people to access them.

If lifelong learning can be considered as one of the pillars of active aging, it is necessary for society and public authorities to recognize this broader concept of education as a public policy to be implemented and strengthened. The participant's reports reinforce the importance of thinking about education, culture and leisure in an integrated way with the different areas of public policies: transportation, health, housing, among others. The participants seem to recognize that lifelong learning is not only achieved through educational activities for adults and older persons, but above all with education of all on gerontological themes. Therefore, regarding the challenges related to aging and old age, Gerontology seems more than ever to be the privileged interdisciplinary field for the various knowledges called to dialogue.

Open Access This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

References

Alexandre, T. S., Cordeiro, R. C. I., & Ramos, L. R. (2009). Factors associated to quality of life in active elderly. *Revista de Saúde Pública*, *43*(4), 613–621.

Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo* (4th edn.). Lisboa: Edições 70.

Beard, J. (2017). *The age-friendly communities movement: history, update, and the future*. 27st World Congress in Gerontology and Geriatrics, San Francisco. Oral communication.

Bowling, A. (1995). What things are important in people's lives? A survey of the public's judgements to inform scales of health related quality of life. *Social Science & Medicine*, *41*,(10), 1447–1462.

Le Borgne-Uguen, F., Pennes, S., & Chauvin, K. (2012). Quimper: Villes Amies des Aînés: Analyse thématique des entretiens collectifs au près des habitants et des professionnels. Report. Université de Bretagne Occidentale. http://voiriepourtous.cerema.fr/IMG/pdf/2_Francoise-LeBorgne_Simone-Pennec_cle541bfa.pdf. Accessed 28 Oct 2017.

Buffel, T. (2018). Older coresearchers exploring age-friendly communities: an "insider" perspective on the benefits and challenges of peer-research. *Gerontologist*. https://doi.org/10.1093/geront/gnx216.

Cachioni, M. (2012). *Indicadores de Bem-Estar Subjetivo e de Bem-Estar Psicológico entre Idosos participantes de uma Universidade Aberta à Terceira Idade*. Tese de Livre Docência. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Castro, P. C., Tahara, N., Rebelatto, J. R., Driusso, P., Aveiro, M. C., & Oishi, J. (2007). Influência da Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI) e do Programa de Revitalização (REVT) sobre a qualidade de vida de adultos de meia-idade e idosos. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, *11*(6), 461–467.

Centeio, H., et al. (2010). Aveiro: cidade amiga das pessoas idosas!? *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, *13*, 369–382.

Chapon, P.-M., & Felix-Faure, M. (2011). Lyon, ville amie des aînés. Lyon: Agence Klar. http://www.lyon.fr/page/solidarite/ville-amie-des-aines.html. Accessed 28 Oct 2017.

Chapon, P.-M., et al. (2011). Analyse des territoires de vie et de la mobilité de personnes âgées au moyen de traceurs GPS. *Annales de Géographie*, *679*(3), 320–333.

Debert, G. D. (1999). *A reinvenção da velhice*. São Paulo: Edusp/Fapesp.

Doll, J. (2008). Educação e envelhecimento: fundamentos e perspectivas. *A Terceira Idade*, *19*(43), 7–26.

Doran, P., & Buffel, T. (2018). Translating research into action: involving older people in co-producing knowledge about age-friendly neighbourhood interventions. *Working with Older People*. https://doi.org/10.1108/WWOP-11-2017-0033.

Garon, S., et al. (2014). Collaborative partnership in age-friendly cities: two case studies from Quebec, Canada. *Journal of Aging & Social Policy*, *26*(1–2), 73–87. https://doi.org/10.1080/08959420.2014.854583.

Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, *12*(24), 149–161.

Ghoshed Junior N. S., Lee S., Mccann D. (2006). Conditions of work and employment for older workers in industrialized countries: understanding the issues. Geneva: International Labor Office – ILO, 2006. 52 p. (Conditions of work and employment series, n. 15). http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_travail_pub_15.pdf. Accessed 9 Jan. 2019.

Graeff, B., & Pudenzi, C. (2016). La protection du logement digne et adéquat des aînés au Brésil: bref aperçu et pistes de réflexion. In D. Guérin & F.-X. Roux-Demare (Eds.), *Logement et vulnérabilité* (1st edn., pp. 231–256). Paris: Institut Universitaire Varenne.

Graeff, B., Bestetti, M. L., & Domingues, M. (2017). The age-friendly neigborhood strategy applied in Mooca (São Paulo, Brazil). *Innovation in Aging*, *1*(Suppl1), 605. https://doi.org/10.1093/geroni/igx004.2118.

Guest, G., Namey, E., & McKenna, K. (2017). How many focus groups are enough? Building an evidence base for nonprobability sample sizes. *Field Methods*, *29*(1), 3–22. https://doi.org/10.1177/1525822X16639015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (2014). *SIS-Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2014*. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (2015). *SIS-Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015*. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (2016). *SIS-Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016*. Rio de Janeiro: IBGE.

ILC - Brazil – International Longevity Centre Brazil (2015). *Active Ageing: A Police Framework in Response to the Longevity Revolution* (1st edn.). Rio de Janeiro: International Longevity Centre Brazil (Centro Internacional de Longevidade Brasil).

Irigaray, T. Q., & Schneider, R. H. (2008). Impacto na qualidade de vida e no estado depressivo de idosas participantes de uma universidade da terceira idade. *Estudos de Psicologia*, *25*(4), 517–525.

Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, *10*(15), 124–136.

Kretzer, F. L., Guimarães, A. C. A., Dário, A. B., Kaneoya, A. M., Tomasi, D. L., Feijó, I., Simas, J. P. N., & Parcias, S. R. (2010). Qualidade de vida e nível de atividade física de indivíduos na meia-idade participantes de projetos de extensão universitária. *Revista Baiana de Saúde Pública*, *34*(1), 146–158.

Marques, C. L. (2007). O novo modelo de direito privado brasileiro e os contratos: entre interesses individuais, sociais e direitos fundamentais. In C. L. arques (Ed.), *A nova crise do contrato. Estudos sobre a Nova Teoria Contratual* (pp. 17–86). São Paulo: Revista dos Tribunais.

Moulaert, T., & Garon, S. (2016). *Age-friendly cities and communities in international comparison* (p. 337). New York: Springer.

Neri, A. L. (2007). Qualidade de vida na velhice e subjetividade. In A. L. Neri (Ed.), *Qualidade de vida na velhice. Enfoque multidisciplinar* (pp. 13–59). Campinas: Alínea.

Pasternak, S., & Bógus, L. M. M. (2014). Habitação de Aluguel no Brasil e em São Paulo. *Caderno CRH*, *27*(71), 235–254.

Pinto, G. K. (2009). *O Perfil dos alunos da Universidade Aberta à Terceira Idade da UNESP de Rosana e sua demanda por atividades de Lazer e Turismo. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Turismo*. Rosana: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Plouffe, L., Kalache, A., & Voelcker, I. (2016). A critical review of the WHO age-friendly cities methodology and its implementation. In T. Moulaert & S. Garon (Eds.), *Age-friendly cities and communities in international comparison* (pp. 19–35). New York: Springer.

Roque, F. P., Vinhas, B. R., Rebelo, F. L., Guimarães, H. A., Araújo, L. Z. S., Goulart, B. N. G., & Chiari, B. M. (2011). Perfil socioeconômico-cultural de uma Universidade Aberta à Terceira Idade: Reflexo da realidade brasileira? *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, *14*(1), 97–108.

Rosa, T. E. C., Brêtas, A. C. P., Keinert, T. M. K., Novais, F., Trench, B., Louvison, M. C. P., Barroso, A. E. S., Bignard, F., Moura, E. C., Kalache, A., & Ramos, L. R. (2013). Implantação do Bairro Amigo do Idoso da Vila Clementino do Município de São Paulo/SP. In T. E. C. Rosa, A. E. S. Barroso & M. C. P. Louvison (Eds.), *Velhices: experiências e desafios nas políticas do envelhecimento ativo*. Temas em Saúde Coletiva 14. (pp. 149–159). São Paulo: Instituto de Saúde.

Salgado, M. A. (2007). Os grupos e a ação pedagógica do trabalho social com idosos. *A Terceira Idade*, *18*(39), 67–78.

Sonati, J. G., Modeneze, D. M., Vilarta, R., Maciel, E. S., Boccaletto, E. M., & Silva, C. C. (2010). Body composition and quality of life (QoL) of the elderly offered by the "University Third Age" (UTA) in Brazil. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, *52*(1), e31–e35.

Sousa, M. G. C., & Russo, I. C. P. (2009). Audição e percepção da perda auditiva em idosos. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, *14*(2), 241–246.

WHO – World Health Organization (2007a). *Global age-friendly cities: a guide*. Geneva: WHO.

WHO – World Health Organization (2007b). *WHO age-friendly cities project methodology: Vancouver Protocol*. Geneva: WHO.

Wiggins, R.D., Higgs, P.F.D., Hyde, M., & Blane, D.B. (2004). Quality of life in the third age: key predictors of the CASP-19 measure. *Ageing & Society*, *24*, 693–708.

Wilhelmson, K., Andersson, C., Waern, M., & Allebeck, P. (2005). Elderly people's perspectives on quality of life. *Ageing & Society*, *25*, 585–600.

ZfW (2019) 42:69–94
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0126-z

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

„Du kannst doch MEHR!“ – Studierfähigkeit als Bewertungskriterium im Hochschulzugang: Validierungsverfahren zwischen subjektiver Deutung und hochschulischem Gatekeeping

Silke Schreiber-Barsch · Hanna Gundlach

Eingegangen: 8. Juni 2018 / Angenommen: 23. Januar 2019 / Online publiziert: 7. Februar 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Der Beitrag diskutiert Validierungsverfahren zum Hochschulzugang auf der Grundlage beruflicher Qualifikation. Dieses Spannungsfeld wird anhand des Eingangsprüfungsverfahrens (§38 HmbHG) der Universität Hamburg bearbeitet, in dem die Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter bewertet wird. Von Interesse ist die qualitative Rekonstruktion von subjektiven Bildungsentscheidungsprozessen in temporalen Übergangsperioden. Hierzu werden Ergebnisse einer Erhebung mit beruflich qualifizierten Studierenden vorgestellt, die sich methodologisch an Grounded Theory orientiert und eine Methodentriangulation nutzt (Teilnehmende Beobachtungen; Gruppendiskussionen; quantitative Fragebogenerhebung). Es zeigt sich, dass das Validierungsverfahren als legitimes und praktikables Instrument zur Messung von Studierfähigkeit angesehen und gleichermaßen in seiner Reproduktionsfunktion diskursiver Ordnungen in Übergängen im Lebenslauf evident wird.

Schlüsselwörter Dritter Bildungsweg · Hochschulzugang · Validierung · Lernergebnis · Studierfähigkeit

“You are capable of MORE!”—Validation procedures to authorise the ability to study between student’s perceptions and higher education’s gatekeeping

Abstract The paper tackles the issue of procedures for the validation of competences, which are used in the tertiary education sector in order to evaluate an

Jun.-Prof. Dr. S. Schreiber-Barsch (✉) · H. Gundlach, M.A.
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fb. Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, Universität Hamburg, 20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: silke.schreiber-barsch@uni-hamburg.de

H. Gundlach, M.A.
E-Mail: hanna.gundlach@uni-hamburg.de

individual's study ability on the basis of his/her vocational qualifications. This contested terrain will be explored by means of the University of Hamburg's validation procedure (the so-called *Eingangsprüfungsverfahren*, §38 HmbHG). The focus of interest will be put on a qualitative reconstruction of individual decision-making processes during these periods of transition. For this aim, the paper introduces findings of a qualitative research project on students with such vocational qualifications background, using Grounded Theory Methodology and a triangulation of methods (participatory observations; focus groups; a quantitative questionnaire). The findings show that the validation procedure is indeed perceived by the sample as a legitimate and feasible instrument for assessing an individual's ability of study—and serves, however, as an instrument for (re)producing discursive orderings of society in periods of transition during the life course.

Keywords Third educational route · Access to tertiary education · Validation · Learning outcome · Study ability

1 Einleitung

Als ein strategisches Instrument im System des Lebenslangen Lernens wird Validierung auf europapolitischer Ebene als ein Verfahren gefasst, „bei dem eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat" (Rat der EU 2012, Anhang (i)). Im Beitrag ist eine solchermaßen autorisierte Institution eine Hochschule. Sie trifft eine Bewertung darüber, ob bei Studieninteressierten mit beruflicher Qualifikation, aber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und ohne eine Fortbildungsprüfung (Bsp. Meisterprüfung), die sog. „Studierfähigkeit" (als *Lernergebnis*) erfüllt ist – und damit eine Zulassung zum Pool der Bewerbungen für einen Studienplatz gewährt werden kann. Die Bewertung setzt als *relevanten Standard* das Abitur und misst diesen über das Kriterium „Studierfähigkeit", das für den Validierungsprozess in spezifischer Weise operationalisiert wird (UHH 2014). Studierfähigkeit gilt damit als ein vorgängig zu überprüfendes (*und* überprüfbares) Lernergebnis.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung um Validierung wird mithin im Kontext Hochschule diskutiert. Empirische Daten einer qualitativen Erhebung mit beruflich qualifizierten Studierenden (den sog. §38-Studierenden) an der Universität Hamburg rücken die Subjektperspektive auf Zugangswege zur Hochschule in den Vordergrund. Von Interesse ist die qualitative Rekonstruktion von subjektiven Bildungsentscheidungsprozessen in temporalen Übergangsperioden, die die bildungswissenschaftliche Übergangs- und Transitionsforschung als „Zonen der Ungewissheit und Verwundbarkeit" (Walther und Stauber 2013, S. 30) markiert. Fragestellung der Untersuchung ist, inwiefern die hochschulisch-institutionellen Gatekeeping-Prozesse des Hochschulzugangs über §38 HmbHG von Studienbewerberinnen und -bewerbern der Universität Hamburg als blockierend bzw. unterstützend für Bildungsentscheidungsprozesse zum Ziele des Hochschulzugangs bewertet werden. Unterstellt werden insofern potenzielle Brechungen zwischen hochschulischer und subjektgelagerter Bewertungslogik im Kontext des Validierungsprozesses. Jene Brechungen

reflektieren und erlauben Rückschlüsse auf das unterliegende Spannungsgefüge: bestehend aus der strukturellen Ebene eines verfassten Übergangssystems im Bildungsbereich am Beispiel der Übergangspolitik der Organisation Hochschule (exekutiert von hochschulischen Gatekeepern), aus diskursiven Ordnungen gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen zu lebenslaufbezogenen Übergängen sowie aus subjektiv-biographischen Entscheidungen und Handlungen in Übergängen, wie Struck (2001) und Walther (2015) differenziert haben.

Ziel des Beitrages ist es, zu der sich erst langsam entfaltenden Diskussion um Fragen des Dritten Bildungsweges zur Hochschule (Freitag 2010; HBV 2011; Elsholz 2015; Wolter et al. 2016) und zu sog. nicht-traditionellen Studierenden bzw. *second chance learners* (Slowey und Schuetze 2012) mit einer handlungstheoretischen Rückbindung an die erziehungswissenschaftliche Übergangs- und Transitionsforschung beizutragen. Dies verspricht, sowohl die wenigen vorliegenden qualitativen Forschungsergebnisse zu dieser Thematik weiter auszudifferenzieren als auch einen Anschluss an die gegenwärtige Debatte um Validierung zu eröffnen (wie u. a. Kil 2016 und Schlögl 2017 in Bezug auf Österreich).

2 Alternative Zugangswege zur Hochschule: Rahmungen, theoretische Zugänge und Forschungsstand

Für das Ziel einer qualitativen Rekonstruktion von subjektiven Bildungsentscheidungsprozessen in temporalen Übergangsperioden sind zunächst die wesentlichen bildungspolitischen, hochschulischen wie auch konzeptionellen Rahmungen darzulegen und zwar entlang Ausführungen zum Übergangssystem des Bildungsbereiches (Abschn. 2.1), zu diskursiven Ordnungen des Lernens im Lebenslauf (Abschn. 2.2) sowie zur subjektiv-biographischen Ebene (Abschn. 2.3). Im Verständnis von „Übergängen“ schließen wir an Walther und Stauber (2013) an, die „die Interaktion zwischen veränderten externen Handlungsanforderungen und Rollenerwartungen an und sich wandelnden Selbstkonzepten des Subjektes“ (ebd., S. 29) als zentral hervorheben; Übergänge stellen derart „Kristallisationspunkte gesellschaftlicher Reproduktion“ (ebd.) dar, die wir insbesondere aus der Perspektive des Hochschulbereiches im System des Lebenslangen Lernens betrachten.

2.1 Übergangssystem Bildungsbereich und Übergangspolitik von Hochschule

Die wissenschaftlichen wie bildungspolitischen Debatten um alternative Zugangswege zur Hochschule sind zu verorten in den Restrukturierungen des Europäischen Hochschulraums seit Ende der 1990er Jahre im Zuge des BOLOGNA-Prozesses. Sie sollen sicherstellen, das Potenzial der europäischen Bevölkerung im Wettbewerb des internationalen wie globalen Bildungsraumes auszuschöpfen – „no talent should be left behind“ (European Commission et al. 2012, S. 83). In der aktuellen ET2020-Strategie der Europäischen Union (EU) („Allgemeine und berufliche Bildung 2020“) findet sich infolgedessen u. a. das Benchmark, wonach bis 2020 mindestens 40 % der 30- bis 34-Jährigen der EU-Mitgliedsstaaten einen Hochschulabschluss besitzen sollen (Eurostat 2018).

In der Folge sind sowohl auf der EU-Ebene als auch auf nationalen Ebenen bildungspolitische Maßnahmen installiert worden, die nicht nur auf eine rein quantitative Erhöhung von Teilnahme zielen, sondern auch auf eine qualitative Ausweitung der Heterogenität der Studierendenschaft (Orr und Hovdhaugen 2014). Dies soll gelingen über veränderte Zugangsstrukturen zu Hochschulen, sowohl auf der Basis formalrechtlicher Regulierungen als auch über eine Ausweitung der hochschulischen Beratungs- und Unterstützungsleistungen für Studieninteressierte. Der Kultusministerkonferenz-Beschluss (KMK 2009) zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung" (HZB) eröffnete zudem im deutschen Kontext Möglichkeiten zur Aufnahme eines Studiums ohne Abitur. Leitend ist die Unterscheidung zwischen einer allgemeinen HZB auf der Grundlage einer beruflichen Fortbildungsprüfung (Bsp. Meisterprüfung) und einer (oftmals fachgebundenen) HZB für diejenigen, die eine berufliche Ausbildung absolviert, mindestens zwei- bis dreijährige Berufserfahrung gesammelt sowie ein Eignungsfeststellungsverfahren erfolgreich absolviert haben (ggf. ersetzt durch ein mindestens einjähriges Probestudium). Der KMK-Beschluss erlaubt überdies *landesspezifische* Regulierungen der HZB (ebd.) (s. Abschn. 3.1).

Dies trifft auf die gegenwärtige Agenda-Setzung zur Förderung von Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Die EU-Ratsempfehlung von 2012 (Rat der EU 2012) sieht vor, bis 2018 verbindliche Regelungen zur Validierung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen, bestehend aus den Schritten *Identifizierung, Dokumentierung, Bewertung* und *Zertifizierung,* in den EU-Mitgliedsstaaten einzuführen. Eine solche Validierung von Lernergebnissen soll, so die Argumentation, Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität befördern und „insbesondere sozio-ökonomisch benachteiligte oder niedrigqualifizierte Menschen verstärkt für lebenslanges Lernen motivieren" (ebd., (1)). Hierzu zählt auch der Zugang in das Hochschulsystem für sog. nicht-traditionelle Studierende. Zielsetzung ist, Lernergebnisse aus nicht formalem und informellem Lernen und somit hochschulische wie außerhochschulische Vorleistungen in eine „Währung" (CEDEFOP 2016, S. 15) eintauschen zu können, die für die Fortsetzung eines Bildungsweges oder auf dem Arbeitsmarkt Gültigkeit hat (ebd.).

Der Beitrag konkretisiert dies in Bezug auf Zugangsregelungen zu Hochschulen über den sog. Dritten Bildungsweg, d. h. von Studieninteressierten ohne traditionelle HZB (z. B. Abitur). Das deutsche Übergangssystem ist nicht zuletzt durch die Bildungshoheit der Länder gekennzeichnet, die unterschiedliche Übersetzungen der europäischen wie nationalen Regulierungen, teilweise bis hin zur Ebene der einzelnen Hochschule, bedingen (KMK 2009, 2014). Insofern ist das untersuchte Beispiel der Universität Hamburg ein grundsätzlich vergleichbares, trotzdem spezifisches, welches durch die dortige Konstruktion des Validierungsverfahrens einen hohen Erkenntnisgewinn für die Fragestellung verspricht. Das dort installierte hochschulisch-institutionelle Gatekeeping-System des Hochschulzugangs setzt sich zusammen aus rechtlichen Grundlagen (Hamburgisches Hochschulgesetz, HmbHG; HmbHG 2014), aus Verfahren (u. a. Validierungsverfahren der Eingangsprüfung nach §38 HmbHG) und aus Personen, sog. Gatekeepern – und den Studieninteressierten. Zu den Gatekeepern zählen das Beratungspersonal genauso wie hochschulinterne und -externe Prüfungspersonen, administratives Personal in den Studien- und Prüfungsbüros der

Fakultäten oder auch Hochschullehrende in ihrer Funktion als sog. Studienfachberatende, zuständig für einen Prüfungsbestandteil der Validierung. Die Gatekeeper zeichnen sich insofern durch Funktionen, Aufgaben und Reichweiten der Entscheidungsbefugnis aus, sie besitzen, laut Struck (2001), die Autorität und die konkrete Vollzugsmacht, Entscheidungen als sachgerecht, verfahrensgerecht und verteilungsgerecht zu legitimieren (ebd., S. 45 f). Damit werden sie zu „Schlüsselpersonen mit Entscheidungsautorität“ über knappe Güter (Hochschulzugang) (ebd., S. 37), „die an den Grenzen gesellschaftlicher Teilräume die Anforderungen zum Durchschreiten dieser Räume durchsetzungsstark und definitionsmächtig repräsentieren“ (ebd.). Übergangspolitiken entscheiden mithin über Chancen, Risiken und Handlungsspielräume in Lernbiographie und Lebensverlauf (ebd., S. 33).

Der Bildungsbereich ist somit ein Übergangssystem in Form einer verfassten „institutionellen Rahmung von Übergängen“ (ebd., S. 32) und gestaltet, eröffnet *und* limitiert lebenslaufbezogene Handlungsspielräume für Individuen. In Übergängen werden Anschlüsse genauso wie Brüche (re)produziert – nicht zuletzt entlang der diskursiven Ordnungen der Gesellschaft.

2.2 Lernen im Lebenslauf als (Re)Produktion diskursiver Ordnungen

Die Arbeiten von u. a. Walther (2015) zeigen, dass im System des Lebenslangen Lernens die Zuordnung von Qualifikationsaufgaben zu temporalen Altersphasen wirkmächtige Ein- und Ausschlüsse sowie Etikettierungen (re)produziert, die auf diskursiven Ordnungen der Gesellschaft beruht. Biographische Übergänge werden als *zu früh* (z. B. Elternschaft, Gundlach und Sylla 2017) oder auch als *zu spät* (z. B. Altersgrenze des Bundesausbildungsförderungsgesetzes, BAföG) definiert. Letzteres greift insbesondere auch für sog. nicht-traditionelle Studierende, die durchschnittlich älter sind, bei ihnen gleichwohl häufig nicht mehr der Anspruch auf BAföG-Förderung greift. Bereits die normative Setzung als *nicht*-traditionell spiegelt eine gesellschaftliche Normalitätsvorstellung von Studierenden wider. Evident sind durchaus ein eher höheres Alter, Herkunft aus im Hochschulsystem eher unterpräsentierten Gruppen oder auch Vorrang berufsbegleitenden Studierens (z. B. Freitag 2010; Elsholz 2015). Letztlich bleibt es aber eine heterogene Gruppe (genauso wie die der sog. traditionellen Studierenden), Lübben et al. (2015) kritisieren vielmehr eine „Inflation von Abgrenzungskriterien“ (ebd., S. 48).

Diskursive Ordnungen der sozialen Welt des „Sinnuniversums Universität“ (Alheit et al. 2008, S. 584) werden gleichermaßen erkennbar. Hierzu gehört auch ein universitärer Habitus, der historisch-durchgängig „Symptome für eine *latente symbolische Schließung des deutschen Hochschulsystems*“ (Alheit 2014, S. 206; Herv. i. Orig.) aufweist, und bspw. über akademische Rituale ein „meritokratisches Selbstverständnis der Wissenschaft“ (Krawietz et al. 2013, S. 652) (re)produziert. Das Humboldt’sche Universitätsmodell beansprucht weiterhin symbolische Gültigkeit, mit der Aufladung des Abiturs als legitimes, zugleich unerlässliches Fundament von Studierfähigkeit. Dies erklärt die beharrliche Ungläubigkeit hochschulischer Öffentlichkeit gegenüber der Validität alternativer Zugangswege (Otto und Kamm 2016; Lenz und Schmitt 2016), auch wenn empirische Daten (NEPS-Datensatz) zur Studierfähigkeit von nicht-traditionellen Studierenden dies nicht stützen können

(Dahm und Kerst 2016). Die symbolische Aufladung des Abiturs manifestiert sich gleichfalls in den von der Universität Hamburg bereitgestellten Informationen zum Validierungsverfahren des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte, die in der für die untersuchte Kohorte gültigen Fassung (UHH 2014) sowie in einer leicht aktualisierten Fassung (UHH 2017) vorliegen. Die über den KMK-Beschluss von 2009 (KMK 2009) (s. Abschn. 2.1) ausgesprochene gleichberechtigte Wertschätzung vom beruflichen Ausbildungssystem und Hochschulbildung wird hier zugunsten letzterer entschieden. So wird in der aktualisierten Fassung der Sinnbezug zum relevanten Standard *Abitur* im „Ziel der Eingangsprüfung" expliziert: „Die Bewertung durch die Prüferinnen und Prüfer orientiert sich an dem erwarteten Leistungsstand von Abiturientinnen und Abiturienten" (UHH 2017, S. 7). Während dieser explizite Satz in der Fassung von 2014 noch fehlt, sind die Kriterien des Ziels des Eingangsprüfungsverfahrens, nämlich die *Feststellung von Studierfähigkeit*, indes gleichgeblieben. *Studierfähigkeit* wird operationalisiert anhand folgender Kriterien:

- „Denk- und Urteilsfähigkeit,
- Verständnis für wissenschaftliche Fragestellungen sowie für Strukturen und Zusammenhänge,
- die Fähigkeit, Gedanken mündlich und schriftlich in verständlicher Weise darzulegen sowie
- die für ein erfolgreiches Studium erforderliche Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift" (UHH 2014, S. 6).

Dies soll ein Urteil darüber erlauben, ob „Personen, die eine Hochschulzugangsberechtigung nicht besitzen, aufgrund beruflicher Tätigkeit und Qualifikationen aber erwarten lassen, dass sie zu einem Hochschulstudium befähigt sind" (ebd., S. 3). Der symbolischen Aufladung entsprechend wird in den Hinweisen zur Prüfungsvorbereitung angemahnt, sich rechtzeitig „mit niveauvollen Zeitungen, Zeitschriften und anderen Medien zu beschäftigen" (ebd., S. 7) – aktuell ist „niveauvoll" durch den Terminus „anspruchsvoll" ersetzt worden (UHH 2017, S. 11), was die unterlegte Normalitätsvorstellung jedoch nicht verändert.

2.3 Subjektiv-biographische Entscheidungen und Handlungen

Gemäß dem Ziel einer qualitativen Rekonstruktion von subjektiven Bildungsentscheidungsprozessen in der temporalen Übergangsperiode eines Validierungsverfahrens ist die Subjektperspektive im vorliegenden Beitrag von zentraler Bedeutung (s. auch Abschn. 2.4); hier bündeln sich übergangssystemische Rahmungen und diskursive Ordnungen in subjektiv-biographischen Entscheidungen und Handlungen. Schäffter und Schicke (2016) ist zuzustimmen, dass in der gegenwärtigen „Transformationsgesellschaft" die „Validierung von Kompetenzen ein funktionales Erfordernis zur Unterstützung der berufsbiografischen Gestaltung diskontinuierlicher bzw. transitorischer Erwerbsbiografien" ist (ebd., S. 26). Bei dem technisch-administrativen Verfahren einer Validierung geht es einerseits um die Sicherstellung von Validität, Reliabilität und auch Autorisierung des Instruments und der erzielten Bewertungsergebnisse; andererseits sollen insbesondere auf nicht-formalem und informellem Wege erworbene Kompetenzen sichtbar gemacht und in eine gültige

„Währung“ (CEDEFOP 2016, S. 15) eingetauscht werden können. Nur so können solche Validierungsverfahren überhaupt „transitorisch produktiv“ werden und eine „subjektive Selbstermächtigung in riskanten Lebenslagen“ erlauben (Schäffter und Schicke 2016, S. 29). Letzteres setzt, nach Schlögl (2017), eine „substanzielle Würdigung [auch] außercurricularen Lernens“ voraus, welches auf tief verwurzelte Spannungsfelder der Debatte um eine gleichberechtigte Wertschätzung vom beruflichen Ausbildungssystem und Hochschulbildung (s. oben) genauso wie von formal sowie nicht-formal und informell erworbenen Lernergebnissen verweist.

Im vorliegenden Kontext wird als *relevanter Standard* explizit ein Lernergebnis des formalen Bildungssystems gesetzt (Abitur/Studierfähigkeit). Bei den Optionen der Anrechnung außerhochschulischer Vorleistungen wird eine gewisse Öffnung hin zu nicht-formal und informell erworbenen Lernergebnissen erkennbar, indem bei den Zulassungsvoraussetzungen eine Anrechnung von „Zeiten der Kindererziehung, einer Pflegetätigkeit oder eines Wehr-, Ersatz- oder Freiwilligendienstes“ auf die Dauer der nachzuweisenden Berufstätigkeit angeboten wird (UHH 2014, S. 2, 2017, S. 5). Insgesamt allerdings spiegelt das untersuchte Validierungsverfahren eine eher am formalen Bildungssystem orientierte Validierung wider, nicht zuletzt durch den hochselektiven Verfahrensablauf. Dies wirft die Frage auf, inwieweit es zu reflexiv und lernförderlich angelegten Validierungsverfahren (Schäffter und Schicke 2016, S. 29) gezählt werden kann.

2.4 Theoretische Anschlüsse

Trotz der Installation formalrechtlicher Zugänge zum Hochschulsystem bleibt die Diagnose einer konstant niedrigen Teilnahmequote von Studierenden des Dritten Bildungsweges im Hochschulsystem evident (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 127 f), deutschlandweit „verfügen ein Prozent aller Studierenden über eine Studienzulassung aufgrund einer beruflichen Qualifikation“ (Middendorff et al. 2017, S. 29) (auch international z. B. Watson et al. 2013). Vor diesem Hintergrund ist es These des Beitrages, dass die qualitative Rekonstruktion der subjekt-biographischen Perspektiven wichtige Erkenntnisse liefern kann, um zu Erklärungen für diese Lücke zwischen bildungspolitischer Rhetorik, Verfasstheit des Übergangssystems sowie Nutzung des Angebotes beizutragen.

Leitend hierfür ist eine handlungstheoretische Rückbindung an die erziehungswissenschaftliche Übergangs- und Transitionsforschung unter Fokussierung auf eine erwachsenenpädagogische Perspektive. Hochanschlussfähig sind Arbeiten der Biographieforschung (v. a. Alheit und Dausien 2000; Field et al. 2012; Truschkat 2013; Hof 2013), die handlungstheoretisch den Fokus auf die Frage eines „doing biography“ (Dausien 2004) in Anerkennung von subjektgelagerten Gestaltungspotenzialen und -notwendigkeiten in „Zonen der Ungewissheit und Verwundbarkeit“ (Walther und Stauber 2013, S. 30) setzen. Die Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf bezieht sich insofern, so Truschkat (2013), immer auf eine „Wechselseitigkeit von subjektiver Verarbeitung sozialer Strukturen einerseits und die biografische Konstruktion sozialer Strukturen andererseits“ (ebd., S. 47).

Als sozialer Rahmen (Truschkat) des Übergangs ist im Beitrag die Hochschule zu identifizieren, die einen bereits vorstrukturierten Erfahrungs- und Handlungsraum für die Subjekte absteckt, die Subjekte gleichwohl nicht aus ihrer Gestaltungsverantwortlichkeit entlässt. Mit dem Übergangsphänomen des Zugangs zur Hochschule über den §38 HmbHG gerät ein selbstinitiierter Übergang ins Untersuchungsblickfeld, der oftmals auf jahrelangen Entscheidungs- und Abwägungsprozessen beruht (s. Abschn. 4), und einen *bewusst* herbeigeführten Übergang voraussetzt. Gleichwohl, und dies macht das §38-Validierungsverfahren im vorliegenden Kontext so interessant, bleibt auch nach der getroffenen Entscheidung für die Bewerbung um die Zulassung zum Validierungsverfahren über die Dauer von rund sechs Monaten sowohl auf Seiten der Hochschule als auch auf Seiten der Subjekte der Ausgang ungewiss. Die Hochschule hat mehrere Selektionsschritte im Verfahren installiert, genauso kann und muss das Subjekt im Zuge dessen weitere Entscheidungen fällen. Die Frage nach Entscheidungen lässt insofern Einblicke zu in Handlungsspielräume im „Verhältnis von Freiheit, Determiniertheit und Kontingenz“ (Dausien 2014, S. 41).

Es greift unserer Ansicht nach eine doppelte Temporalisierung des Übergangs im Zuge des Validierungsverfahrens. Zum einen die hochschulseits erzwungene Temporalisierung der Verfahrensschritte über die Dauer mehrerer Monate, die konkret terminierte Entscheidungssituationen (Dausien 2014, S. 40) setzt. Zum anderen ist dies eingebettet in die Dimension der Lebenszeit (ebd.), die auf einer subjektiven Temporalisierung von Bildungsentscheidungsprozessen im Zuge des Übergangsphänomens beruht. Alheit (2003) betont, dass biographische Konstruktionen „als *biografische Temporalisierung sozialer Strukturen* begriffen werden“ müssen (ebd., S. 25; Herv. i. Orig.). Dieses Aufeinandertreffen zweier Dynamiken der Temporalisierung eröffnet wichtige Erklärungsansätze für die Erhebung (s. auch Field et al. 2012, S. 79) und korrigiert, im Anschluss an Dausien, situationistische Entscheidungsmodelle einer bloßen Abfolge. Erkennbar wird eine „komplexe, mehrschichtige Zeitgestalt, die durch den Eigensinn der Subjekte im Horizont von Erfahrung und Erwartung konstruiert wird und auf die Verschränkung von objektiven und subjektiven, institutionellen und individuellen Zeitlogiken verweist“ (Dausien 2014, S. 56).

3 Empirisches Forschungsfeld und Design der Erhebung

Zunächst ist das empirische Forschungsfeld des §38 HmbHG Zugangsverfahrens zur Universität Hamburg in seiner Spezifität kurz zu umreißen, um die Einbettung des Forschungsdesigns und der erzielten Ergebnisse (Abschn. 4) sicherzustellen.

3.1 Zugangsverfahren zur Universität Hamburg über §38 HmbHG

Seit 1979 besteht in Hamburg die Möglichkeit des Zugangs zu einem universitären Studium auch für beruflich Qualifizierte ohne Abitur; die damalige Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) wurde 2005 mit der Universität Hamburg als Fachbereich Sozialökonomie der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften fusioniert (vgl. Schreiber-Barsch 2014). Wesentlich ist hier die Differenzierung zwischen einem Zugang über einen Studienplatz im Fachbereich Sozialökonomie (mit

einem weniger komplexen Eingangsprüfungsverfahren); über den §37 HmbHG auf der Grundlage einer bestehenden Fortbildungsprüfung (Bsp. Meisterprüfung) und damit ohne zusätzliches Eingangsprüfungsverfahren; sowie über den §38 HmbHG, der durch das restriktive Eingangsprüfungsverfahren gekennzeichnet ist und deshalb von besonderem Interesse für die Frage von Bildungsentscheidungsprozessen ist. Denn es sind bewusste und beharrliche Entscheidungen unbedingte Voraussetzung, um das Validierungsverfahren zu durchlaufen. Untersuchungen zu beruflich qualifizierten Studierenden des Bachelorstudienganges Sozialökonomie, wie von Brändle und Ordemann (2014) vorgelegt, sind insofern nicht anschlussfähig, da die Rahmenbedingungen des Zugangs deutlich weniger komplex und ergo nicht vergleichbar sind.

Das §38-Eingangsprüfungsverfahren wird mit einer Bewerbungsfrist von vier Wochen (Februar) einmal jährlich eröffnet; die Zulassung erfolgt dann für das jeweils nachfolgende Wintersemester (WS). Als Reaktion auf die durchgängig niedrigen Zulassungsquoten, überdies zu spezifischen Studiengängen, wurde zum WS 2014/15 (und damit für die Untersuchungskohorte) erstmals eine Quotenregelung eingeführt. Es müssen seitdem zwischen 3 und 10 % (je nach Ausschöpfung anderer Quotenregelungen) von allen zu vergebenden Studienplätzen einer Fakultät für Studierende nach §37 und §38 offengehalten werden. Im Ergebnis wurden im WS 2014/15 bspw. erstmals sechs Studienplätze für Psychologie an §38-Studierende vergeben.

Das §38-Eingangsprüfungsverfahren ist (bis heute) ein mehrstufiges Verfahren, das drei Selektionspunkte vorsieht.

- *Bewerbung zur Zulassung zum Verfahren:* Zeugnisse und Zertifikate, schriftlicher Bericht (beruflicher Werdegang und Erfahrungen, Begründung Studiengangswahl), Nachweis einer Studienfachberatung in dem angestrebten Studiengang; Zahlung von 204,50 €; → Selektion
- *Schriftliche Prüfungen:* Klausur 1 (Thema aus Berufsfeld bzw. angestrebten Studiengang), Klausur 2 (Thema aus öffentlichen Leben), ebenfalls bewertet wird der schriftliche Bericht (s. oben); → Selektion
- *Mündliche Prüfung:* „Die mündliche Prüfung ist keine Wissensabfrage, sondern hat eher den Charakter eines Gespräches“ (UHH 2014, S. 7). Es soll ermittelt werden, „ob die Bewerberin bzw. der Bewerber nach ihrer bzw. seiner persönlichen Reife sowie Denk- und Urteilsfähigkeit geeignet erscheint, das angestrebte Studium aufzunehmen“ (ebd.). → Selektion

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die untersuchte Kohorte der Studienbewerberinnen und -bewerber zum WS 2014/15 folgendes Bild (s. Tab. 1), das zu den Zulassungsfällen *vor* der Einführung der Quotenregelung in Vergleich gesetzt wird.

Tab. 1 Übersicht Zulassungsfälle Universität Hamburg über §38 HmbHG (WS 2013/14 & 2014/15) (eigene Darstellung)

Zulassungsfälle Universität Hamburg über §38 HmbHG	WS 2013/14	WS 2014/15
Personen zugelassen zum Eingangsprüfungsverfahren	95	93
Anzahl der vergebenen Studienplätze	45	60

3.2 Forschungsdesign der Erhebung

Ausgangspunkt der Erhebung war die These, dass mit den Studienbewerberinnen und -bewerbern nach §38 HmbHG eine Gruppe an Personen vorliegt, die mit dem Validierungsverfahren ein spezifisches Übergangsphänomen repräsentiert. Das Phänomen ist gekennzeichnet durch die Kopplung sehr bewusster subjektiver Bildungsentscheidungsprozesse mit einem hohen biografischen Risiko (Dauer des Eingangsprüfungsverfahrens bei langer Ungewissheit des Ausgangs und, bei erfolgter Studienplatzvergabe, kurzfristiger Veränderungsnotwendigkeiten (z. B. Kündigung des Arbeitsplatzes)). Prospektive Gewinne (Wissenserweiterung, soziale/berufliche Statuserhöhung u.Ä.) sind eng geknüpft an mögliche Verluste (sicherer Arbeitsplatz, finanzielle Einbußen u.Ä.). Das Forschungsinteresse galt weniger der fallweisen Rekonstruktion von längerfristigen Lebensverläufen von §38ern, sondern es interessierte das Übergangsphänomen als solches mit unterstellten Brechungen und Ambivalenzen zwischen hochschulischer und subjektgelagerter Bewerbungslogik im Kontext des Validierungsprozesses. Fragestellung war, inwiefern die hochschulisch-institutionellen Gatekeeping-Prozesse des Hochschulzugangs über §38 HmbHG von Studienbewerberinnen und -bewerbern der Universität Hamburg als blockierend bzw. unterstützend für Bildungsentscheidungsprozesse zum Ziele des Hochschulzugangs bewertet werden.

In der Folge wurde eine empirische Erhebung an der Universität Hamburg durchgeführt (Ende 2014/Anfang 2015; Schreiber-Barsch; Ute Meyer; siehe Endnote des Artikels). Anzuführen sind folgender Untersuchungsaufbau und Zeitlinie der Erhebungssituation (s. Abb. 1).

Methodologisch war das Ziel, das Validierungsverfahren zu untersuchen und eine Varianz in Bewertungslogiken zu ermitteln, was den primär qualitativen Ansatz begründet. Studierfähigkeit wurde insofern nicht als generelle Herausforderung in der Studieneingangsphase aller Studierender untersucht (z. B. Bosse und Trautwein 2014), sondern als ein bereits vorgängig zu überprüfendes (*und* überprüfbares) Lernergebnis. Für die Schwerpunktsetzung auf die Subjektperspektive zeigten sich biographieanalytische Theoriezugänge als erkenntnisleitend, jedoch lag das Forschungsinteresse nicht auf der Einzelfallebene von §38 Studieninteressierten, sondern darin, sie als Kollektivität anzuerkennen (wenngleich weder als Milieu, noch als Generation). Die Arbeit von Mangold (1960) hat sich an dieser Stelle als anschlussfähig erwiesen. Mangold leitet eine solche Kollektivität auf der Grundlage der strukturidentischen Erfahrungsaufschichtungen der Beteiligten (Erleben des Eingangsprüfungsverfahrens) ab. Jene Aufschichtungen ermöglichen es den Beteiligten, „informelle Gruppenmeinungen“ (ebd., S. 68) zu artikulieren, die über Einzelperspektiven hinausgehen. Als Methodologie wurde der Grounded Theory (im Anschluss an Strauss und Corbin 1996; Strübing 2014) gefolgt.

Das Sampling folgte theoretischen und pragmatischen Gesichtspunkten und dem sog. *theoretical sampling* (Strauss und Corbin 1996; Strübing 2014), das zwei Schritte der Datenerhebung sukzessive aus dem iterativen Auswertungsprozess der Grounded Theory erfolgen ließ und zu einer Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden (Flick 2011) führte. Die Datenauswertung der qualitativen Daten nutzte methodisch den Kodierprozess der Grounded Theory gemäß Strauss und Corbin

Zugang zur Hochschule beruflich Qualifizierter: Eingangsprüfungsverfahren nach § 38 HmbHG an der Universität Hamburg (WS 2014/15)	Anzahl Personen WS 2014/15	Zeitlinie
Forschungszugriff • **Quantitative Erhebung: Fragebogen Studienfachberatende** (n = 133; Rücklauf: n= 52) • **Qualitative Erhebung: Teilnehmende Beobachtung & Gruppendiskussionen** (n = 8)		**März 2015** **September 2014**
Studienplatz Hochschule		
Zusage Studienplatz	**n = 60**	**August 2014**
Zulassung zur Bewerbung um einen Studienplatz		**Juni 2014:** Info Zulassung & Beginn Bewerbungsfrist Studium
Mehrmonatiges Eingangsprüfungsverfahren		**Februar – Juni 2014**
Tag x : Einreichung Bewerbung zum Eingangsprüfungsverfahren	**Zulassung: n = 93**	**Februar 2014**
(jahrelange) vorgelagerte Entscheidungsprozesse der Subjekte		

Abb. 1 Zugang zur Hochschule beruflich Qualifizierter: Forschungszugriff und Zeitlinie (eigene Darstellung)

(1996) und Strübing (2014) (Codierung mithilfe von MAXQDA); die quantitativen Daten wurden über SPSS ausgewertet (Pivot-Tabellen).

Die Datenerhebung erfolgte erstens durch teilnehmende Beobachtungen von zwei eintägigen Workshops zum Thema „Studienstart für Studierende ohne Abitur“ an der Universität Hamburg (September 2014) (Erfassung über handschriftliche Beobachtungsprotokolle). Diese Workshops waren ein freiwilliges Angebot für alle §37- und §38-Studienanfängerinnen und -anfänger, die in der Kohorte einen Studienplatz erhalten hatten ($n = 60$), noch vor Semesterbeginn des WS 2014/15. Während der Workshops (Teilnehmende insgesamt $n = 34$) wurden die §37er und §38er kurzzeitig zu unterschiedlichen Formaten zugewiesen, so dass nur mit allen anwesenden §38ern eine Gruppendiskussion (Mangold 1960) geführt werden konnte (je Workshop mit je knapp 40 min Länge; Workshop 1, $n = 6$; Workshop 2, $n = 2$; digitale Erfassung). Die Impulsfrage lautete: *„Sie beginnen nun bald mit dem Studium – wir möchten an dieser Stelle gerne noch mal einen Schritt zurückgehen zum Eingangsprüfungsverfahren. Wie haben Sie das Eingangsprüfungsverfahren erlebt?“* Der iterative Auswertungsprozess dieser qualitativen Erhebung ließ insbesondere die Wirkmächtigkeit der Studienfachberatungen als verkörperte Repräsentanten des hochschulischen Gatekeeping in den Vordergrund treten. Deshalb wurde im März 2015 eine zweite Datenerhebung vorgenommen, eine quantitative Online-Fragebogenerhebung (Vollerhebung; lime-survey) von allen im Eingangsprüfungsverfahren beteiligten Studienfachberatungen bzw. hierfür offiziell ausgewiesenen Ansprechpersonen aus bspw. den Studien- und Prüfungsbüros ($n = 133$; Rücklauf $n = 52$).

Zur Reichweite der Erhebung ist anzumerken, dass eine Verzerrung darin gesehen werden kann, dass nur diejenigen Studieninteressierten befragt wurden, die das Validierungsverfahren *erfolgreich* abgeschlossen haben; dies nimmt zweifellos Einfluss

auf die retrospektive Rekonstruktion der Erfahrungsaufschichtungen. Die Erfassung auch abgelehnter Studieninteressierter war vorgesehen, konnte aber aus Datenschutzgründen nicht direkt erfolgen und wurde im Laufe der Datenauswertungen wegen dieser Komplexität schließlich ausgekoppelt. Ebenso wäre denkbar gewesen, zwei Erhebungszeitpunkte (Beginn und Ende des Verfahrens) einzuführen; der Zugang zum Feld war allerdings nur punktuell zum Zeitpunkt der Workshops gegeben. Hier eröffnen sich Forschungsdesiderate; gleichwohl ermöglichen die erzielten Ergebnisse umfangreiche Erkenntnisse auf ein hochschulisches Validierungsverfahren unter dem Kriterium von Studierfähigkeit.

4 Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse folgt dem Auswertungsprozess, indem zunächst die qualitativ ermittelten Ergebnisse (Abschn. 4.1) und nachfolgend die quantitativen (Abschn. 4.2) angeführt werden.

4.1 Auswertung qualitative Erhebung: Teilnehmende Beobachtungen und Gruppendiskussionen mit Studienanfängerinnen und Studienanfängern

Die Ergebnisse der qualitativen Erhebung münden in ein heuristisches Modell, das, in der Erklärung des Übergangsphänomens, *Bildungsentscheidungsprozesse beruflich Qualifizierter in temporalen Übergangsperioden von Validierungsverfahren zum Hochschulzugang* systematisiert (s. Abb. 2). Es basiert auf den im Zuge der Auswertung ermittelten Kategorien und identifiziert als Kernkategorie die *subjektive Inkorporation der hochschulischen Logik von Studierfähigkeit*.

Die im Modell aufgezeigten Kategorien beruhen auf bestimmten Eigenschaften und wiederum deren Dimensionalisierungen, die die in den Aussagen ermittelte Varianz der Eigenschaften aufzeigen. Zudem ist zu beachten, dass aufgrund des Ablaufs der Erhebungen in den zwei Workshops die Aussagen aus den Teilnehmenden

Bildungsentscheidungsprozesse beruflich Qualifizierter in temporalen Übergangsperioden von Validierungsverfahren zum Hochschulzugang – am Beispiel der Universität Hamburg.

Kategorien	Eigenschaften	Dimensionen
ENTSCHEIDUNGSFINDUNG FÜR / GEGEN STUDIUM	Genese Studienwunsch	*Biographische Vollendung – rationale Abwägung von Optionen*
	Motive für Fortsetzung / Wiederaufnahme eines formalen Lernkontextes	*Leidenschaft für Lernen – Studieren als Lebensform*
KOLLEKTIVE ERFAHRUNGSWERTE ZUM HOCHSCHULISCHEN GATE-KEEPING	Erleben von Prüfungssituationen	*Scham – Angst – Genugtuung*
	Wahrnehmung von Gate-Keepern in ihrer hochschulischen Funktion	*„Abschrecktaktik" – interessierte positive Haltung*
	„Verwaltungsakt" des Verfahrens	*Überarbeitungsnotwendigkeiten – Test eigener Organisationsfähigkeit*
	Zeitdauer des Verfahrens	*Geduldsprobe – finale Willensprüfung*
Entscheidungsprozesse und kollektive Erfahrungswerte kulminieren in der Kernkategorie: Inkorporation der hochschulischen Logik von „Studierfähigkeit"		
INKORPORATION DER HOCHSCHULISCHEN LOGIK VON STUDIERFÄHIGKEIT	Sinnuniversum Universität	*Qualitätsmerkmal Universität – Qualitätsmerkmal persönliche Eignung*
	Subjektiv-biographische Handlungsstrategien im Validierungsverfahren	*„Dahin gehen, wo die Angst ist" – rationale Abwägung*

Abb. 2 Bildungsentscheidungsprozesse beruflich Qualifizierter in temporalen Übergangsperioden von Validierungsverfahren zum Hochschulzugang (eigene Darstellung)

Beobachtungen (TB I; II) von sowohl §37ern *und* §38ern stammen und die Sättigung der Daten stützen; im Mittelpunkt stehen jedoch die Gruppendiskussionen (GD I; II) mit den nur §38ern. Dies ist gekennzeichnet (gemäß der Zeilennummerierung (Z) der Protokolle bzw. der Sequenzen (SQ) der Gruppendiskussionen (mit der Kennzeichnung der jeweiligen Personen, z. B. P2)).

4.1.1 Entscheidungsfindung für/gegen ein Studium

Die Daten zeigen, dass die vorgelagerten Prozesse zur Entscheidungsfindung für/gegen ein Studium eine komplexe, langjährige Struktur besitzen. Dies heben die §37er und §38er in den Teilnehmenden Beobachtungen als auch die Aussagen der §38er-Gruppendiskussionen hervor. Erkennbar werden die Mühen der Entscheidungsfindung: „*Die letzten 1 ½ Jahre habe ich darauf hingearbeitet. Der Punkt, die Entscheidung zu treffen, hat mich am meisten gekostet*" (TB.II_Z_17-18) (TB.II_Z_87-89; TB.I_Z_14). Verstärkt werde dies durch Skepsis oder Unwissenheit im sozialen Umfeld („*Wie geht das, Du hast kein Abi und kannst studieren?*" TB.II_Z_32-33; auch TB.I_Z-22-23; GD.I.P3_00:37:53-4) oder auch von Eltern („*Meine Eltern haben gesagt, du hast doch einen tollen Job und jetzt bist du auf Hartz IV-Niveau!*" TB.I_Z_26-27). Ähnliches entstehe durch die Unübersichtlichkeit und die formaljuristische Gestalt der Informationen, was abschreckend wirke und hohes Eigenengagement voraussetze (TB.II_Z_50; GD.II.P1_00:02:34-7; 00:05:04-8). Das Verfahren wirke „*wie ein Riesenwald, wo ich nicht weiß, wohin ich mich bewegen soll, damit ich das bekomme, was ich brauche*" (TB.II_Z_60-61). Ist die Entscheidung getroffen, ist eine direkte Umsetzung aufgrund der einmaligen Zulassung pro Jahr nicht immer möglich: „*Habe die Entscheidung vor 1 Jahr gefasst und dachte, es geht direkt los – scheiße, noch ein halbes Jahr warten*" (TB.II_Z_37-38).

Diese vorgelagerten Prozesse zur Entscheidungsfindung zeigen zwei wesentliche Eigenschaften: die *Genese des Studienwunsches* und *Motive für Fortsetzung/Wiederaufnahme eines formalen Lernkontextes*.

Genese des Studienwunsches: Zwischen biographischer Vollendung und rationaler Abwägung vorhandener Optionen und Handlungsspielräume Die Aussagen lassen erkennen, dass der Studienwunsch oftmals keine spontane Idee, sondern auch eine Art biographische Vollendung darstellen kann: „*hadere schon viele Jahre mit diesem Thema, dass ich die Oberstufe nach der elf abgebrochen hab', dass ich nicht studiert hab'. Das hat mich immer sehr traurig gemacht*" (GD.II.P1_00:23:54-6). Nicht immer ist klar, welches Studienfach es genau sein soll, aber die Dringlichkeit des Studienwunsches verschärft sich, auch angesichts des Risikos, ggf. irgendwann nicht mehr genug Elan hierfür zu finden (GD.II.P2_00:10:30-1) (GD.I.P6_00:23:08-7). Dies kann zu einer „*Schlüsselsituation*" kulminieren: „*ich hab' die Assistenz der Lehrerin äh gemacht und wenn die mal nicht da war, hab' ICH halt 'n bisschen was machen DÜRFEN*", was den Wunsch weiter reifen lässt: „*und immer hat mich dieser Gedanke begleitet, das kannst du doch auch, Mensch, jetzt mach doch mal …*" (GD.II.P1_00:25:45-8). Unterstützung aus dem sozialen Kontext, z. B. durch den Partner, spielt eine wichtige Rolle (z. B. GD.II.P1_00:25:59-7). Un-

ter dem Motiv einer biographischen Vollendung kann es insofern zweitrangig sein, ob über das Studium letztendlich de facto eine andere oder verbesserte berufliche Situation erzielt werden kann (GD.II.P2_00:10:44-9).

Demgegenüber kann der Studienwunsch auch aus einer eher rationalen Abwägung vorhandener Optionen und Handlungsspielräume resultieren. In den Teilnehmenden Beobachtungen (§37er und §38er) wurde hervorgehoben, dass ein Studium Chancen auf dem Arbeitsmarkt und Aufstiegsmöglichkeiten verbessere (TB.I_Z_10; TB.I_Z_12; TB.I_Z_13; TB.II_Z_36-37) und damit auch die finanzielle Situation (TB.I_Z_11), d. h.: „*im Gesamtpaket rechnen sich die Investitionen*“ (TB.II_Z_28). So werden konkrete Veränderungsimpulse, wie bspw. ein „*großzügiges Abfindungsangebot*“ (TB.I_Z_16), genutzt, um die Bewerbung zu realisieren. Diese Form der Genese, so auch die Gruppendiskussionen (§38er), resultiert weniger aus emotional besetzten biographischen Wegmarken, sondern aus rationalen Abwägungen („*es hat alles sein Für und Wider*“, GD.I.P3_00:37:04-5) zu bspw. passenden biographischen Zeitfenstern (GD.I.P1_00:37:16-9) oder auch aus eher zufälligen Konstellationen: „*Also ich habe drei Jahre lang (..) äh war ein Lehrer mein Vermieter ... und wir ha'm dann des Öfteren bei einem Kaltgetränk das mal erörtert*“ (GD.I.P2_00:23:37-2) (auch: GD.I.P5_00:24:03-1; GD.I.P5_00:24:03-1).

Motive für die Fortsetzung/Wiederaufnahme eines formalen Lernkontextes: Zwischen Leidenschaft für Lernen und der Idee von Studieren als Lebensform

Für die Entscheidungsfindung für/gegen ein Studium sind zugleich Motive wirkmächtig, die begründen, weshalb es zu einer Fortsetzung oder Wiederaufnahme eines formalen Lernkontextes kommen soll. Diese Begründungen lassen sich einordnen auf einer Dimensionalisierung zwischen einer generellen *Leidenschaft für Lernen bzw. für einen spezifischen Lerngegenstand* sowie der *Idee, Studieren im Sinne einer bestimmten Lebensform* zu verwirklichen.

Leitend für erstere Motive, so zeigen auch die Teilnehmenden Beobachtungen (§37er und §38er), sind Aussagen, die die Leidenschaft für Lernen, auch im Sinne einer intellektuellen Herausforderung, widerspiegeln: „*Es reicht mir nicht, was ich kann und weiß*“ (TB.II_Z_16) (auch: TB.I_Z_6; TB.I_Z_8). In den Gruppendiskussionen (§38er) heißt es, dass man sich „*unterfordert*“ fühlte, „*ich wollte einfach wieder lernen*“ (GD.II.P1_00:24:00-4). Diese Annahme wird auf die Gesamtgruppe übertragen („*es eint einfach dieser Wunsch immer 'was lernen zu wollen*“; GD.II.P2_00:24:12-0) und als ein kollektives Charaktermerkmal identifiziert: „*das ist dann so angelegt in einem, das wird dann so weiter gehen*“ (GD.II.P2_00:24:29-3). Eine solche Leidenschaft kann auch auf den spezifischen Lerngegenstand der Studienfachrichtung bezogen werden (GD.II.P2_00:26:40-2). Es begründet, weshalb bspw. der Status Gasthörerschaft als nicht mehr zufriedenstellend angesehen wird (GD.II.P2_00:11:14-0).

Die Aufnahme eines formalen Lernkontextes kann zudem darüber erfolgen, dass die Idee von Studieren als Lebensform angestrebt wird. In den Teilnehmenden Beobachtungen (§37er und §38er) wird das in Äußerungen erkennbar, man wolle endlich „*etwas Sinnvolles tun*“ (TB.I_Z_5) bzw. in der Betonung, man habe „*schon immer studieren*“ wollen (TB.II_Z_24). In den Gruppendiskussionen (§38er) wird dies weiter ausgeführt: Das Studium wird mit dem Begriff „*Spaß*“ (GD.II.P2_00:13:26-0)

belegt und mit der Idee von Studieren als einer Lebensform der „*Zurückgezogenheit*“ (GD.II.P2_00:13:33-2) und dem Ziel, „*andere Welten nachzuvollziehen*“ (ebd.). Dies begründe auch den Wechsel von einem berufsbegleitenden Studium zum Vollzeitstudium, um Studieren im Sinne einer Normalitätsvorstellung („*also studieren, ganz normal*“; GD.I.P6_00:38:52-0) zu erleben: „*ich will mich darauf konzentrieren können und (.) ja will das auch (.) pur erleben irgendwie*“ (GD.I.P6_00:36:01-2).

4.1.2 Kollektive Erfahrungswerte des Gatekeeping

Die Aussagen, sowohl der Teilnehmenden Beobachtungen als auch der Gruppendiskussionen, verweisen auf kollektive Erfahrungswerte gegenüber den hochschulischen Gatekeeping-Elementen. Erstens zeigt sich das Erleben der für das Validierungsverfahren konstitutiven *Prüfungssituationen* als wesentlich, zweitens die Verkörperung der hochschulischen Übergangspolitik durch einzelne *Gatekeeper*, drittens die Ambivalenz des „*Verwaltungsaktes*“ des Validierungsverfahrens sowie viertens die *Zeitdauer* des Verfahrens. Letztere heben die Relevanz der temporalen Dimension in den subjektiven Bedeutungslagerungen hervor (s. Abschn. 2.4).

Das Erleben von Prüfungssituationen: Zwischen Scham – Angst – Genugtuung
Das Erleben der Prüfungssituationen hängt in hohem Maße davon ab, wie vorgängige Erwartung und dann realer Ablauf in Einklang gebracht werden können. So kann die Studienfachberatung zu einem schambesetzten Erlebnis werden („*also ich hab' mich richtig geSCHÄMT*“; GD.I.P1_00:17:56-1), da die Person erwartete, selbst Fragen stellen zu können, doch: „*es war genau anders herum. Der hat mir FRAGEN gestellt und ich bin im Erdboden versunken*“ (ebd._00:17:36-6). Resultat war eine kritische Rückmeldung von der Studienfachberatung an die Person („*argumentieren, dass müssen Sie nochmal LERNEN, das geht so NICHT*“ (ebd._00:18:06-8)) und dann bei derselben Frustration („*ich dachte mir so, okay ich bin völlig unfähig und das wird alles nichts*“ (ebd._00:18:23-4)). Neben Scham werden Angst bzw. Unsicherheit ausgelöst. Als Ursachen werden inhaltlich anspruchsvolle Prüfungen genannt („*es ging also richtig zur Sache*“, GD.I.P4_00:27:51-5; „*es wurde wirklich auf'n ZAHN gefühlt*“, GD.II.P2_00:18:13-8) oder solche, in denen eigene Kompetenzen (bspw. Fremdsprachen) infrage gestellt wurden (GD.II.P1_00:09:10-6; GD.I.P3_00:09:33-8). Genauso habe die inhaltliche Offenheit der mündlichen bzw. schriftlichen Prüfungselemente Unsicherheit in der Vorbereitung provoziert, man habe sich „*total verrückt gemacht*“ (GD.I.P5_00:13:38-6; GD.I.P1_00:03:43-5) und „*wochenlang nur Zeitung gelesen*“ (GD.I.P6_00:04:01-6; auch GD.I.P3_00:04:01-6); gleiches löste fehlende Rückmeldung zu Prüfungsleistungen aus (GD.I.P5_00:10:40-3; GD.I.P6_00:09:02-0; GD.I.P1_00:10:19-0).

Interessant ist, dass zwar Scham, Angst und Unsicherheit diesen Situationen zugesprochen werden, sie jedoch retrospektiv auch umgedeutet werden können. Zum einen über den Vollzug der Prüfungssituation („*alles [war] ganz einfach und nicht so komplex, wie ich mir das vorgestellt hatte*“ (GD.I.P1_00:04:00-5) (GD.I.P6_00:04:05-4; ebd._00:27:23-7)). Zum anderen wird das Referenzkriterium des relevanten Standards (Abitur) als Vergleich herangezogen: „*es war doch einfacher als gedacht (…). Und im Vergleich, also (..) ich hab' kein Abi und im Ver-*

gleich zu den ähm Abiturienten, (..) ja man überlegt, was müssen die alles tun, für so 'ne Abiprüfung, da mussten wir ja denn relativ wenig tun" (GD.I.P1_00:12:48-6). Die zunächst negativ besetzten Prüfungssituationen können sich insofern auch retrospektiv positiv überlagern mit einem Gefühl der Genugtuung. Letzteres entstehe aus dem Gefühl der Anerkennung der eigenen Erfahrungen und Kompetenzen (GD.I.P3_00:25:46-9), vor allem aber durch das Meistern des Prüfungsverfahrens als finale Bestätigung. Es habe „*beFLÜGELT zu wissen, du kannst es DOCH auch*" (GD.II.P1_00:03:55-2); „*mein Partner hat fast geweint*" und „*Mir war eiskalt*" (ebd._00:22:33-9). Diese Genugtuung münde in „*Dankbarkeit*", „*dass ich das überhaupt machen darf*" (ebd._00:04:06-6). Eine andere Person berichtet:

> *mein Sohn stand vor der Tür mit einer kleinen Flasche Sekt und die Freude war unendlich, bei ihm und bei mir. Ich hatte das Gefühl, ich hab' den den Himalaya erklommen. Und das war so eine Ausnahme mal sich SELBER, sich selbst was Gutes zu tun. Also in dem Moment habe ich mir selbst was Gutes getan. Nicht des Sekts wegen, sondern, weil ich mich dieser Situation, mich gestellt habe* (GD.II.P2_00:10:18-0).

Und später noch mal: „*ja, der Weg war es wert, genau. Und dann der Tag mit der Prüfung, unvergesslich, ein blauer Himmel, mein Sohn neben der Tür. Ein Traum. Es hätte nur noch in der Tagesschau gefehlt*" (ebd._00:22:11-8).

Wahrnehmung von Gatekeepern in ihrer Übergangsfunktion: Zwischen Abschrecktaktik und interessierter/positiver Haltung Während Prüfungssituationen an sich sehr unterschiedlich gedeutet werden, hängt die Einschätzung der Erfahrungswerte im Validierungsverfahren zudem davon ab, wie je konkrete Gatekeeper als Verkörperung der hochschulischen Übergangspolitik in der Ausübung ihrer Funktion wahrgenommen werden. Dies variiere zwischen „*Abschrecktaktik*" und einer *interessierten/positiven Haltung*.

In Bezug auf die Studienfachberatung wird bspw. von der „*Abschrecktaktik*" (GD.I.P6_00:19:37-9) berichtet, „*also erstmal so'n bisschen äh NEGATIVES erzählt vom Studiengang also erstmal wirklich viele MÄNGEL*" (ebd.) – was jedoch als Funktion der Studienfachberatung und als letztlich hilfreich für die Person interpretiert wird: „*ich glaub' dafür ist so 'ne Studienberatung ja auch eigentlich zuständig, nochmal zu wissen, ist das jetzt wirklich das, was ich machen will"* (ebd._00:19:53-2). Ähnlich ambivalent wurde eine andere Studienfachberatung wahrgenommen, bei der das Anliegen eines Eingangsprüfungsverfahrens eine deutliche „*ÜBERRASCHUNG*" (GD.II.P2_00:15:16-9) hervorgerufen habe, „*ich hatte das Gefühl, dass es nicht so häufig gemacht wird*" (ebd._00:14:28-1). Die Verantwortlichkeit für die Situation des Nicht-Wissens wird jedoch nicht dem Studienfachberatenden übertragen, sondern es werden andere Erklärungen angeboten und die eigene Beharrlichkeit betont: „*es hängt NUR davon ab, welches Fach das ist. Also wenn man jetzt Kirgisisch nimmt oder so, hat man wahrscheinlich ähnliche Erfahrungen*" (ebd._00:14:38-8) bzw. „*ich will da keinem zu nahe treten, vielleicht liegt es auch an mir? Also ich will auf jeden Fall damit sagen, mich hat KEINER von der Uni abgehalten!"* (ebd._00:15:52-2).

Mehrheitlich jedoch werden in den persönlichen Kontakten positive Erfahrungen gemacht. Es sei über Risiken informiert (GD.I.P3_00:20:19-1), aber der Studienwunsch letztlich positiv bestärkt worden (GD.I.P4_00:22:26-0; GD.I.P6_00:22:50-5; GD.II.P2_ 00:15:34-1). Genauso wurden nützliche Informationen und Wissen angeboten („*Ich ging da mit einem großen Packen Wissen raus*“, GD.II.P2_00:12:12-6; auch GD.I.P5_00:28:49-3; GD.I.P6_00:22:13-3; GD.I.P3_00:20:31-8) und es habe eine angenehme Atmosphäre geherrscht (GD.II.P1_00:07:46-2; ebd._00:03:23-1).

„Verwaltungsakt“ der Validierung: Zwischen Überarbeitungsnotwendigkeiten und der Interpretation als Test eigener Organisationsfähigkeit Die Erfahrungen aus den Prüfungssituationen sowie aus den persönlichen Kontakten mit den Gatekeepern werden komplementiert durch Rückmeldungen zur formal-administrativen Ebene des Validierungsverfahrens als ein „*Verwaltungsakt*“ (GD.II.P2_00:32:19-7). Jener wird unterschiedlich interpretiert und es deutet sich eine ähnliche Wendung in der Bewertung an: Es werden *Überarbeitungsnotwendigkeiten* des Verfahrens formuliert, andererseits erlaubt gerade der Verweis auf die schwierigen Bedingungen auch einen positiven Rückschluss auf die eigene Kompetenz als *Test der eigenen Organisationsfähigkeit*.

Hinweise auf eine Überarbeitungsnotwendigkeit werden auch in den Teilnehmenden Beobachtungen (§37er und §38er) angesprochen. Angeführt werden v. a. Mängel in der Informationsbereitstellung und zu Anerkennungsfragen („*Man kriegt überall etwas Anderes gesagt*“ (TB.I_Z_33; TB.II_Z_33) (ähnlich: TB.I_Z_29; TB.I_Z_73; TB.II_Z_31; TB.II_Z_83-84)). In den Gruppendiskussionen (§38er) wird ebenfalls fehlende Transparenz und Übersichtlichkeit bemängelt (GD.II.P2_00:35:23-9; GD.I.P2_00:21:52-9; GD.I.P1_00:12:22-1), zudem die Komplexität: „*Und das dreifach und das zweifach und hier ’n Stempel und da ’n Stempel*“ (GD.II.P2_00:32:58-2). Dies wird auch als Folge der großen Organisationseinheit mit vielen Gatekeepern und unterschiedlichen Entscheidungsbefugnissen gesehen (GD.I.P2_00:21:03-7; ebd._00:21:44-0), die durchaus zwischen den Fakultäten variieren können (GD.I.P1_00:18:54-4) und letztlich in hoher Unsicherheit resultieren: sowohl in Bezug auf den Zugang (der Gatekeeper „*sagte halt sofort (.) super sie können studieren (..) ich hab’ gesagt, aber sie haben mir doch beim letzten Mal gesagt, ich darf es nicht*“; GD.II.P1_00:06:07-4) als auch auf den Ablauf des Verfahrens („*Eine Woche vor der schriftlichen Prüfung habe ich ’n Anruf bekommen, der Professor, der ist gar nicht für sie zuständig, äh, jemand anderes bereitet jetzt ihre Frage vor. Und dann, ja, hatte ich ’was ganz anderes*“; GD.I.P2_00:05:14-4).

Auf der anderen Seite würden diese Bedingungen eine besondere Qualität von den Personen einfordern, welches auch als Test der Organisationsfähigkeit interpretiert wird (und damit auch als Teil der finalen Willensprüfung; s. unten). Es geht um Sorgfalt, man dürfe es keinesfalls „*auf die leichte Schulter nehmen*“ (GD.II.P1_00:31:46-8), sondern man müsse „*alles tausendmal kontrollieren*“ (ebd._00:31:32-1). Denn im Raum stehe immer „*diese böse Drohung, dann werden Sie nicht bla bla bla*“ (GD.II.P2_00:32:16-8). Die Verantwortlichkeit für Sorgfalt wird in der Person selbst gesehen, „*ich habe es auf meine Kappe genommen*“ (GD.II.P2_00:32:36-6).

Zeitdauer des Verfahrens: Zwischen anstrengender Geduldsprobe und einer finalen Willensprüfung Was sich zuvor bereits angekündigt hat, kulminiert schließlich in den Aussagen zur Wirkmächtigkeit der temporalen Dimension: der Zeitdauer des Validierungsverfahrens über mehrere Monate. Die Zeitdauer werde während des Verfahrens als *anstrengende Geduldsprobe* und Phase von Ungewissheit wahrgenommen, doch kann sich dies im Moment des Bestehens der Eingangsprüfung und in der Retrospektive zu einem Moment der *finalen Willensprüfung* wenden.

Die Gruppendiskussionen (§38er) schildern eindrücklich die emotionale Belastung durch das mehrmonatige Durchschreiten des Eingangsprüfungsverfahrens. Die zeitlich lange Periode des Wartens und der Aufrechterhaltung der Motivation werde als Belastung empfunden (GD.I.P5_00:13:44-9; GD.II.P1_00:03:00-5), gerade auch weil es stets unter dem Vorbehalt stehe, eine nächste Stufe des Verfahrens ggf. nicht zu erreichen (GD.II.P1_00:07:10-9; GD.I.P3_00:31:01-6; GD.I.P1_00:12:55-2). Dies befördere „*Selbstzweifel*“ (GD.II.P2_00:16:16-9; „*will ich das eigentlich? Kann ich das eigentlich?*“ ebd._00:16:11-0) und Ärgern über verpasste Chancen („*hätt'st du damals ma' 'n bisschen besser aufgepasst (.) in der Schule*“, GD.I.P2_00:36:32-0; auch GD.I.P3_00:36:48-6). Als besonders schwierig wird die Situation des Wartens bei fortlaufender Berufstätigkeit wahrgenommen, in der erst ganz am Ende des Verfahrens klar wird, ob ein Wechsel in der Berufstätigkeit (und damit bspw. eine Kündigung) initiiert werden muss oder nicht (GD.I.P1_00:32:10-4). Durch diese erzwungene Kurzfristigkeit kann der Wechsel unerfreulich werden („*das war kein schönes Ende (.) sag ich mal*“, GD.I.P2_00:32:04-5) und die weitere Organisation der Existenzsicherung während des Studiums werde nochmals schwieriger („*kurzfristig dann mal eben so BAföG beantragen*“, GD.I.P2_00:32:21-3).

Zugleich wird die Temporalität dieses schwierigen Bedingungsgefüges aber auch als Eröffnung einer persönlichen „*Bedenkphase*“ (GD.II.P2_00:34:33-8) wahrgenommen, in der eine Phase des Wartens und der Ungewissheit erzwungen werde, aber die Freiwilligkeit der Entscheidung für den Verbleib im Verfahren immer beim Subjekt bleibe (GD.II.P1_00:34:18-8; auch GD.II.P2_ 00:34:21-8). Die Wartezeit des Validierungsverfahrens knüpfe an die langen Jahre der vorgelagerten Entscheidungsfindung an (GD.II.P2_00:11:52-9), so dass die Warteperiode zu einer Transformation führen könne: „*dann kann man sich auch immer MEHR damit anfreunden und es wird immer mehr zu einem selbst, zu dem, was man sich so vorstellt. Es verschmilzt so langsam mit der (.) mit der zukünftigen Identität*“ (GD.II.P2_00:34:52-1; auch GD.II.P1_00:34:54-7). Letztlich beweise insofern das Aushalten der Phase des Wartens und der Ungewissheit das Bestehen der finalen Willensprüfung: „*man muss es schon wollen, das durch ... auszuhalten*“ (GD.I.P4_00:30:21-9), es sich „*erarbeiten*“ (GD.II.P2_00:21:55-3) (auch GD.II.P1_00:21:08-9). Das könne keiner schaffen, „*der das nur mal so nebenbei macht, weil er gerade Bock d'rauf*“ habe (ebd._00:30:44-6). Man müsse sich hingegen selbst „*disziplinieren*“, sich „*immer wieder aufraffen*“ über die vielen Monate hinweg und sich nicht „*entmutigen*“ lassen „*von den ein paar (.) Antworten, die mir nicht gefallen*“ (GD.II.P1_00:21:08-9). Denn dies sei später auch im Studium erforderlich: „*Also da wird dich keiner an die Hand nehmen und sagen, du ich hab' jetzt in der Vorlesung auf dich gewartet*“ (GD.II.P1_00:21:41-7).

4.1.3 Inkorporation der hochschulischen Logik von Studierfähigkeit

Vor diesem Hintergrund wird in den Aussagen sowohl der Teilnehmenden Beobachtungen (§37er und §38er) als auch insbesondere in den Gruppendiskussionen (§38er) eindrücklich erkennbar, dass die Prozesse der Entscheidungsfindung und die kollektiven Erfahrungswerte zum hochschulischen Gatekeeping in eine Kategorie münden, die als Kernkategorie identifiziert wurde: die *Inkorporation der hochschulischen Logik von Studierfähigkeit*. Jene beruht auf den Eigenschaften des *Sinnuniversums Universität* (in Anschluss an Alheit et al. 2008, S. 584) sowie der *subjektiv-biographischen Handlungsstrategien.*

Sinnuniversum Universität: Zwischen dem Qualitätsmerkmal von Universität und dem Qualitätsmerkmal einer persönlichen Eignung In der subjektiven Ausdeutung des Sinnuniversums Universität im Kontext des Validierungsverfahrens zeigen sich Vorstellungen von Universität, die mit der Frage von Studierfähigkeit und der subjektiven Einordnung und Bewertung des Validierungsverfahrens eng verknüpft sind. Als Fazit wird erkennbar: Eine hohe Barriere im Zugang zur Universität zeichne die Qualität von Universität aus – und damit auch die Qualität der persönlichen Eignung, die nicht zuletzt das emotionale Erleben von Genugtuung (s. Abschn. 4.1.2) und der finalen Willensprüfung (s. Abschn. 4.1.2) mit impliziert.

So werden in den Teilnehmenden Beobachtungen (§37er und §38er) der Universität als Qualitätsmerkmale v. a. die individuelle Bewältigung intellektueller Lernleistungen zugeschrieben, es gehe um „*Pauken*“ (TB.I_Z_24), um „*richtig lernen lernen*“ (TB.II.Z_96), um „*Umgang mit Prüfungsdruck*“ (TB.II_Z_108), sich „*über längere Zeit konzentrieren*“ können (TB.II_Z_101) oder auch um eine angemessene Organisation (Bsp. Stundenplan) der „*weniger strukturierten Situation“* eines Studiums (TB.I_Z_51) im Vergleich zu der einer Ausbildung („*Sonst war der Tag immer vorgegeben*“, TB.II_Z_113). In den Gruppendiskussionen (§38er) verdichtet sich der Anschluss an die diskursive Ordnung des Eingangsprüfungsverfahrens und der dortigen Operationalisierung von Studierfähigkeit. Als Referenz wird Schule gesetzt (GD.I.P3_00:09:33-8; GD.I.P6_00:06:24-0), anstelle derer nunmehr wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben gefordert sei (GD.I.P5_00:10:04-8; GD.I.P6_00:06:01-5; GD.I.P1_00:06:11-4). Und genau darin wird das Differenzierungsmerkmal von Universität gesehen: „*man sollte ja doch schon irgendwie den Unterschied merken. Jetzt ist Uni*“ (GD.I.P3_00:16:02-6). Hier gehe es nicht um das Überprüfen von Fachinhalten (GD.I.P4_00:06:00-1), sondern: „*da wird die Studierfähigkeit getestet*“ (GD.I.P4_00:06:00-1). Das heißt, die Fähigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens, das strukturierte Angehen von Aufgaben und Fragestellungen (GD.I.P1_00:06:16-2; GD.I.P5_00:13:04-9; GD.I.P3_00:06:45-0; GD.I.P4_00:14:07-2), die nicht auf bestehende Wissensinhalte rekurrieren („*dafür studiert man ja*“, GD.I.P5_00:13:25-3; GD.I.P4_00:14:13-5). Dies verweise auf notwendige personale Eigenschaften („*ist der Mensch überhaupt in der Lage, sich damit auseinanderzusetzen? Kann er sich noch öffnen?*“, GD.I.P2_00:16:48-2; GD.I.P5_00:13:36-8) – und sei mit einer Frage des Niveaus zu verknüpfen. Es zeigt sich das Aufgreifen der Begrifflichkeit aus der Eingangsprüfungsordnung (s. Abschn. 2.2): „*also denen ging's darum: weniger Bildzeitung mehr*

Süddeutsche“ (GD.I.P2_00:06:29-9) bzw. „*ob man dies' überhaupt dieses Niveau hat*“ (GD.I.P3_00:06:45-0).

Die Vorstellungen zur Logik von Studierfähigkeit und zum Qualitätsmerkmal einer Universität kristallisierten sich als Distinktionsmerkmal gegenüber Schule und anderen Bildungsinstitutionen als auch gegenüber gescheiterten Bewerberinnen und Bewerbern weiter heraus, indem retrospektiv die Angemessenheit und Gültigkeit des Verfahrens bestätigt bzw. eine noch höhere Barriere gefordert wird – um die eigene Leistung weiter zu erhöhen bzw. retrospektiv zu bestätigen.

Gefordert wird in den Gruppendiskussionen (§38er), „*strenger [zu] benoten*“ (GD.I.P3_00:29:29-8), es „*sollte nicht zu einfach gemacht werden*“ (GD.II.P1_00:33:38-4), sondern „*schon 'n bisschen komplexer*“ (GD.I.P1_00:12:22-1), damit es „*nicht irgendwie fast geschenkt ist*“ (GD.I.P4_00:29:51-1; GD.I.P6_00:29:40-3). Denn ansonsten, so die Argumentation, „*da würd ja jeder mit eins abschneiden*“ (GD.I.P1_00:12:22-1) und das Verfahren an „*Wertigkeit*“ verlieren (GD.II.P1_00:35:13-4; ebd._00:21:25-9). Dann müsse man fragen, ob das Bestehen des Eingangsprüfungsverfahrens „*überhaupt irgendwas aussagt*“ (GD.I.P4_00:29:52-9). Die Komplexität des Verfahrens bestätige die Eignung als Person, diese finale Willensprüfung (s. Abschn. 4.1.2) gemeistert zu haben: „*das gehört für mich schon zu Studierfähigkeit schon dazu*“ (GD.II.P1_00:21:08-9). Deshalb, so das retrospektive Fazit, wolle man „*im Nachhinein nicht verzichten*“ (ebd._00:08:19-1; auch GD.II.P2_00:34:11-6) auf das Eingangsprüfungsverfahren, denn es habe Erfahrungen erlaubt, bspw. vor hochschulischen Prüfungsgremien (*„oh Gott, da werden Professoren vor dir sitzen*“, GD.II.P1_00:07:40-5) Rede und Antwort stehen zu können (*„ich hab' wirklich antworten können …*“, ebd._00:08:13-7) (GD.II.P2_00:35:04-2). Es wird empfunden als finale Anerkennung von Studierfähigkeit: „*okay, die wissen, wen sie vor sich sitzen haben* ((einatmen)), *die sagen dir, du könntest es schaffen*“ (GD.II.P1_00:08:27-2).

Subjektiv-biographische Handlungsstrategien im Validierungsverfahren: Zwischen der Bearbeitung größerer Lebensthemen („Dahin gehen, wo die Angst ist“) und rationaler Vergewisserung Schließlich zeigen sich subjektiv-biographische Handlungsstrategien im Validierungsverfahren, die über konkrete Kontexte (z. B. Prüfungssituationen) hinausgehen und auf eine grundsätzliche Haltung gegenüber biographischen Übergängen verweisen. Diese Haltung spiegelt sich in den Aussagen zwischen der Bearbeitung *größerer Lebensthemen* einerseits und Strategien eher *rationaler Vergewisserung* andererseits.

In den Gruppendiskussionen (§38er) wird unterstrichen, dass man sich „*nicht mit einer Sache nur bescheiden*“ (GD.II.P2_00:24:29-3) wolle, sondern, so eine weitere Person: „*weil ich wusste (.) du kannst doch MEHR*“ (GD.II.P1_00:23:54-6), „*Du bist doch nicht auf den Kopf gefallen*“ (ebd._00:25:52-2). Mit dem Bestehen des Validierungsverfahrens schließe sich insofern der Kreis: „*dahin gehen, wo die Angst ist, das ist so immer so mein Lebensmotto*“ (ebd._00:30:54-9). Dies unterscheidet sich von anderen subjektiv-biographischen Handlungsstrategien, die eher auf eine rationale Vergewisserung der eigenen Handlungsfähigkeit im Validierungsverfahren und im anstehenden Studium zielen. So wird auf das Sicherheitsnetz der beruflichen Qualifikation verwiesen (*„Ich denke, wenn alles schief geht, du bist immer noch xy* [Beruf]“, GD.II.P1_00:24:49-7) oder auch auf einen immer existierenden „*Plan B*“

(GD.II.P2_00:23:06-0), der zu dem Fazit führe: „*Mehr als hinfallen kann ich nicht*“ (ebd._00:15:36-4).

4.2 Auswertung quantitative Erhebung: Fragebogenerhebung mit hochschulischen Gatekeepern

In der qualitativen Erhebung hatte sich die Wirkmächtigkeit des Erlebens und der Erfahrungen mit Personen aus dem hochschulischen Gatekeeping herauskristallisiert, insbesondere in Bezug auf die Studienfachberatungen. Diese stellen einen ersten, prägenden Kontakt zu dem anvisierten Studiengang dar, da der Nachweis über eine Studienfachberatung bereits bei der Bewerbung um die Zulassung zum Validierungsverfahren eingereicht werden muss. Die Gewährung eines solchen Beratungstermins bildet insofern eine konkrete Vollzugsmacht im Gatekeeping ab.

4.2.1 Design

Im Frühjahr 2015 wurde ein Online-Fragebogen (lime-survey) an 133 im Studieneingangsprüfungsverfahren beteiligte Studienfachberatungen und weitere offiziell registrierte Ansprechpersonen verschickt (Rücklauf $n = 52$). Insgesamt umfasste die Umfrage 31 Items: 28 geschlossene Fragen sowie dreimal die Möglichkeit einer schriftlichen Kommentierung. Es wurden diejenigen Studienfachberatenden mit Erfahrung (in den letzten zwei Jahren) zu §38-Studieninteressierten identifiziert; 30 der 52 eingegangenen Fragebögen erfüllten dies und wurden in die Analyse einbezogen.

Die beiden größten Gruppen der Teilnehmenden an der Umfrage stellten die Fakultäten Erziehungswissenschaft ($n = 7$) sowie Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft ($n = 8$). Insgesamt kamen zwei Drittel ($n = 20$) der Studienfachberatenden aus dem Kreis der Professorenschaft, ein Drittel ($n = 10$) waren Mitarbeitende der Studien- und Prüfungsbüros. Die Mehrheit der Beratungsgespräche dauere, so die Angaben, im Schnitt 30 min ($n = 19$) bis 45 min ($n = 9$).

4.2.2 Einschätzung von Studierfähigkeit im Rahmen der Studienfachberatungen

Die Analyse der Daten konzentrierte sich im Gesamtauswertungsprozess auf die Frage, wie die Studienfachberatenden ihren Beitrag einschätzen zur Bewertung der Studierfähigkeit der Studieninteressierten, welches als zentrale Aufgabe der Studienfachberatung identifiziert ist. Hierzu wurden über die Items diejenigen Kriterien abgefragt, die in der Eingangsprüfungsordnung das Kriterium Studierfähigkeit operationalisieren (s. Abschn. 2.2).

Es zeigt sich, dass mehr als zwei Drittel aller Befragten der Aussage zustimmen, in der Studienfachberatung einen Eindruck über die Denk- und Urteilsfähigkeit des Studieninteressierten zu erhalten (eher ($n = 17$) bzw. völlig ($n = 5$)). Diese Bewertung passt zu dem Setting einer Face-to-face-Beratung, in der es um die Studienfachwahl und damit zusammenhängende Faktoren geht. Noch deutlicher, und wiederum zum Beratungssetting stimmig, wird dem Beitrag der Studienfachberatung zur Einschätzung der Fähigkeit der Studieninteressierten, Gedanken in verständlicher Weise mündlich darzulegen, zugestimmt (eher ($n = 15$) bzw. völlig ($n = 11$)).

Gänzlich eindeutig wird das Bild bei der Einschätzung über die erforderliche mündliche Beherrschung der deutschen Sprache (völlig ($n=21$) bzw. eher ($n=8$)). Bei diesen Komponenten der operationalisierten Studierfähigkeit wird also der Beitrag der Studienfachberatung zur Einschätzung der Studieninteressierten als insgesamt positiv und stimmig mit dem Beratungssetting beurteilt. Hingegen in Bezug auf die Komponente der Einschätzung der Fähigkeit der Studieninteressierten, wissenschaftliche Fragestellungen, Strukturen und Zusammenhänge zu verstehen, zeigt sich kein einheitliches Bild, die Streuung der Antworten ist insgesamt recht breit. Knapp zwei Drittel stimmen eher ($n=11$) bzw. gar nicht ($n=8$) zu, wohingegen ein weiteres Drittel eher ($n=9$) und völlig ($n=2$) zustimmt. Dieses im Vergleich abstraktere Operationalisierungs-Item der Studierfähigkeit scheint insofern komplexer in einer Beratungssituation zu ermitteln zu sein.

Deutlich wird das Potenzial des Beratungssettings, neben den fachlich-wissenschaftlichen und intellektuellen Kriterien auf die persönlichen Motive und Lebenssituation der Studieninteressierten eingehen zu können. So befürworteten 90 % der Befragten eher ($n=15$) bzw. völlig ($n=12$), durch das Beratungsgespräch einen Eindruck über die Sorgen und Befürchtungen der Studieninteressierten in Bezug auf die Aufnahme eines Studiums erhalten zu können. Gleiches gilt für die persönlichen Gründe für die Bewerbung (knapp 90 % eher ($n=10$) bzw. völlige ($n=16$) Zustimmung). Eine ähnliche breite Streuung und damit kein klarer Trend in den Antworten wie bei der Einschätzung der Fähigkeit wissenschaftlicher Fragestellungen zeigt sich bei der Bewertung der fachspezifischen Kenntnisse der Studieninteressierten im Zuge des Beratungsgespräches; je ein gleicher Anteil von über 40 % der Befragten stimmt der Einschätzung der Fachspezifik eher nicht zu ($n=13$) wie diesem eher zugestimmt wird ($n=13$). Für diese Bereiche scheinen insofern eher die anderen Prüfungselemente (schriftliche und mündliche Prüfungen) als geeigneter angesehen zu werden.

Auch die Frage zur Transferierbarkeit, d. h. ob aus Sicht der Studienfachberatungen das aus der Berufstätigkeit eingebrachte Praxiswissen im weiteren Verlauf des Studiums nützlich sein könnte, bringt keinen klaren Trend in den Antworten hervor; hier war zudem eine offene Antwortmöglichkeit vorhanden. Die Hälfte der Befragten schätzt die Nützlichkeit des aus der Berufstätigkeit mitgebrachten Praxiswissens als mittelmäßig ein. Je etwa ein Viertel schätzen es als gering ($n=8$) bzw. als hoch ein ($n=7$). Die schriftlichen Kommentierungen zeigen, dass eine hohe Nützlichkeitseinschätzung insbesondere durch den Praxistransfer des Gelernten begründet wird. Bei einer mittleren Nützlichkeitseinschätzung wird z. B. auf das nur für Teilbereiche des Studiums transferierbare Erfahrungswissen verwiesen sowie auf die Abhängigkeit der Nützlichkeit vom zuvor erlernten und ausgeübten Beruf. Eine geringe Nützlichkeitseinschätzung wird u. a. durch das andere Anforderungsprofil eines wissenschaftlichen Studiums im Vergleich zu praktischen Berufserfahrungen begründet.

4.2.3 Hochschulstrategische Überlegungen zur Gestaltung des Zugangs zur Hochschule

Zum Abschluss des Fragebogens wurden allgemeine Einschätzungen zum Zugang zum Hochschulstudium durch beruflich Qualifizierte abgefragt. Hierbei zeigen sich einige hochschulstrategisch interessante Ergebnisse. Zum einen zeigte sich ein eindeutiger Zuspruch zur Beibehaltung des Eingangsprüfungsverfahrens: 25 der 30 Befragten lehnten die Abschaffung des Verfahrens und den Ersatz dieses Verfahrens durch z. B. ein Probestudium ab. Bei der Nachfrage nach der Beurteilung eines Probestudiums herrschte Uneinigkeit. Je etwa die Hälfte sprach sich für ($n = 14$) bzw. gegen ($n = 16$) die Einführung eines Probestudiums aus. Eine Verschärfung des Gatekeepings in Form des Eingangsprüfungsverfahrens wird allerdings eindeutig abgelehnt (80 % der Befragten ($n = 24$)). Insgesamt wird insofern von den Studienfachberatungen für die Erhaltung des Status quo plädiert.

5 Abschließendes Fazit und Perspektiven

Abschließend ist zu schlussfolgern, dass sich mit dem heuristischen Modell zur Erklärung des Übergangsphänomens des Eingangsprüfungsverfahrens und durch die Kontrastierung mit der hochschulischen Gatekeeper-Perspektive wesentliche Erkenntnisse für die Diskussion um Validierungsverfahren abzeichnen.

Während für Fragen nach der Validität, Reliabilität und Praktikabilität des Validierungsverfahrens Erkenntnisse sowohl aus Nutzersicht von Studieninteressierten als auch von Repräsentanten des hochschulischen Gatekeepings ermittelt werden konnten, die eine Optimierung des Verfahrens vor allem in der administrativen Prozessierung vorschlagen, aber sich grundsätzlich für die Erhaltung des Status quo aussprechen, pointieren die Ergebnisse der qualitativen Rekonstruktion die Brechungen zwischen hochschulischer und subjektgelagerter Bewertungslogik im Validierungsverfahren. Interessant ist, dass an *keiner* Stelle in der Datenerhebung von den befragten Subjekten die Angemessenheit oder Legitimität der unterliegenden hochschulischen Logik von Studierfähigkeit oder auch die Gültigkeit des Verfahrens der Überprüfung ihrer Lernergebnisse an sich infrage gestellt wurde. Hier zeigt sich als einflussreiche Dynamik in der retrospektiven Ausdeutung der kollektiven Erfahrungswerte eine temporale Dimension, die in Bezug auf die *gleichen* Komponenten des Validierungsverfahrens über die Zeitdauer des Verfahrens hinweg eine Umdeutung erkennen lässt. Während so bspw. die Zeitdauer des Verfahrens als eine anstrengende Geduldsprobe wahrgenommen wird – ist sie doch zugleich eine Auszeichnung finaler Willensprüfung. Im gleichen Maße, wie das „Sinnuniversum Universität“ die Bildungsentscheidungsprozesse vor und während des Validierungsverfahrens erkennbar verkompliziert, gewährleiste gleichwohl genau dies den Nachweis der Qualität von Universität – und der persönlichen Eignung. Das erfolgreiche Durchlaufen des Eingangsprüfungsverfahrens wird zur persönlichen Abitur-Äquivalenz.

Ein solches Validierungsverfahren kann insofern, wie mit Schäffter und Schicke (2016) eingangs aufgeworfen, erkennbar „transitorisch produktiv werden“ (ebd., S. 29), dies zeichnen die Ergebnisse eindrücklich nach. Im gleichen Maße evident werden Übergänge in ihrer Charakteristik als „Kristallisationspunkte gesellschaftlicher Reproduktion“ (Walther und Stauber 2013, S. 29), die, und dies führt zu weiteren Forschungsdesideraten, Validierungsinstrumente auch als Instrumente zur Inkorporierung von hochschulischen Gatekeeping-Strukturen erkennbar werden lassen.

Danksagung Wir danken Frau Ute Meyer (UHH) für die Bereitstellung des Feldzuganges und der Unterstützung bei der Erhebung; ebenso danken wir insbesondere Frau Emma Fawcett (HU Berlin) für die Unterstützung in Datenerhebung und Codierung.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Literatur

Alheit, P. (2003). Biografizität. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 25). Opladen: Leske + Budrich/UTB.

Alheit, P. (2014). Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In N. Ricken, H-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 195–208). Wiesbaden: Springer VS.

Alheit, P., & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 257–283). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Alheit, P., Rheinländer, K., & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ZfE*, *11*(4), 577–606.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bosse, E., & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *9*(5), 41–62.

Brändle, T., & Ordemann, J. (2014). *Studierfähigkeit und die Aufnahmeprüfung von Studierenden ohne Abitur am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg*. https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/projekte/tp29/tp29media/braendle-ordemann-2014-studierfaehigkeit-und-aufnahmepruefung.pdf. Zugegriffen: 07.06.2018.

CEDEFOP (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Dahm, G., & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 225–263). Münster: Waxmann.

Dausien, B. (2004). Biographieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 314–325). Wiesbaden: Springer VS.

Dausien, B. (2014). „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In I. Miethe, J. Ecarius & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf* (S. 39–61). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Elsholz, U. (Hrsg.). (2015). *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

European Commission, EACEA P9, & Eurydice (2012). *The European higher education area in 2012: Bologna Process implementation report*, Brussels. https://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf. Zugegriffen: 08.01.2018.

EUROSTAT (2018). *Bildung und Weiterbildung: EU Benchmarks*. http://ec.europa.eu/eurostat/de/web/education-and-training/eu-benchmarks. Zugegriffen: 24.05.2018.

Field, J., Merrill, B., & West, L. (2012). Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: a cross-European approach. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *3*(1), 77–89.

Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Freitag, W. K. (2010). *Recognition of prior learning – Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Gundlach, H., & Sylla, C. (2017). The challenge of overcoming deficit orientation towards adolescent parents through social research in Germany and in the USA. In J. Schroeder, L. H. Seukwa & U. Voigtsberger (Hrsg.), *Soziale Bildungsarbeit – Europäische Debatten und Projekte* (1. Aufl. S. 69–84). Wiesbaden: Springer VS.

HBV (2011). Übergänge. *Hessische Blätter für Volksbildung, 3*.

HmbHG (2014). *Hamburgisches Hochschulgesetz*. http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&st=lr&doc.id=jlr-HSchulGHArahmen&doc.part=X&doc.origin=bs (Erstellt: 18. Juli 2001). Zugegriffen: 07.06.2018.

Hof, C. (2013). Übergänge und Lebenslanges Lernen. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 394–414). Weinheim: Beltz Juventa.

Kil, M. (2016). Individuelle Studierpotenziale wertschätzen: Anerkennung formaler, non-formaler und informell erworbener Kompetenzen (Kompetenzstufe 6 und 7). *Der pädagogische Blick*, *1*, 40–53.

KMK (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2008. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf. Zugegriffen: 07.06.2018.

KMK (2014). Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand: August 2014. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf. Zugegriffen: 07.06.2018.

Krawietz, J., Raithelhuber, E., & Roman, N. (2013). Übergänge in der Hochschule. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 651–687). Weinheim: Beltz Juventa.

Lenz, K., & Schmitt, S. (2016). Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 321–343). Münster: Waxmann.

Lübben, S., Müskens, W., & Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29–51). Münster, New York: Waxmann.

Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht_barrierefrei.pdf. Zugegriffen: 07.06.2018.

Orr, D., & Hovdhaugen, E. (2014). ‘Second chance’ routes into higher education: Sweden, Norway and Germany compared. *International Journal of Lifelong Education*, *33*(1), 45–61.

Otto, A., & Kamm, C. (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“. Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in der Hochschule. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 197–223). Münster: Waxmann.

Rat der EU (2012). Empfehlungen des Rates der Europäischen Union vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. (2012/C 398/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=EN. Zugegriffen: 07.06.2018.

Schäffter, O., & Schicke, H. (2016). Anerkennung als Grundlage der Validierung. Reflexionen im Anschluss an eine „Pädagogik der Anerkennung". *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *4*, 26–30.

Schlögl, P. (2017). Schaffung eines strategischen Rahmens zur Validierung nicht formaler und informeller Lernergebnisse. Eine Zwischenbilanz aus Österreich. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP*, *46*(6), 28–31.

Schreiber-Barsch, S. (2014). Sustainability and widening access to adult learners in higher education. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *37*(4), 41–53.

Slowey, M., & Schuetze, H. G. (2012). All change—no change? In M. Slowey & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (S. 19–49). New York: Routledge.

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Basics of qualitative research—techniques and procedures for developing grounded theory*. London: SAGE.

Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Struck, O. (2001). Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In L. Leisering, R. Müller & K. F. Schumann (Hrsg.), *Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen* (S. 29–54). Weinheim, München: Juventa.

Truschkat, I. (2013). Biografie und Übergang. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lens (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 44–63). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

UHH (2014). *Service für Studierende. Campuscenter. Informationen zum Besonderen Hochschulzugang für Berufstätige nach § 38 des Hamburgischen Hochschulgesetzes. Stand: 13.02.2014*. Hamburg: Universität Hamburg.

UHH (2017). *Referat 31. Handreichung Nr. 14. Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische HZB. Stand: 01/2017*. Hamburg: Universität Hamburg.

Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 35–56). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Walther, A., & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lens (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23–43). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Watson, L., Hagel, P., & Chesters, J. (2013). *A half-open door: pathways for VET award holders into Australian universities*. Adelaide: NCVER Research Report.

Wolter, A., Banscherus, U., & Kamm, C. (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

ZfW (2019) 42:95–113
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0125-0

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Die individuelle Nutzenwahrnehmung aus dem summativen Validierungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich im Spiegel struktureller und individueller Professionalisierung

Petra H. Steiner

Eingegangen: 11. Juni 2018 / Angenommen: 17. Januar 2019 / Online publiziert: 6. Februar 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Dieser Beitrag stellt Ergebnisse einer aktuellen Online-Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Validierungsverfahrens der Weiterbildungsakademie (WBA) Österreich vor. Dazu werden Befragungsergebnisse quantitativ ausgewertet sowie Antworten auf offene Fragen qualitativ inhaltsanalytisch interpretiert. Die Ergebnisse zeigen vor dem Hintergrund der Konzepte zu individueller und struktureller Professionalisierung sowie bildungspolitischer Agenden, dass die WBA individuell und strukturell professionalisierend wirkt. Dies gelingt in besonders hohem Ausmaß durch die Vermittlung des Professionsbildes der Erwachsenenbildnerin bzw. des Erwachsenenbildners. Die Valorisierung der erworbenen Qualifikation aus dem summativen Validierungsverfahren bleibt mangelhaft. Durch das Durchlaufen der Zertifizierung werden Erkenntnisse und Reflexionen der Professionsangehörigen angestoßen, welche sie befähigen an der eigenen Professionalisierung mitzuwirken.

Schlüsselwörter Summatives Validierungsverfahren · Individuelle und strukturelle Professionalisierung · Individuelle Nutzenwahrnehmung · Erwachsenenbildner

The individual perception of validation procedures benefits: Evidence from the Austrian Academy of Continuing Education—Professionalisation in its individual and structure-related aspects

Abstract This article presents the results of a recent online survey of graduates of the Austrian Academy of Continuing Education. Methodically, the survey's results on benefit items are interpreted and answers to open questions are analyzed by

Mag. Dr. P. H. Steiner (✉)
Weiterbildungsakademie Österreich, 1070 Wien, Österreich
E-Mail: petrasteiner@chello.at; petra.steiner@wba.or.at

qualitative content analyses. Empirical findings are subject to an interpretation using concepts of professionalization and the political agenda of validation of informal and non-formal learning. An important finding is, that WBA enhances individual professionalization as well as a structure-related professionalization. Valorization of the newly acquired qualification on the labour-market is not attained. Gaining a new identity as adult educator and crucial knowledge concerning professionalization is the benefit which provides adult educators with the ability to work on their own professionalization.

Keywords Validation of competences · Summative approach · Individual and structure-related aspects of professionalization · Individual perception of benefits · Adult educator

1 Einleitung

Validierung von Kompetenzen stellt einen neuen Weg des Umgangs mit Lernen und Bewertung von Fähigkeiten dar und ist von daher ein neuer Gegenstand der Bildungsforschung. Vertrauen in ein derartiges Umdenken ist ein Schlüsselfaktor, aber auch wissenschaftliche Evidenz ist nötig, damit neue Verfahren nachhaltig wirken können (Werquin 2009, S. 21). Bildungspolitisch festgelegte Anliegen, die mit der Validierung non-formalen und informellen Lernens erreicht werden sollen, sind: Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit und des Wirtschaftswachstums, Erleichterung von Mobilität von Arbeitskräften, bessere (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt. Individuell soll die Motivation für lebensbegleitendes Lernen steigen, stärkeres Bewusstsein für Kompetenzen unabhängig vom Lernkontext sowie ein besseres Verständnis für den Wert von Bildung und Lernen erzielt werden. Des Weiteren soll das Nachholen von Bildungsabschlüssen leichter werden. Insbesondere und dezidiert gelten diese Ziele für benachteiligten Menschen (Bundesministerium für Bildung 2017, S. 9 und 10 ff.; Europäische Union 2012; Cedefop 2017, S. 11).

Im vorliegenden Beitrag wird eine Evaluation der Weiterbildungsakademie Österreich (WBA) aufgearbeitet, die anlässlich ihres zehnjährigen Bestehens durchgeführt wurde (Weiterbildungsakademie Österreich 2017). Die WBA ist eine Kompetenzanerkennungs- und Zertifizierungsstelle speziell für Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen und ein „summativer Ansatz", mit dem „Zertifikate und Qualifikationen" (Cedefop 2016a, S. 60) vergeben werden. Sie stellt ein Validierungsverfahren dar, welches (wie auch das SVEB-Zertifikat als „autonomer Typus", Schmid 2018) nicht zum formalen Bildungssystem gehört und seine Flexibilität aus dem Einbezug aller relevanten Akteure aus Bildung, Politik und der Arbeitswelt bezieht.[1] Das WBA-Validierungsverfahren basiert auf standardisierten Qualifikations- und Kompetenzbeschreibungen sowie qualitativen und quantitativen Validierungskriterien. Kompetenzen sind lernergebnisorientiert definiert. Validierung findet mittels eines Methodenmixes von Materialanalyse, schriftlicher und mündlicher Be-

[1] Biffl et al. (2012, S. 29 f.) kategorisieren diese Form ohne Anschluss an das formale Bildungssystem als „formale Validierung", welche neben „formativer und summativer Validierung" (ebd.) besteht.

fragung sowie Beobachtung und dem „Mischverfahren“ Assessment-Center (Strauch et al. 2009, S. 41) statt.[2]

Analysiert man die Wirkungsweisen des WBA-Verfahrens insgesamt, so können zwei Aspekte getrennt werden: erstens Validierung von Kompetenzen allgemein und zweitens Professionalisierung von Erwachsenenbildnern. Beide Aspekte sind bereits untersucht. Die Validierungspraxis der WBA wird in Gugitscher und Schmidtke (2018) kritisch durchleuchtet und hinsichtlich ihrer pädagogischen Anlage und Validität untersucht sowie in Gruber (2018) beschrieben. Mehrmals wurde die WBA als Beispiel guter Validierungspraxis ausgewiesen (Cedefop 2010, S. 41 ff.; EUCEN 2013). Als Professionalisierung vorantreibende Einrichtung ist das Verfahren seit Bestehen 2007 Gegenstand externer Evaluationen (Brünner et al. 2012; Brünner und Gruber 2014). Es wurde untersucht, ob die WBA zur „Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ beiträgt, was der wesentliche Grund zur Implementierung des Verfahrens war (Heilinger 2012). Weiterhin war die WBA auch mit dem speziellen Fokus der Überprüfung der Zielerreichung eines vom Europäischen Sozialfonds geförderten Projektes Gegenstand externer Evaluation (Steiner et al. 2014). Wenngleich das Verfahren jedoch mit bislang rund 1490 vergebenen beruflichen Abschlüssen („WBA-Zertifikate und WBA-Diplome“) und nach beinahe zwölfjährigem Bestehen als erfolgreich gesehen werden kann (Weiterbildungsakademie Österreich 2018), lassen die Ergebnisse vorliegender Evaluationen erkennen, dass die Nachhaltigkeit ihrer Wirkung für Professionalisierung und Qualitätssicherung keineswegs gesichert ist. Nutzende der WBA sind motiviert und haben individuellen Gewinn zu verbuchen – im Sinne von Persönlichkeitsstärkung und Lernzugewinn, jedoch ist die Valorisierung (Geltendmachung des neuen beruflichen Abschlusses am Arbeitsmarkt der Erwachsenenbildner) nur mangelhaft gegeben. Letzteres jedoch wäre ein notwendiger Bestandteil „struktureller Professionalisierung“ (Kraus 2012, S. 39). Strukturelle Professionalisierung muss „individuelle Professionalisierung“ begleiten, sollen die professionellen Akteure Anreize zum Verbleib in der Berufssparte und zur Weiterbildung vorfinden (ebd.).

Mittels Befragungsergebnissen von 468 Absolventinnen und Absolventen des Verfahrens wird in diesem Beitrag untersucht, inwiefern das summative Validierungsverfahren individuelle und strukturelle Professionalisierung befördert, welchen Nutzen Absolventen generell wahrnehmen und – soweit das vorliegende Material dies ermöglicht – auch, ob sich die Ziele der bildungspolitischen Agenden (siehe weiter oben) in der Nutzenwahrnehmung der WBA-Absolventen spiegeln.

Methodisch gliedert sich die Analyse in zwei Teile: erstens eine quantitative Auswertung von 19 vorgegebenen Fragen der Evaluation und zweitens eine qualitative Inhaltsanalyse von offenen Kommentaren innerhalb dieser Befragung. Letztere dient dazu, die individuelle Perspektive abseits vorgegebener Fragen ins Zentrum zu stellen. Hier kann ein Stück weit geprüft werden, ob es für Absolventen hoch relevante Aspekte gibt, die weder in der Befragung noch in der strategischen Ausrichtung der WBA berücksichtigt sind.

[2] Zur Beschreibung des Verfahrens der Weiterbildungsakademie Österreich siehe: Gruber (2017); Prokopp und Luomi-Messerer (2010); Weiterbildungsakademie Österreich (o.J.)

Forschungsfragen sind:

1. Welchen Nutzen nehmen WBA-Absolventinnen und Absolventen wahr?
2. Inwiefern nehmen WBA-Absolventinnen und Absolventen Nutzen im Sinne individueller und struktureller Professionalisierung wahr? Valorisiert sich der Abschluss für WBA-Absolventen?
3. Gibt es Hinweise darauf, dass die WBA bildungspolitische Anliegen im Zusammenhang mit Kompetenzvalidierung realisiert (Beschäftigungsfähigkeit, Mobilität von Arbeitskräften, (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt, Motivation für lebensbegleitendes Lernen, stärkeres Bewusstsein für Kompetenzen unabhängig vom Lernkontext, verbessertes Verständnis für den Wert von Bildung und Lernen, leichteres Nachholen von Bildungsabschlüssen)?
4. Welchen Nutzen abseits vorgegebener Kategorien und bildungspolitischer Intentionen nehmen die Absolventen wahr, was ist ihnen besonders wichtig?

2 Ausgangslage, Forschungsergebnisse zum WBA-Verfahren

Die WBA ist wissenschaftlich gut beschrieben und evaluiert (Gruber 2017).[3] Im Folgenden wird ein kurzer Einblick in bestehende Ergebnisse gegeben. In einer ersten Begleitstudie (Brünner et al. 2012) standen die Einführung des neuen Verfahrens, individuelle Erwartungen und Motive (ebd., S. 107) sowie insbesondere die institutionelle Trägerstruktur des Kooperativen Systems der Erwachsenenbildung in Österreich im Zentrum. In dieser und einer folgenden Begleitforschung wurde der Nutzen aus dem Validierungsverfahren breiter definiert (Brünner und Gruber 2014), indem die Trägerstruktur der Einrichtung in die Analyse einbezogen wurde (ebd., S. 4 ff.). Die zweite Phase dieser Begleitstudie war ähnlich angelegt und brachte die Ergebnisse, dass auf Ebene der erwachsenenbildnerischen Mitarbeitenden ein Professionalisierungsschub mithilfe des Verfahrens ausgelöst wurde (ebd., S. 111). Auf Ebene der Institutionen fanden sich weniger Auswirkungen, jedoch eine höhere Motivation für Weiterbildung (ebd., S. 112). Auf Ebene des gesamten Berufsfeldes stellten die Autorinnen wiederum hohe Wirksamkeit fest. Als Ergebnis wird hier auch eine „idealtypische Kandidatin" der WBA definiert, die auf Anerkennung bezüglich eines WBA-Abschlusses (z. B. Honorierung, aber auch mentale Anerkennung) seitens Dienstgebern Wert legt, sie strebt die Bilanzierung bislang erworbener Kompetenzen an und absolviert die WBA auch, um sich persönlich weiter zu entwickeln (ebd., S. 56 f). In einer anderen Evaluation im Zuge der ESF-Förderüberprüfung (Steiner et al. 2014) wurde u. a. die hohe Zufriedenheit mit der Durchführung des Verfahrens festgestellt (ebd., S. 57) und die Motive für Zertifizierung erhoben. Es ergab sich bezüglich individueller Nutzenwahrnehmung das Ergebnis, dass der Nutzen bei persönlichen Aspekten hoch ist. Wenn es je-

[3] Damit stellt sie eine Ausnahme dar. Denn da in vielen Ländern Europas die Implementierung von Validierungsangeboten erst im Gange ist, wird meist deren Umsetzung angeleitet und die Implementierung auf Ebene der Umsetzungsstrukturen überprüft. Viele vorliegende Studien vermitteln Basiswissen im Zusammenhang mit Validierung und geben einen Überblick über existierende Verfahren. Seltener wird deren Wirkung auf Individuen evaluiert. So meint auch das Cedefop (2016b, S. 41): „evidence on outcomes and impact remains limited".

doch um die berufliche Verwertbarkeit (Position, Bezahlung) geht, so ist der Nutzen geringer (ebd., S. 42). Dabei sahen Nicht-Akademiker ihre Berufserfahrung durch das Verfahren stärker aufgewertet sowie sich stärker persönlich weiterentwickelt als Akademiker (ebd., S. 42 f). Das verweist darauf, dass das Validierungsverfahren zur Stärkung von Gruppen führt, welche weniger Anerkennung auf Basis formaler Qualifikationen genießen als andere.

Die Ergebnisse der bisherigen Evaluationen zeigen insgesamt ein positives und teilweise gemischtes Bild: Das Verfahren selbst wird als gut und bereichernd wahrgenommen. In einer umfassenden, auch die Arbeitgeberseite einbeziehenden Perspektive auf Professionalisierung wird jedoch festgestellt, dass hier Anerkennung und Honorierung fehlen (ebd., S. 59) bzw. dass die breitere Anerkennung des Abschlusses des Validierungsverfahrens innerhalb der „Branche" und von staatlicher Seite her ein „*work in process*" darstellt und hier bisher noch zu wenig erreicht wurde (Brünner und Gruber 2014, S. 60). Damit sind strukturelle Aspekte der Professionalisierung als unterentwickelt dargestellt. Die vorliegenden Studien unterscheiden bei ihren Ergebnissen zu „Professionalisierung" jedoch nicht dezidiert individuelle und strukturelle Aspekte, das leistet der vorliegende Beitrag. Kritische Punkte der Nachhaltigkeit des Bestehens summativer Validierungsverfahrens kommen so klarer in den Blick.

3 Definition von Begriffen und Konzepten

Im Folgenden werden die wichtigsten Begriffe definiert und Konzepte kursorisch beschrieben.

- *Kompetenz und Lernergebnisse:* Unter Kompetenz wird die „Fähigkeit zur angemessenen Anwendung von Lernergebnissen in einem bestimmten Zusammenhang (Bildung, Arbeit, persönliche oder berufliche Entwicklung)" (Cedefop 2014, S. 48) verstanden. Lernergebnisse sind „Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert" (ebd., S. 74).
- *Validierung von Kompetenzen und Lernergebnissen:* Darunter versteht das Cedefop (ebd., S. 288): „Die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung."
- *Summatives Validierungsverfahren:* Das Cedefop (2016a, S. 60) definiert: „Summative Bewertungs- und Validierungsansätze dienen ausdrücklich der Formalisierung und Zertifizierung von Lernergebnissen und stehen in Bezug zu bzw. gehören zum Aufgabenbereich von Einrichtungen und Gremien, die zur Vergabe von Qualifikationen befugt sind. Formative und summative Bewertung sind jedoch nicht

immer klar voneinander abzugrenzen, manchmal können Instrumente für beide Zwecke verwendet werden."

- *Zertifizierung von Lernergebnissen:* Die Zertifizierung von Lernergebnissen ist die „Ausstellung eines Zertifikats, Diploms oder Titels, das bzw. der formal bescheinigt, dass bestimmte Lernergebnisse (Kenntnisse, Know-how, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person erzielt hat, durch eine zuständige Behörde oder eine zuständige Stelle gemäß einem festgelegten Standard bewertet wurden" (ebd., S. 15).
- *Qualifikation:* Qualifikation wird vom Cedefop (2014, S. 203) zweifach definiert: als das Ergebnis eines formalen Bildungsabschlusses und als Passung eines Abschlusses zu einem definierten Bedarf am Arbeitsmarkt: „Der Begriff Qualifikation umfasst verschiedene Aspekte: a) formelle Qualifikation: das formelle Ergebnis (Befähigungsnachweis, Bescheinigung, Diplom, Zertifikat, Zeugnis oder Titel) eines Bewertungsverfahrens. Im Rahmen dieses Verfahrens bestätigt eine zuständige Behörde oder Stelle, dass eine Person Lernergebnisse vorweisen kann, die sich an bestimmten Standards messen lassen, und/oder die notwendige Kompetenz besitzt, eine Aufgabe in einem bestimmten Tätigkeitsbereich auszuführen. Eine Qualifikation erkennt den Wert der Lernergebnisse am Arbeitsmarkt und in der allgemeinen und beruflichen Bildung offiziell an. Eine Qualifikation kann den rechtlichen Anspruch verleihen, einen bestimmten Beruf auszuüben (OECD); b) Anforderungen für einen Arbeitsplatz: Kenntnisse, Eignung und Fähigkeiten, die benötigt werden, um die spezifischen Aufgaben durchzuführen, die mit einem bestimmten Arbeitsplatz verbunden sind (ILO)."

4 Strukturelle und individuelle Professionalisierung

Zwei gleichzeitige Bewegungen bei Professionalisierung werden von Kraus (2012, S. 39) theoretisch als „individuelle und strukturelle Professionalisierung" gefasst.

> Den gesellschaftlichen Aushandlungsprozess, die erreichten Merkmale einer Profession zu festigen und weitere zu erreichen, kann man als strukturelle Professionalisierung bezeichnen [...]. Dies beinhaltet neben Qualifizierungsaspekten und Formen der Selbstorganisation auch die Verstetigung von Erwerbschancen auf hohem Niveau, also die Konstitution eines professionellen Beschäftigungsfeldes.

Strukturelle Professionalisierung bedeutet unter anderem, dass es institutionalisierte Rahmungen für die Professionsausübung gibt, und dass die „Valorisierung", d. h. die Bewertung einer durchlaufenen Kompetenzanerkennung am Arbeitsmarkt, hoch ist.

Strukturen bzw. strukturelle Elemente sind ein festgeschriebenes Berufsbild, offizielle Berufsbezeichnung(en), standardisierte Ausbildungen, gesetzliche Regelungen zur Gestaltung der Tätigkeit, berufliche Interessenvertretungen, festgeschriebene Gehaltsbedingungen, akademische Ausbildung für die Profession (Steiner 2018, S. 31 f.).

Individuelle Professionalisierung wird dagegen im Individuum verortet und als „kompetentes pädagogisches Handeln, das sich auf Grundlagenwissen stützt und dieses durch Erfahrungen auswertet“ (ebd.) definiert. Im Gegensatz zu struktureller Professionalisierung ist der „Ort“ der Professionalisierung das Individuum an sich und es geht hier nicht um die Ausbildung von Strukturen und Institutionen, sondern um individuell verortbare Professionalität.[4] Einseitige individuelle Professionalisierung bedeutet, dass viel Freiheit für Arbeitnehmende besteht, aber auch wenig Anbindung an Institutionen vorhanden ist. Der Zugang zu Arbeitsmärkten wird nicht oder nur wenig durch die Existenz von Institutionen unterstützt, welche der Profession und dem spezifischen Tätigkeitsbündel gewidmet sind. Nittel und Schütz (2013, S. 126) bezeichnen es als „Individualisierung“ von Professionalisierung, wenn Professionalisierung an Individuen abgegeben wird, ohne strukturelle Anreize wie bessere Verankerung und Stabilisierung von Erwerbschancen. Kosten, Ergebnisse und die Verantwortung würden hier einzelnen Erwachsenenbildenden überlassen (ebd.).

Zu ergänzen ist beim Konzept der strukturellen und individuellen Professionalisierung, dass beide Aspekte der Professionalisierung in einem Zusammenhang stehen und aufeinander verweisen. Sie stellen kein Entweder-Oder dar, sondern treten vielmehr beide gleichzeitig in unterschiedlichem Ausprägungsgrad auf.

5 Valorisierung

Das Konzept Valorisierung ist geeignet, Nutzenerwartungen aus summativen Validierungen zu kategorisieren. Valorisierung meint die „Geltendmachung der formalen oder non-formalen Qualifikationen in der Arbeitswelt“ (Heidemann und Kruse 1999, S. 40) und ist damit ein Teilaspekt struktureller Professionalisierung. Die Geltendmachung von Validierung „kann im Betrieb eine höhere Einstufung in der Betriebshierarchie, ein Verantwortungs- bzw. Aufgabenzuwachs in der Stellendefinition oder auch eine verbesserte Entlohnung sein“ (Käpplinger 2002, S. 5 f.). Mit dem Begriff „Valorisierung“ wird die Perspektive der „Verwertung von Qualifikation und Kompetenzen fokussiert“ (ebd.). Im deutschsprachigen Raum wird in der Regel nicht von „Valorisierung“, sondern lediglich von „Bewertung“ gesprochen.

6 Erhebung, Datenbasis, Methodik

Der Artikel arbeitet eine von Mai bis August 2017 durchgeführte Evaluation der WBA auf. Erfragt wurden online und anonym Alter, Geschlecht, Tätigkeitsprofil, Daten zur Beschäftigung in der Erwachsenenbildung, zu Motiven, die WBA zu durchlaufen, zu sonstigen Seminaren, die ergänzend besucht wurden und zum Nut-

[4] Eine ähnliche Unterscheidung treffen Helsper und Tippelt (2011, S. 275). Sie unterscheiden Professionalisierung mit der Zielperspektive Profession, die vor allem auf die Gewinnung des Status einer Berufsgruppe oder Profession abzielt und Professionalisierung mit der Zielperspektive Professionalität, die auf eine hohe Kompetenz in der (individuellen) Ausübung einer beruflichen Tätigkeit abzielt.

zen, den Absolventen aus der Validierung oder Teilen derselben gezogen hatten.[5] Der Fragebogen umfasste 41 Fragen mit vorgegebenen Antwort-Items, zwei Fragen waren offen. Angeschrieben wurden 1059 Absolventen. Beantwortet wurde die Befragung von 468 Personen, die Rücklaufquote betrug damit 44,2 %. Der Zeitraum zwischen der Befragung und dem Abschließen des WBA-Verfahrens liegt bei rund 37 % der Befragten zwischen 1 und 3 Jahren, bei einem Drittel der Befragten zwischen 4 und 6 Jahren und bei 20 % der Befragten war der WBA-Abschluss mehr als 6 Jahre her. Damit umfassen die Antworten auch die „Langfristperspektive" der Absolventen dieses summativen Validierungsverfahrens.

In diesem Beitrag erfolgt eine quantitative Analyse vorgegebener Frage-Items sowie eine qualitativ-inhaltsanalytische Betrachtung von offenen Antworten.

6.1 Quantitative Analyse – Methode

Grundhypothesen für die quantitative Analyse:

1. Die Nutzenwahrnehmung aus dem WBA-Validierungsverfahren bildet ab, dass die WBA sowohl individuelle Professionalisierung als auch strukturelle Professionalisierung vorantreibt. Individuelle Professionalisierung ist jedoch dominant, das bedeutet, dass die Wahrnehmung von Nutzen dort besonders stark ist, wo der Nutzen weniger mit der Veränderung von Strukturen einhergeht und auf individuelle Lernerfahrungen begrenzt ist.
2. WBA-Absolventen können ihre WBA-Zertifikate selten befriedigend valorisieren (=höhere Einstufung in der Betriebshierarchie, Verantwortungs- bzw. Aufgabenzuwachs in der Stellendefinition oder verbesserte Entlohnung).[6]
3. Es gibt Nutzen aus dem Validierungsverfahren, der bildungspolitische Intentionen spiegelt.

Methodisch erfolgt eine quantitative Auswertung der Fragen nach wahrgenommenen Nutzenfaktoren, welche mittels vorgegebener Items erfragt wurden (Möglichkeit der Beantwortung mit „trifft voll zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft nicht zu"). Es wurden 19 Fragen von 41 ausgewählt, welche auf die Nutzenwahrnehmung des Validierungsverfahrens gesamt und nicht auf spezifische Aspekte wie zu besuchende Seminare oder das verpflichtende Assessment-Center zielten. Diese „allgemeinen" Items erlauben Aussagen zur Nutzenwahrnehmung. Sie fragen bspw. danach, ob ein positiver Effekt auf die berufliche Tätigkeit wahrgenommen wird, ob man beruflich motivierter ist, ob es monetäre Vorteile gibt, ob man persönlich profitiert hat.

Um die Antworten bezüglich der Fragestellung bewerten zu können, werden die 19 Frage-Items den Analysekategorien *strukturelle Professionalisierung, Valorisierung, individuelle Professionalisierung* und einzelnen Aspekte bildungspolitischer Intentionen im Bereich *Validierung* zugeordnet. Eine Zuordnung zu „strukturelle

[5] Die Ausführungen zu Erhebung und Datenbasis der 10-Jahres-Evaluation sind entnommen aus Weiterbildungsakademie Österreich 2017, S. 4 ff. Die vorgegebenen Items wurden aus Teilbereichen des Verfahrens heraus entwickelt sowie aus den vorliegenden bislang durchgeführten Evaluationen abgeleitet. Die Auswertung ist unveröffentlicht.

[6] Professionstheoretisch ist Valorisierung ein Teilaspekt struktureller Professionalisierung.

Tab. 1 Übersicht über Frage-Items und zugeordnete Analysekategorien *strukturelle Professionalisierung (Str. Prof.), Valorisierung, individuelle Professionalisierung (Ind. Prof.) und Motivation für lebensbegleitendes Lernen sowie leichteres Nachholen von Bildungsabschlüssen*

Frage	Zugeordnete Analysekategorie
Durch den wba-Abschluss haben sich meine beruflichen Möglichkeiten erweitert (Zulassungen etc.)	Str. Prof.
Durch den wba-Abschluss habe ich bessere Chancen am Arbeitsmarkt	Str. Prof.
Durch die wba konnte ich wichtige Kontakte und Netzwerke aufbauen	Str. Prof.
Durch den wba-Abschluss hat sich meine berufliche Stellung für mich positiv verändert (Dienstgeberwechsel, bessere Position, interessanterer Tätigkeitsbereich, ...)	Str. Prof.
Hat sich Ihr wba-Abschluss positiv auf Ihr Gehalt bzw. Honorar ausgewirkt? (dreiteilige Skala: „ja, deutlich/ja, ein wenig/nein")	Str. Prof./ Valorisierung
Ich habe mehr Einblick in die österreichische Erwachsenenbildungslandschaft	Ind. Prof. & Aspekte str. Prof.
Ich sehe meine Stärken und Fähigkeiten als Erwachsenenbildner/in klarer	Ind. Prof. & Aspekte str. Prof.
Ich identifiziere mich stärker als Erwachsenenbildner/in	Ind. Prof. & Aspekte str. Prof.
Der in Gang gesetzte Reflexionsprozess hat zu meiner Weiterentwicklung beigetragen	Ind. Prof.
Ich habe im Rahmen meines wba-Abschlusses zusätzliche Kompetenzen erworben, die ich in meinem Berufsalltag gut gebrauchen kann	Ind. Prof.
Mein Selbstwert ist durch den wba-Abschluss gestiegen	Ind. Prof.
Meine berufliche Handlungskompetenz hat sich durch meinen wba-Abschluss erweitert	Ind. Prof.
Durch den wba-Abschluss ist die Zufriedenheit mit meiner beruflichen Tätigkeit gestiegen	Ind. Prof.
Durch den wba-Abschluss bin ich beruflich motivierter	Ind. Prof.
Ich nutze digitale Medien stärker als vor dem wba-Verfahren	Ind. Prof.
Durch meinen wba-Abschluss bin/war ich aufs Neue motiviert, mich weiterzubilden	Motivation für lebensbegleitendes Lernen steigt
Mein Vertrauen in meine Lernfähigkeit ist gestiegen	Motivation für lebensbegleitendes Lernen steigt
Mein wba-Abschluss hat mich dazu motiviert, eine hochschulische Ausbildung zu besuchen	Motivation für lebensbegleitendes Lernen steigt & leichteres Nachholen von Bildungsabschlüssen
Ich habe mehr Freude daran, mein Wissen mit anderen zu teilen	Motivation für lebensbegleitendes Lernen steigt

Professionalisierung" bedeutet, dass das Befragungsergebnis zu diesem Item darüber Auskunft gibt, wie sehr die WBA strukturelle Professionalisierung vorantreibt. Strukturelle Professionalisierung lässt sich erkennen, wenn im Item institutionalisierte organisierte Formen der Professionsausübung beinhaltet sind. Eine Zuordnung zu „Valorisierung" gibt Auskunft darüber, ob WBA-Absolventen monetäre oder berufspositionsbezogene Vorteile aus der Validierung ziehen konnten. Eine Zuordnung

zu „individuelle Professionalisierung“ bedeutet, dass das erfragte Item Kompetenzzuwachs auf individueller Ebene beinhaltet. Mitunter sind beide Formen in einem Frage-Item enthalten, etwa wenn nach der individuell zu verortenden „Identität als ErwachsenenbildnerIn“ gefragt wird. Individuell verortet ist hier die erlebte Identität, das Konstrukt „ErwachsenenbildnerIn“ jedoch hat bereits institutionalisierte/strukturelle Elemente und ist an eine bestehende Definition gebunden. Bezüglich der Fragerichtung „Realisierung bildungspolitischer Intentionen“ kann zumindest für zwei bildungspolitische Ziele analysiert werden, ob die WBA hier einen Beitrag leistet, da diese vorhandenen Frage-Items zugeordnet werden können. Die Aspekte sind: *Motivation für lebensbegleitendes Lernen* und *leichteres Nachholen von Bildungsabschlüssen*.

In Tab. 1 findet sich ein Überblick über die Frage-Items und die Zuordnung zu den Analysekategorien *strukturelle Professionalisierung, Valorisierung, individuelle Professionalisierung, Motivation für lebensbegleitendes Lernen, leichteres Nachholen von Bildungsabschlüssen*.

6.2 Qualitative Analyse – Methode

Ein zweiter Analyseteil folgt methodisch der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und hier der Technik der Zusammenfassung und induktiven Kategorienbildung (Mayring 2010, S. 67 ff.). Nach der Auseinandersetzung mit individueller Wahrnehmung auf Basis vorgegebener Fragebogenitems sollen hier offene Antworten ohne vorgegebene Nutzenkategorien betrachtet werden. Methodologisch ist dieser Teil der vorliegenden Analyse explorativ und weitet den inhaltlichen Zugang zur subjektiven Wahrnehmung von Validierung durch Nutzende. Die Frage *„Auf welche Aspekte abseits vorgegebener Kategorien legen Individuen wert, wenn sie ein Validierungsverfahren durchlaufen?“* wird hier beantwortet. Womöglich stößt man hier auf Nutzen aus Validierungsverfahren, welcher über „Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ und über die bildungspolitischen Ziele, die mit Validierung verfolgt werden, hinausgehen? Die individuelle Sicht auf Validierung soll stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden.

77 vollständige schriftliche Antworten auf die Frage „*Welche anderen Auswirkungen, die bisher nicht angesprochen wurden, haben Sie bei sich beobachtet?“* wurden der Analyse unterzogen. Laut Mayring muss im Zuge der kommunikationswissenschaftlichen Analyse zuerst eine Kontextbestimmung erfolgen, die Auskunft über die Einbettung der kommunikativen Akte gibt. Danach wird die gesamte Auswertungseinheit festgelegt, danach wiederum die Kodiereinheit. Mittels eines mehrstufigen Abstrahierens von Aussagen (Paraphrasierung, Generalisierung auf ein Abstraktionsniveau, erste und zweite Reduktion) kommt man von konkreten Aussagen auf abstrahierende Kategorien, die das Zu-Analysierende zusammenfassen (vgl. ebd. S. 70 ff.): Der Kontext der hier analysierten Texte ist eine anonyme schriftliche Befragung von Absolventinnen und Absolventen der WBA. Die analysierten Aussagen wurden von den WBA-Absolventen auf die oben genannte Frage (Nr. 29) gegeben. Die qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertungseinheiten sind 77 vollständige schriftliche Antworten im Fragebogen auf die genannte Frage. Die Länge dieser schriftlichen Aussagen liegt zwischen 2 und 36 Wörtern. Eine Kodiereinheit war

entweder eine vollständige schriftliche Aussage oder ein inhaltlich abtrennbarer Aussagenteil, wobei eine vollständige Aussage von Absolventen maximal 3 Aussagenteile, also 3 Kodiereinheiten darstellt. Aus 77 vollständigen Antworten auf die gestellte Frage ergaben sich so 107 Kodiereinheiten.

7 Ergebnisse der quantitativen Auswertung zur Wahrnehmung des Nutzens der WBA-Validierung

In Tab. 2 wird die Nutzenwahrnehmung bei einzelnen Fragen dargestellt. Der Anteil der positiven Antworten mit „trifft zu/trifft eher zu“ ist ausgewiesen. Weiters sind Analysekategorien zu den Frage-Items zugeordnet.

Ersichtlich wird, dass weniger als die Hälfte der WBA-Absolventen Nutzen im Bereich strukturelle Professionalisierung wahrnehmen. Besonders hoch ist die Ablehnung der Aussage, dass eine positive Veränderung der beruflichen Stellung (bessere Position, bessere Tätigkeit) stattfände und dass sich der erworbene Abschluss positiv auf das Gehalt oder Honorar auswirke. Die Valorisierung eines WBA-Abschlusses ist dieser Befragung nach kaum möglich.

Es gibt Frage-Items, die gleichzeitig individueller und struktureller Professionalisierung zuzuordnen sind (sie enthalten die strukturellen Elemente Professionsbild, Disziplinzugehörigkeit). Genau hier und nur bei diesen Fragen zeigt sich besonders ausgeprägt, dass die WBA nicht nur individuell, sondern auch strukturell professionalisierend wirkt. Die Stärke liegt in der Vermittlung eines Professionsbildes („ErwachsenenbildnerIn“ und „Erwachsenenbildungslandschaft“), die Definition einer Profession ist ein Bestandteil struktureller Professionalisierung. Bei weit mehr als der Hälfte der Absolventen ist dieses strukturelle Element angekommen.

Im Bereich der rein individuellen Professionalisierungsaspekte wiederum zeigt sich, dass v. a. das Anregen von Reflexionsprozessen und das Anstoßen von Weiterentwicklung ein großer Nutzen ist (bei 71,5–78,1 % der Befragten). Weitere Aspekte der individuellen Professionalisierung erzielen ebenfalls höhere Werte als die strukturelle Professionalisierung. Etwa die Hälfte der Befragten hat Kompetenzen erworben, die im Berufsalltag gut brauchbar sind, der Selbstwert ist bei etwa der Hälfte gestiegen.

Bei den Frage-Items, welche Auskunft über die bildungspolitischen Ziele geben, zeigt sich, dass um die Hälfte der Befragten in dieser Hinsicht profitieren. Lediglich das Nachholen von Bildungsabschlüssen – hier eine hochschulische Ausbildung – ist bei nur 15,2–21,1 % der Befragten angeregt worden.

So lässt sich zusammengefasst sagen, dass die Hypothesen (siehe oben) bestätigt wurden. Die WBA wirkt individuell professionalisierend sowie strukturell professionalisierend. Die individuelle Professionalisierung ist jedoch viel stärker ausgeprägt. Die Valorisierung der Qualifikation, ein Teil struktureller Professionalisierung, ist mit etwa 10 % der Absolventen, die dies erreichten, äußerst gering ausgeprägt. Bei den strukturellen Aspekten von Professionalisierung war v. a. die Vermittlung eines Professionsbildes und einer Vorstellung von der „Erwachsenenbildungslandschaft“ relevant. Bei individueller Professionalisierung v. a. die Weiterentwicklung durch das Anregen von Reflexion.

Tab. 2 Anteil positiver Antworten („trifft zu, trifft eher zu“) bei 19 Frage-Items und Analysekategorien *strukturelle Professionalisierung (Str. Prof.), Valorisierung, individuelle Professionalisierung (Ind. Prof.), Motivation für lebensbegleitendes Lernen sowie leichteres Nachholen von Bildungsabschlüssen*

Frage	Anteil	Konf.-Int. Untere Grenze	Konf.-Int. Obere Grenze	*n=*	*Analyse-kategorie*
Durch den wba-Abschluss haben sich meine beruflichen Möglichkeiten erweitert (Zulassungen etc.)	*45,45*	*41,68*	*49,28*	*462*	Str. Prof.
Durch den wba-Abschluss habe ich bessere Chancen am Arbeitsmarkt	*43,65*	*39,85*	*47,53*	*449*	Str. Prof.
Durch die wba konnte ich wichtige Kontakte und Netzwerke aufbauen	*31,67*	*28,22*	*35,33*	*461*	Str. Prof.
Durch den wba-Abschluss hat sich meine berufliche Stellung für mich positiv verändert (Dienstgeberwechsel, bessere Position, interessanterer Tätigkeitsbereich, ...)	*20,92*	*17,97*	*24,20*	*459*	Str. Prof.
Hat sich Ihr wba-Abschluss positiv auf Ihr Gehalt bzw. Honorar ausgewirkt? (dreiteilige Skala: „ja, deutlich/ja, ein wenig/nein“)	*9,95*	*7,80*	*12,61*	*464*	Str. Prof., Valorisierung
Ich habe mehr Einblick in die österreichische Erwachsenenbildungslandschaft	79,69	76,43	82,61	458	Ind. Prof. & Aspekte str. Prof.
Ich sehe meine Stärken und Fähigkeiten als Erwachsenenbildner/in klarer	77,78	74,43	80,80	459	Ind. Prof. & Aspekte str. Prof.
Ich identifiziere mich stärker als Erwachsenenbildner/in	69,06	65,41	72,49	459	Ind. Prof. & Aspekte str. Prof.
Der in Gang gesetzte Reflexionsprozess hat zu meiner Weiterentwicklung beigetragen	75,00	71,54	78,17	460	Ind. Prof.
Ich habe im Rahmen meines wba-Abschlusses zusätzliche Kompetenzen erworben, die ich in meinem Berufsalltag gut gebrauchen kann	53,04	49,21	56,84	460	Ind. Prof.
Mein Selbstwert ist durch den wba-Abschluss gestiegen	52,98	49,12	56,81	453	Ind. Prof.
Meine berufliche Handlungskompetenz hat sich durch meinen wba-Abschluss erweitert	*48,92*	*45,12*	*52,73*	*464*	Ind. Prof.
Durch den wba-Abschluss ist die Zufriedenheit mit meiner beruflichen Tätigkeit gestiegen	*37,00*	*33,36*	*40,80*	*454*	Ind. Prof.

Tab. 2 (Fortsetzung)

Frage	Anteil	Konf.-Int. Untere Grenze	Konf.-Int. Obere Grenze	*n*=	*Analyse-kategorie*
Durch den wba-Abschluss bin ich beruflich motivierter	*34,94*	*31,37*	*38,70*	*455*	Ind. Prof.
Ich nutze digitale Medien stärker als vor dem wba-Verfahren	*11,01*	*8,82*	*13,66*	*454*	Ind. Prof.
Durch meinen wba-Abschluss bin/war ich aufs Neue motiviert, mich weiterzubilden	*47,95*	*44,15*	*51,77*	*463*	Motivation für Lernen steigt
Mein Vertrauen in meine Lernfähigkeit ist gestiegen	*45,97*	*42,18*	*49,81*	*459*	Motivation für Lernen steigt
Ich habe mehr Freude daran, mein Wissen mit anderen zu teilen	*39,00*	*35,33*	*42,80*	*459*	Motivation für Lernen steigt
Mein wba-Abschluss hat mich dazu motiviert, eine hochschulische Ausbildung zu besuchen	*17,98*	*15,22*	*21,13*	*456*	Motivation für Lernen steigt & Nachholen von Bildungsabschlüssen erleichtert

Irrtumswahrscheinlichkeit 10 %
Berechnungen mit „R“ durchgeführt

Die WBA hat auch eine Wirkung im Bereich der bildungspolitischen Ziele, die mit Kompetenzvalidierung verbunden sind. Sie motiviert sich weiterzubilden, generiert Vertrauen in eigene Lernfähigkeit, sie regt aber weniger zum Besuch einer Hochschule an, damit stößt sie auf dieser gehobenen Ebene keine weiteren Bildungsgänge an.

8 Ergebnisse der qualitativen Analyse zur Wahrnehmung des Nutzens der WBA-Validierung

Die qualitative Analyse zeigt auf, welche Aspekte die Absolventen dieses Zertifizierungsverfahrens als so relevant erachteten, dass sie es *nach* der Befragung nach diversen Benefits aus Teilen des Verfahrens nochmals erwähnen. Einige Ergebnisse zeigen, dass die Nutzenwahrnehmung der Absolventen über vorgegebene Fragen und über institutionelle Intentionen der WBA hinausgehen.

Im Folgenden werden die induktiv gebildeten Kategorien aus der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Innerhalb einzelner Kategorien können sich sowohl positive als auch negative Bewertungen und Haltungen finden, etwa wenn zur akademischen Wissensbasis einerseits sehr positive und andererseits sehr kritische Wahrnehmungen geäußert werden. Genauere Analysen über diese Nutzensicht der Absolventen wären äußerst interessant. Im Folgenden werden als ein erster Schritt die 12 inhaltlichen Aspekte genannt, welche Absolventen wichtig waren; dabei wird jeweils ein beispielhaftes Zitat zugeordnet:

- **Berufspraktische Hilfe durch Wissen:** Absolventen erachten als relevant, dass sie Wissen erworben haben, welches sich im Arbeitsalltag umsetzen lässt: *„WBA-Abschluss, Erfahrung und Kennenlernen der Institution unterstützt mich bei der Beratung anderer Menschen“.*
- **Berufspraktische Hilfe für die Positionierung am Arbeitsmarkt:** Das Verfahren wird hinsichtlich seiner Möglichkeiten behandelt, Absolventen am Arbeitsmarkt zu stärken, insofern, als es Instrumente dazu an die Hand gibt, etwa durch das Zertifikat oder das Logo, das sie verwenden dürfen. So sagt eine befragte Person: *„Ich habe überhaupt meinen Job erhalten. Das WBA-Zertifikat war eine Bedingung für die Einstellung. Vorteil: Gäbe es die WBA nicht, wäre ich vielleicht mit meinem bunten Qualifikationsmix nicht aufgenommen worden.“*
- **Reaktion und Relevanzen am Erwachsenenbildungs-Arbeitsmarkt:** In dieser Kategorie finden sich Äußerungen dazu, wie der Arbeitsmarkt den WBA-Abschluss honoriert. In der inhaltlichen Aussage gehen die Stellungnahmen hier von „wird angenommen und gebraucht“ bis „hat keine Relevanz, wird überhaupt nicht registriert“: *„Im Nachhinein Zorn, weil bisher nie jemand nach meinem WBA Abschluss gefragt hat“, „für den Fortbestand des aktuellen Dienstverhältnisses war die Zertifizierung wichtig, und wurde vorausgesetzt.“*
- **Berufliche Identität ErwachsenenbildnerIn:** Ein Relevanzfaktor ist die eigene Identität und die Auseinandersetzung mit sich selbst als Erwachsenenbildnerin: *„Ich bezeichne mich mit Selbstsicherheit als Andragogin.“*
- **Erwachsenenbildung als Berufsbereich/Profession:** Zusätzlich zur Identität als Erwachsenenbildnerin taucht die Kategorie Erwachsenenbildung als Profession auf. Viele Aussagen belegen, dass die Erwachsenenbildung erstmals besser kennengelernt wurde. Einige üben auch Kritik an diesem Teil des Bildungswesens, andere wiederum erleben Bereicherung: *„Für jemanden, der aus der unmittelbaren Praxis des naturwissenschaftlich-technischen Wissenstransfers kommt, ist es ein großer Zugewinn, im Rahmen der Zertifizierung den Horizont in Richtung theoretischer Überbau der Erwachsenenbildung, Strukturen etc. [zu erweitern, Anm. P.H. Steiner].“*
- **Auseinandersetzung mit akademischer Wissensbasis:** Theoriewissen und seine Bedeutung ist eine relevante Kategorie in der Wahrnehmung der Absolventen. Dabei sehen die Befragten dieses entweder kritisch oder affirmativ oder sie stellen den Erwerb desselben schlicht fest. Eine befragte Person meint, sie sei *„kritischer gegenüber Pädagogik als Hilfestellung in der EB“.*
- **Persönliche Stärkung und Reifung, soziales Lernen:** Diese Kategorie zeigt an, dass der persönliche Gewinn, die Bestätigung, das Lob, der Gewinn von Selbstvertrauen ein Relevanzfaktor ist. In diese Kategorie fällt auch die Bestätigung eigener (praktischer) Fähigkeiten, die bisher Gegenstand von Selbstkritik oder Selbstzweifel waren. Durch das Durchlaufen der WBA werden Selbstzweifel aufgehoben oder gemindert: *„Große Zufriedenheit, dass die Summe meiner vorherigen einzelnen Weiterbildungen einen positiven, bestätigten Wert hat.“*
- **Stärkung der Durchsetzungsfähigkeit:** In eine ähnliche Kerbe schlägt dieser Relevanzfaktor, der betont, dass durch das Durchlaufen der WBA mehr Durchsetzungsfähigkeit gegen Anforderungen, die nicht als gerechtfertigt angesehen wer-

den, besteht. Zusätzlich zur allgemeinen Stärkung der Person wird hier betont, sich besser wehren zu können: *„Ich positioniere mich stärker gegen plötzliche verpflichtende Ausbildungen, die von Fördergebern plötzlich konstruiert werden."*

- **Diskussion des Bildungssystems:** Das Bildungssystem und dessen Betrachtung ist ein Relevanzfaktor der Wahrnehmung. Einerseits wurde hier mehr Wissen und Einsicht gewonnen: *„Ich sehe und beobachte den Ausbildungs- und Weiterbildungsmarkt bewusster."* Andererseits wird auch Kritik am System geäußert: *„Bin kritischer in meiner Haltung gegenüber Bildungsgeschehen und Bildungssystem geworden.*"
- **Zurückweisung der Erwartung, Neues erlebt zu haben oder Austritt:** Eine eigene Kategorie bilden Aussagen, die Ausstieg aus dem Tätigsein in der Erwachsenenbildung benennen, etwa: *„Mir fehlt die Motivation, auf dem Gebiet besser zu werden, daher bin ich heute nicht mehr in der Erwachsenenbildung tätig."* Ebenfalls in diese Kategorie fallen Aussagen, die zurückweisen, wegen des Validierungsverfahrens mehr oder anderes gelernt zu haben: *„Alle oben genannten Punkte von 20 bis 29 waren bereits vor dem WBA-Zertifikat enorm ausgeprägt. Ich war immer motiviert und mir meiner Stärken bewusst [kein Beitrag durch WBA]"*.
- **Ich und Lernen:** In diese Kategorie fällt die Relevanz von Anschlusslernen, das eigene lernende oder auch lebenslang lernende Ich wird thematisiert: *„Es war ein schönes, angstfreies, anspornendes Lernen."*
- **Verfahren Kompetenzanerkennung:** Das Verfahren selbst ist eine Relevanzkategorie in der Wahrnehmung. Absolventen sehen es als relevant, das Verfahren und die Logik der Kompetenzanerkennung besser zu kennen. Sie empfehlen es weiter oder verwenden auch Kritik auf einzelne Teile des Verfahrens: *„Ich habe das System der WBA verstanden und kann es weiterempfehlen." Oder auch: „Das Wissen, das ich erwarb, ist schon wieder weg."*

Vergleicht man die induktiv gebildeten Inhaltskategorien mit der quantitativen Erhebung, so wiederholt sich hier vieles (Nutzen für Chancen am Arbeitsplatz beispielsweise). Auch zeigt sich hier nochmals, dass individuelle und strukturelle Professionalisierung durch das summative Validierungsverfahren gelingt. Über die quantitativ erhobenen Ergebnisse hinaus finden sich aber Aspekte, welche wissenschaftlich weiter zu verfolgen wären:

a. *Praxisrelevanz und berufliche Durchsetzungsfähigkeit:* Für Absolventen des Verfahrens ist die praktische Hilfe für die Bewältigung des Berufsalltages von hoher Bedeutung. Insbesondere da, wo es um das Durchsetzen eigener Positionen und das Überwinden von Ängsten oder falschen Vorstellungen von beruflichem Ungenügen geht, erleben die Absolventen Gewinn aus der Kompetenzanerkennung. Das ist positiv und überraschend, da dieses Kompetenzanerkennungsverfahren vorrangig auf die Einhaltung von Anerkennungsstandards Wert legt und aus der Einreichung von Nachweisen besteht. Eine erklärende Hypothese ist, dass das dreitägige Assessment-Center, welches jeder durchlaufen muss, hier große Wirkung entfaltet sowie insgesamt das Erfolgserlebnis, ein Zertifikat erreicht zu haben. Möglicherweise wirkt auch die persönliche Begleitung durch eine pädagogische Mitarbeiterin stärkend.

b. *Kritische und affirmative Positionierung zu Disziplin und Bildungssystem sowie zur „Unterstellung" aus Validierung zu profitieren:* Bei einigen induktiv gebildeten Kategorien zeigt sich, dass die Absolventen einerseits begeistert und andererseits kritisch gegenüber Aspekten der Profession und Professionalisierung sind. Das betrifft erworbene Wissensinhalte, Bildungssystem gesamt, Erwachsenenbildungssystem konkret, Pädagogik und Erwachsenenpädagogik als Disziplinen, die Unterstellung durch das Validierungsverfahren zu lernen/zu profitieren. Eine These zur kritischen Sicht ist, dass sich hier auch ein Strang des österreichischen Fach- und Wissenschaftsdiskurses spiegelt, wie er bspw. von der „kritischen Erwachsenenbildung" (Holzer 2017; Erler et al. 2012) vertreten wird. Es zeigt sich hier die Wirkung der WBA, dass Erwachsenenbildung als Profession Gegenstand der Reflexion von Erwachsenenbildnern wird. Sie befördert die Fähigkeit von Erwachsenenbildnern zur kompetenten Auseinandersetzung mit dem Geschehen rund um ihre eigene Professionalisierung.

9 Zusammenfassung und Diskussion

Die WBA wirkt individuell und strukturell professionalisierend. Dort, wo strukturelle Professionalisierung harte Faktoren, wie gehobene positions-, tätigkeits- oder monetär gebundene Möglichkeiten am Arbeitsplatz umfasst (Valorisierung), bewirkt das summative qualifikationsvergebende Verfahren der WBA jedoch wenig. Dies ist nicht dem Validierungsprocedere im engeren Sinne geschuldet. Denn das WBA-Verfahren ist, wie bereits weiter oben erwähnt, dem non-formalen Bildungsbereich zugeordnet und sein Erfolg hängt vom Zusammenspiel der relevantesten Akteure aus Bildung, Politik und Arbeitswelt im Bereich ab („autonomer Typus"). Insofern geben die Ergebnisse Auskunft darüber, dass dieses Zusammenspiel zu verbessern wäre.

Dort, wo strukturelle Professionalisierung den Rückgriff auf vorhandene Definitionen der Profession, von „ErwachsenenbildnerIn" und auch von „Erwachsenenbildungslandschaft" bedeutet, ist die WBA äußerst erfolgreich, indem die Absolventen diese Aspekte in ihre individuelle Professionalisierung aufnehmen und sich in hohem Ausmaß damit identifizieren. Letzteres ist hoch bedeutsam, auch mit Blick auf Ergebnisse der Professionalisierungsforschung im deutschsprachigen Raum. Immer wieder wird hier eine zu geringe Identifikation mit der Profession der Erwachsenenbildner bei ihren Angehörigen festgestellt.[7] Wenn die Identifikation mit der Profession Erwachsenenbildner gesteigert wird, wird auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an der Gestaltung derselben gesteigert.

Im Bereich individuell verorteter Professionalität (individuelle Professionalisierung), fördert das Verfahren der WBA in hohem Ausmaß Selbstreflexion und persönliche Weiterentwicklung, also personale Kompetenzen. Die Analyse erlaubt weniger Auskunft darüber, wie die WBA-Absolventen in den Kompetenzbereichen Didaktik, Beratung, Bildungsmanagement profitiert haben, allein im Bereich vermehrte Nutzung digitaler Medien zeigt sich, dass kein individueller Kompetenzzuwachs erzielt

[7] Einen Überblick bietet Steiner (2018, S. 163 ff.)

wird. Etwa die Hälfte der Befragten jedoch erwarb zusätzliche Kompetenzen, die am Arbeitsplatz verwendet werden können, welche dies genau sind, müsste in einer weiteren Untersuchung geklärt werden. Auf jeden Fall aber stärkt die WBA die Fähigkeit, sich am Arbeitsplatz durchzusetzen und löst die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten und Stärken aus.

Hervorstechend ist bei der qualitativen Inhaltsanalyse, dass die Auseinandersetzung mit vielen inhaltlichen und systembezogenen Aspekten der Profession Erwachsenenbildung angestoßen wird. Damit wird die Selbstreflexionskompetenz, welche für Erwachsenenpädagogen elementar ist (Pachner 2013), gesteigert. Andererseits stößt die WBA Reflexionen über die wissenschaftliche Basis und das „Bildungssystem Erwachsenenbildung" an. Moniert wird in der Erwachsenenbildungsforschung, dass kaum Mitwirkung der Erwachsenenbildner an ihrer eigenen Professionalisierung vorhanden ist bzw. dass diese nicht gefragt sei (Aschemann und Schmid 2015; vgl. die Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses in Steiner 2018, S. 120 ff.). Diese Mitwirkung beinhaltet jedenfalls sowohl affirmative als auch kritische Sichtweisen. Genau diese werden durch die WBA ausgelöst. Insgesamt zeigt sich, dass die WBA-Kompetenzvalidierung Professionsangehörige dazu anregt bzw. befähigt, an der Weiterentwicklung der eigenen Profession mitzuwirken. Bezüglich eines Teils der politischen Intentionen in Verbindung mit Validierung von informell und nonformal erworbenen Kompetenzen kann festgestellt werden, dass die WBA eine Steigerung der Motivation für lebensbegleitendes Lernen bewirkt.

Danksagung Für die Unterstützung und Hinweise zur Methodik und Vorgehensweise gilt mein Dank den Begutachtenden dieses Artikels sowie PD Dr. Sascha Sardadvar. Bei WBA-Mitarbeiterin Gudrun Breyer bedanke ich mich herzlich für ihre Hinweise zur Erhebung.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Literatur

Aschemann, B., & Schmid, K. (Hrsg.). (2015). Die blinden Flecken im Professionalisierungsdiskurs. Arbeitsrealität in der Erwachsenenbildung. http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf. Zugegriffen: 3. Juni 2018. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015.

Biffl, G., Pfeffer, T., & Skrivanek, I. (2012). Anerkennung ausländischer Qualifikationen und informeller Kompetenzen in Österreich. https://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/migrationglobalisierung/forschung/biffl-anerkennung-validierung-2012.pdf. Zugegriffen: 12. Mai 2018.

Brünner, A., & Gruber, E. (2014). Ergebnisse der quantitativen Erhebung 2013 mit Student/inn/en der Weiterbildungsakademie Österreich (WBA). Evaluation des „Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung". https://WBA.or.at/media/pdf/WBA-evaluation-endbericht-uni-klagenfurt-2013.pdf?m=1518511393&. Zugegriffen: 14. Mai 2018.

Brünner, A., Gruber, E., & Huss, S. (2012). Qualifizierung des Weiterbildungspersonals: Ergebnisse aus dem begleitenden Evaluationsprozess der Weiterbildungsakademie Österreich. In E. Gruber & G.

Wiesner (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen* (S. 97–116). Bielefeld: W. Bertelsmann.
Bundesministerium für Bildung (2017). Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil.pdf?6fa5oh. Zugegriffen: 3. Juni 2018.
Cedefop (2010). *Professional development opportunities for in-company trainers. A compilation of good practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Cedefop (2014). *Terminology of European Education and Training Policy. Second Edition. A Selection of 130 Key Terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Cedefop (2016a). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Cedefop (2016b). *Monitoring the use of validation of non-formal and informal learning. Thematic report for the 2016 update of the European inventory on validation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Cedefop (2017). *European Inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Erler, I., Holzer, D., Kloyber, C., & Ribolits, E. (2012). *Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung*. Schulheft, Bd. 4/12. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
EUCEN (2013). Validation prize 2013. http://www.observal-net.eu/validation-prize. Zugegriffen: 11. Dez. 2018.
Europäische Union (2012). Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=OJ:C:2012:398:TOC. Zugegriffen: 3. Juni 2018. European observatory of validation of nonformal and informal learning.
Gruber, E. (2017). Länderbeispiel Österreich: Die Weiterbildungsakademie (WBA). http://magazin.vhs.or.at/magazin/2017-2/263-winter-201718/schwerpunkt-validierung/laenderbeispiel-oesterreich-die-weiterbildungsakademie-WBA/. Zugegriffen: 12. Mai 2018. Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Winter 2017/18, Heft 263/68. Jg., Wien.
Gruber, E. (2018). Kompetenzanerkennung und -zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Bd. 2, S. 1089–1108). Wiesbaden: Springer.
Gugitscher, K., & Schmidtke, B. (2018). Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung. https://www.die-bonn.de/id/36881/about/html/. Zugegriffen: 11. Dez. 2018. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2/2018.
Heidemann, W., & Kruse, W. (1999). „VALID LEONARDO-Projekt" – Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen. Europäisches Diskussionspapier für die Sozialpartner. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/116464/1/hbs_arbp_001.pdf. Zugegriffen: 7. Nov. 2018. Arbeitspapier, No. 1, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
Heilinger, A. (2012). Professionalisierung mit Kompetenz steuern am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich. In E. Gruber & G. Wiesner (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen* (S. 59–81). Bielefeld: W. Bertelsmann.
Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper und R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, 57* (S. 268-288). Weinheim u.a: Beltz.
Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: Transcript.
Käpplinger, B. (2002). Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02_01.pdf. Zugegriffen: 7. Nov. 2018. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
Kraus, K. (2012). Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 35–46). Bielefeld: W. Bertelsmann.
Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
Nittel, D. & Schütz, J. (2013). Zwischen Verberuflichung und Professionalität: Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In B. Käpplinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung* (S. 111–130). Wiesbaden: Springer SV.
Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf. Zugegriffen:

11. Dez. 2018. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013.

Prokopp, M., & Luomi-Messerer, K. (2010). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2010. https://WBA.or.at/ueber_uns/CaseStudyRecognitionforprofessionalisationintheadulteducationsector.pdf. Zugegriffen: 28. Mai 2018. Case Study: Recognition for Professionalisation in the adult learning sector – Academy of Continuing Education (WBA), Austria.

Schmid, M. (2018). Standards für die Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen – kritische Befunde zur Anwendung von quantitativen Gütekriterien bei der Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0113-9. Zugegriffen: 11. Dez. 2018. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2/2018, 159–172.

Steiner, P. H. (2018). *Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung*. Bielefeld: Transcript.

Steiner, M., Wagner, E., & Pessl, G. (2014). ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung. Endbericht 2014 zur Evaluierung im Auftrag des BMBF. https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Endbericht2014.pdf. Zugegriffen: 12. Mai 2018.

Strauch, A., Jütten, S., & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weiterbildungsakademie Österreich (2017). *Evaluationsbericht. Auswertung der Onlinebefragung anlässlich „10 Jahre WBA"*. Unveröffentlichter Bericht

Weiterbildungsakademie Österreich (2018). Zahlen/Daten/Fakten zur WBA (Stand 27.09.2018). https://WBA.or.at/de/ueber-uns/daten-und-fakten.php. Zugegriffen: 6. Nov. 2018.

Weiterbildungsakademie Österreich (o.J.). So arbeitet die WBA. https://WBA.or.at/de/fachinfo/so-arbeitet-die-WBA.php. Zugegriffen: 3. Dez. 2018.

Werquin, P. (2009). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: An overview of some key issues. https://doi.org/10.3278/REP0903W011. Zugegriffen: 11. Dez. 2018. REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 03/2009, 11–23.

ZfW (2019) 42:115–131
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0122-8

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Berufliche Kompetenzen von Geflüchteten erkennen? Exemplarische Befunde zur Kompetenzmessung im Bereich der Metallbearbeitung und Metallverarbeitung

Andreas Fischer · Kristin Hecker · Iris Pfeiffer

Eingegangen: 28. Juni 2018 / Angenommen: 14. Dezember 2018 / Online publiziert: 11. Januar 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Der IdA KompetenzCheck stellt ein wissenschaftlich entwickeltes Testverfahren dar, um non-formal und informell erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen, und in Bezug auf deutsche Referenzberufe auszuwerten. Im Rahmen des IdA KompetenzCheck werden Testpersonen mit typischen Handlungsfeldern eines Berufsbildes konfrontiert. Zu jedem Handlungsfeld wird eine Reihe von handlungsrelevanten Fragen präsentiert, deren Beantwortung Rückschlüsse auf die Ausprägung der Kompetenz im jeweiligen Handlungsfeld ermöglicht. Auf diese Weise erlaubt es der IdA KompetenzCheck für ausgewählte deutsche Referenzberufe aus vier Branchen (Metall, Elektro, Logistik sowie Garten- & Landschaftsbau), die Kompetenzen der Testteilnehmenden zu erfassen.

Im vorliegenden Beitrag wird am Beispiel des IdA KompetenzCheck Metall vorgestellt, wie berufliche Kompetenzen effektiv und effizient über papier- oder computerbasierte Testverfahren getestet werden können und welche Besonderheiten bei der Kompetenzfeststellung von Geflüchteten zu beachten sind. Außerdem werden erstmals empirische Belege für die Zuverlässigkeit und Gültigkeit derartiger Testverfahren erbracht: Anhand einer Stichprobe von 162 Geflüchteten, die eine papierbasierte Fassung des Tests bearbeiteten, wird gezeigt, dass sich mit dem IdA KompetenzCheck reliable und valide Ergebnisse erzielen lassen, die durchweg positiv mit Berufserfahrung korrelieren.

Die Ergebnisse zu diesem und ähnlichen Testverfahren werden kritisch diskutiert und sowohl im Spannungsfeld zwischen Praktikabilität, Reliabilität und Validität,

A. Fischer (✉) · K. Hecker · I. Pfeiffer
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, Nürnberg, Deutschland
E-Mail: andreas.fischer@f-bb.de

K. Hecker
E-Mail: kristin.hecker@f-bb.de

I. Pfeiffer
E-Mail: iris.pfeiffer@f-bb.de

als auch in Bezug auf andere Verfahren der Kompetenzfeststellung eingeordnet. Zusammenfassend halten wir den IdA KompetenzCheck für einen gelungenen Beitrag zu einer Validierung von „learning outcomes“ nicht-zertifizierten non-formalen und informellen Lernens, der jedoch im Sinne einer ganzheitlichen Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz andere Verfahren der Kompetenzfeststellung nicht ersetzen, sondern nur ergänzen kann.

Schlüsselwörter Kompetenz · Kompetenztest · Kompetenzfeststellung · Berufserfahrung · Geflüchtete

Recognizing occupational competences of refugees? Exemplary findings on competence measurement in the field of metal working and metal processing

Abstract The IdA KompetenzCheck represents a scientifically developed test procedure for measuring non-formally and informally acquired competences and for evaluating competences in relation to German occupations. As part of the IdA KompetenzCheck, testees are confronted with an occupational profile's typical fields of action. Multiple action-oriented questions concerning each field of action are presented in order to determine the corresponding level of competence. The IdA KompetenzCheck allows for testing competences of testees with regard to selected German reference occupations from four sectors (Metal, Electrical, Logistics and Gardening & Landscaping). This article uses the example of the IdA KompetenzCheck Metal to demonstrate how occupational competences can effectively and efficiently be tested via paper or computer-based test procedures and which special features are to be considered when measuring the competence of refugees.

For the first time empirical evidence for the reliability and validity of such test procedures is provided: Based on a sample of 162 refugees, who completed a paper-based version of the test, it is shown that the IdA KompetenzCheck allows for reliable and valid conclusions about occupational competences, and that test scores positively correlate with work experience.

The results of the IdA KompetenzCheck and similar tests are discussed critically and in the field of tension between practicability, reliability and validity, as well as in relation to other competence assessment procedures. In summary, we consider the IdA KompetenzCheck a successful contribution to validate “learning outcomes” of non-certified non-formal and informal learning, that can complement (but not replace) other methods of competence assessment in order to achieve a holistic assessment of occupational competence.

Keywords Competence · Testing · Assessment · Work experience · Refugees

1 Stand der Kompetenzen von Geflüchteten auf dem deutschen Arbeitsmarkt

Seit Anfang 2015 sind mehr als 1,3 Mio.[1] Asylsuchende nach Deutschland gekommen, rund zwei Drittel aus Syrien, Afghanistan und Irak. Viele dieser Menschen können aufgrund einer positiven Asyl-Entscheidung in Deutschland bleiben, d. h. sie gelten als anerkannte Geflüchtete oder erhalten einen anderen Schutzstatus (BAMF 2016, 2017). Um mehr über den Bildungshintergrund der Asylsuchenden zu erfahren, wurden bereits im September 2016 im Rahmen einer repräsentativen IAB-BAMF-SOEP-Befragung 2349 Geflüchtete interviewt.[2] Rund 13 % der Befragten gaben an, einen Hochschulabschluss und 6 % einen beruflichen Abschluss zu besitzen. Im Vergleich zu deutschen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern – hier hatten 21 % einen Hochschulabschluss und 59 % einen beruflichen Abschluss – ist das formale Bildungsniveau geringer. Dies schließt jedoch nicht aus, dass berufliche Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten vorhanden sind, die z. B. durch On-the-job-Training oder andere Arbeitserfahrungen erworben wurden und von Arbeitgebern in Deutschland nachgefragt sind.

> Die meisten dieser Länder kennen kein Ausbildungssystem, das mit dem deutschen Berufsbildungssystem vergleichbar wäre. Viele handwerkliche, technische und kaufmännische Berufe werden deshalb in den Herkunftsländern ohne formelle Ausbildung ausgeübt. (Brücker et al. 2016, S. 6–7)

Von den befragten Personen gaben 73 % an, bereits vor der Einreise nach Deutschland Berufserfahrungen gesammelt zu haben, davon rund 45 % als Arbeiterinnen und Arbeiter oder Angestellte ohne Führungsposition, 13 % als Angestellte in Führungsposition und 27 % als Selbstständige (von Gostomski et al. 2016, S. 7). Im Durchschnitt weisen Geflüchtete, die als Arbeiterinnen oder Angestellte beschäftigt waren, neun Jahre Berufserfahrung auf. Zum Zeitpunkt der Befragung waren jedoch nur 14 % der Befragten in Deutschland erwerbstätig. Da etwa 90 % der Befragten angaben, dauerhaft in Deutschland bleiben zu wollen (von Gostomski et al. 2016, S. 6), scheinen vermehrte Bemühungen um eine gelungene Integration in die deutsche Gesellschaft und den deutschen Arbeitsmarkt erforderlich. Bislang üben Geflüchtete auch nach längerer Aufenthaltsdauer überwiegend einfache berufliche Tätigkeiten aus (Winther und Jordanoski 2016, S. 35) und dies trotz mittleren und hohen Bildungsniveaus. Nach vierjährigem Aufenthalt gehen entsprechend rund 65 % dieser Gruppe einer Beschäftigung unterhalb ihres Bildungsniveaus nach (Fendel und Romiti 2015, S. 18).

Die geschilderte Lage der Geflüchteten ist mit Blick auf die Integration in den deutschen Arbeitsmarkt problematisch: Zum einen können vorhandene Kompetenzen oft nicht nachgewiesen werden, da aufgrund eines informellen oder non-forma-

[1] Asylerstanträge bis November 2017.

[2] Interviewt wurden erwachsene Geflüchtete, die von Januar 2013 bis Ende Januar 2016 in Deutschland eingereist sind und einen Asylantrag gestellt haben. Auf Basis des Ausländerzentralregisters wurde eine Zufallsstichprobe gezogen, wobei neben den gezogenen Personen auch deren Haushaltsmitglieder befragt wurden, sofern sie die Kriterien erfüllten (von Gostomski et al. 2016, S. 17 f.).

len Erwerbs keine formalen Nachweise wie Zeugnisse oder Zertifikate vorliegen. Die Vermittlung in eine Erwerbstätigkeit ist nur schwer möglich, da Arbeitgebern eine Entscheidungsgrundlage fehlt, wenn ausländische Abschlüsse nicht durch formale Nachweise belegt bzw. aufgrund fehlender Kenntnis ausländischer (Aus-)Bildungssysteme nicht eingeordnet werden können. In der Folge verbleiben viele Geflüchtete in Helfertätigkeiten und werden damit unterhalb ihres Qualifikationsniveaus eingesetzt. Für eine gelingende Integration in den deutschen Arbeitsmarkt ist es also notwendig, vorhandene fachliche Kompetenzen einerseits sichtbar und andererseits für den Arbeitsmarkt verwertbar zu machen.

In den letzten Jahren sind im Rahmen bildungspolitisch initiierter Projekte verschiedene Ansätze und Instrumente zur Kompetenzfeststellung entstanden, die versuchen non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu erfassen. Dazu gehören beispielsweise das Verbundprojekt VALIKOM der Handwerks-, Industrie- und Handelskammern (Rehbold und Oehme 2017) oder umfangreiche Testbatterien, wie sie im Rahmen der Forschungsinitiative ASCOT entwickelt und beforscht wurden (Beck et al. 2016). Mit Blick auf die spezielle Zielgruppe der Geflüchteten weisen bestehende Verfahren jedoch einige Nachteile auf:

Sie sind erstens zeit- und/oder personalaufwändig, sodass ein flächendeckender Einsatz bei der großen Personengruppe der Geflüchteten kaum möglich scheint. Zweitens erfordert der Einsatz Sprachkenntnisse im Deutschen, die in der Regel erst nach längerem Aufenthalt in Deutschland vorhanden sind. Übersetzungen in verschiedene Sprachen liegen in der Regel nicht vor, was häufig den Einsatz von Dolmetschern erforderlich macht. Eine schnelle und effiziente Erfassung von informell oder non-formal erworbenen beruflichen Kompetenzen kann daher mit diesen Instrumenten (derzeit) oft nicht geleistet werden. Eine mögliche Lösung ist der Einsatz von zeiteffizienten papier- oder computerbasierten Testverfahren in verschiedenen Testsprachen und mit Bezug zu deutschen Referenzberufen. Anhand von deutschen Referenzberufen können fachliche Kompetenzen erfasst werden, die unter anderem durch Arbeitserfahrung, Erwerbstätigkeit oder in anderen Kontexten erworben wurden und möglicherweise für den Einsatz auf dem deutschen Arbeitsmarkt relevant sind.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, wie solche berufsfachlichen Kompetenzen von Geflüchteten getestet werden können. Um einer Beantwortung dieser Frage näher zu kommen, wird anhand des Projekts IdA KompetenzCheck demonstriert, dass Kompetenztests für Geflüchtete nötig sind, und dass eine nachweisliche valide Kompetenzfeststellung über derartige Kompetenztests möglich ist. Auch jenseits der Zielgruppe Geflüchteter bieten Kompetenztests vielfältige Chancen für den Arbeits- und Weiterbildungsmarkt. Im vorliegenden Projekt wurden jedoch keine Erkenntnisse zu anderen Personengruppen generiert.

2 Multimediale Testverfahren zur Feststellung fachlicher Kompetenzen

In den letzten Jahren und Monaten sind neben einem klaren Problembewusstsein (Döring und Severing 2016) auch zunehmend Projekte zur Entwicklung von berufsfachlichen Kompetenzfeststellungsverfahren zu konstatieren: Das Spektrum reicht

dabei von einfachen Selbsteinschätzungen (z. B. Erpenbeck und von Rosenstiel 2007) bis zu zeitaufwändigen Verfahren, die auf Simulationen oder der Kombination von verschiedenen Instrumenten wie Fachgesprächen, Bilanzierungsbögen und Arbeitsproben basieren (z. B. Oehme und Rehbold 2017; Nickolaus et al. 2011).

In Projekten wie dem IdA KompetenzCheck (s. unten) oder MYSKILLS: Berufliche Kompetenzen Erkennen (Döring et al. 2016; Herdin und Wink 2016) werden für ausgewählte Referenzberufe Testverfahren entwickelt, über die zeiteffizient große Personenkreise parallel getestet werden können. Den Testverfahren ist ein ähnlicher Ansatz gemeinsam: Es geht um eine valide Erfassung fachlicher Kompetenzen, die über eine reine Selbsteinschätzung hinausgeht und Rückschlüsse auf eine mögliche Handlungsfähigkeit in Bezug auf typische Handlungsfelder eines Referenzberufs zulässt.

> Berufliche Kompetenzen sind kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in beruflichen Kontexten beziehen. (Döring et al. 2016, S. 68; vgl. Klieme und Leutner 2006; Weinert 2001; Terzer et al. 2008)

Unter einem beruflichen Kontext lässt sich wiederum jeder abgrenzbare Bereich eines Berufsbildes fassen, der grundlegende Anforderungen widerspiegelt (Baethge und Seeber 2016). Mit Blick auf verbreitete Rahmenwerke zu Kompetenzen im beruflichen Kontext (KMK 2011; AK DQR 2011) lassen sich derart verstandene Kompetenzen konzeptuell als Bestandteil von Fachkompetenz ansehen, welche wiederum als definierender Bestandteil umfassender beruflicher Handlungskompetenz verstanden wird, im Sinne einer „Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2011, S. 15).

Für die Messung von berufsbezogenen Kompetenzen empfehlen Baethge und Seeber (2016) den Rückgriff „auf berufstypische Arbeitshandlungen, -prozesse und -produkte, die weitgehend unabhängig von spezifischen betrieblichen Organisationsstrukturen und Arbeitsplatzbedingungen modelliert werden“ (ebd. S. 19 f). Benötigt werden also Testverfahren, die typische Handlungssituationen von (Referenz-)Berufen in den Blick nehmen und diese mit Hilfe von Testaufgaben möglichst realitätsnah und authentisch abbilden.

Mit Blick auf moderne Kompetenztests lassen sich zwei Umsetzungsmöglichkeiten unterscheiden:

- Der erste Ansatz basiert auf komplexen (Computer-)Simulationen, in denen interaktiv bestimmte Aufgaben zu erfüllen sind (z. B. Walker et al. 2016; Fischer et al. 2015).
- Der zweite Ansatz – der in der vorliegenden Arbeit näher beleuchtet wird – basiert auf Fragen zu Arbeitshandlungen, -prozessen und -produkten, die in Hinblick auf eine Problemsituation zu beantworten sind, welche über Texte, Bilder und Videos dargestellt wird[3] (z. B. Döring et al. 2016; Kaspar et al. 2016; Seeber 2016).

[3] Am Rande sei erwähnt, dass die Ansätze sich nicht ausschließen und dass auch Mischformen durchaus verbreitet sind (z. B. Abele et al. 2016).

In allen genannten Fällen wird Authentizität mit beruflichen Arbeitssituationen im Rahmen der Testverfahren angestrebt. Empirisch lassen sich wesentliche Anteile dessen, was sich über Performanz in Computersimulationen messen lässt, nachweislich auch über text-, bild- und/oder videobasierte Tests erfassen (so berichten z. B. Abele et al. (2016) für einen Test der Kompetenz von Kfz-Mechatronikern, dass simulationsbasierte Tests untereinander in derselben Größenordnung korrelieren wie ein simulationsbasierter Test mit einem inhaltlich ähnlichen videobasierten Test). Während computerbasierte Simulationen oft zeitaufwändig sind und daher vorwiegend in wissenschaftlichen Untersuchungen Verwendung finden, ist die Testdauer bei text-, bild- oder videobasierten Tests (im Folgenden TBV-Tests) in der Regel geringer, was eine zeitökonomische reliable Testung mit einer großen Anzahl unterschiedlicher Items erleichtert.

Dabei ist hervorzuheben, dass die Kompetenztestung über TBV-Tests in verschiedener Hinsicht über die Erfassung rein theoretischer Fachkenntnisse hinausgeht: Zum einen muss zur Lösung handlungsbezogener Aufgaben das erforderliche Fachwissen situationsadäquat anwendbar sein, was neben explizitem Wissen auch implizites Wissen erfordert, das in der Regel nicht einfach in Worte zu fassen ist. Dieser Zusammenhang wird durch die hohen Korrelationen mit simulationsbasierten Testverfahren unterstrichen. Das Einbringen impliziten Wissens in die Testung wird auch durch die Darstellungsweise von TBV-Tests ermöglicht: Die Darstellung von Handlungssituationen und Antwortoptionen erfolgt deshalb bei TBV-Tests nicht ausschließlich sprachlich (über Texte und ggf. Zahlenangaben), sondern auch visuell (über Bilder und Videos). Dadurch können Aufgaben teilweise auch durch implizites Wissen (z. B. das Wiedererkennen eines Werkzeugs, das in einer bestimmten Situation erforderlich ist) gelöst werden, ohne dass explizites Fachwissen verfügbar sein muss. Außerdem sind neben Kenntnissen auch kognitive Fertigkeiten wie Lesen und Rechnen für die Lösung mancher Aufgaben erforderlich (vgl. zu „kognitiven Fertigkeiten“ Anderson 1982). Motorische Fertigkeiten sind zwar in der Regel nicht direkt Teil der Testung (Döring et al. 2016, S. 23), allerdings ist für die richtige Lösung der Aufgaben teilweise eine Reflexion auf erforderliche manuelle Abläufe nötig, was eine entsprechende individuelle Erfahrung voraussetzt (vgl. Baethge und Seeber 2016).

2.1 Testentwicklung

In der Literatur existiert bisher keine allgemein anerkannte Systematik, an der man die Entwicklung von Kompetenztests entlang von Berufen und ihrer zugrunde liegenden Ausbildungsordnung ausrichten könnte und die gleichzeitig den Forderungen von Seeber und Baethge (s. oben) gerecht wird.

Für die hier betrachtete Testentwicklung wurde folgendes Vorgehen gewählt, das als Blaupause für beliebige berufliche Kontexte betrachtet werden kann und in Abb. 1 skizziert ist.

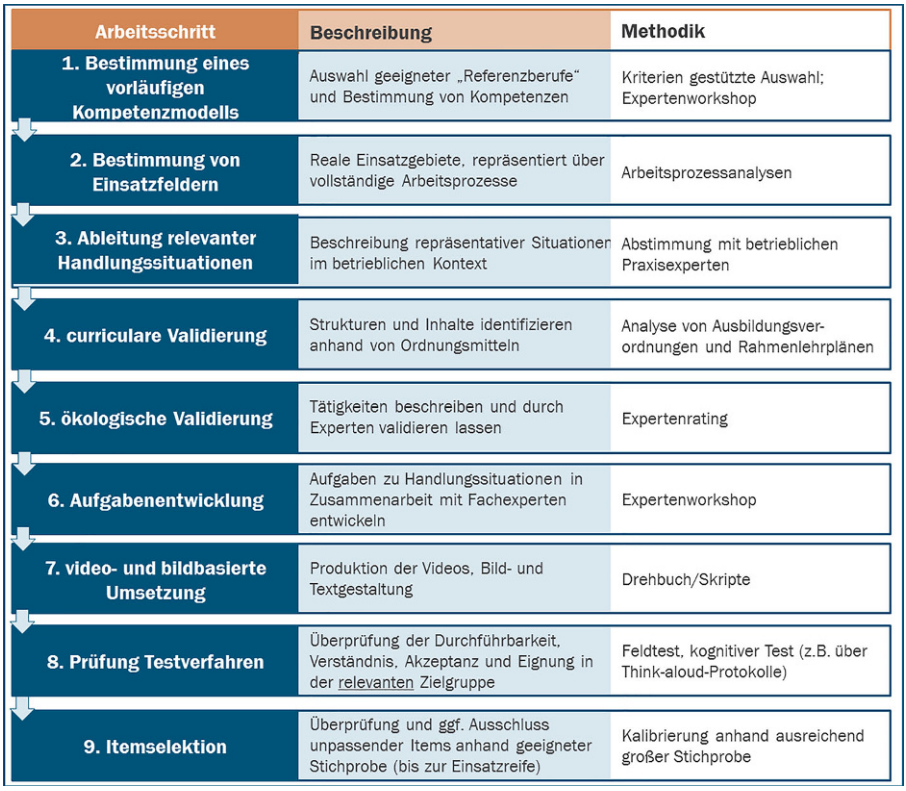


Abb. 1 Allgemeine Prozessbeschreibung der Konstruktion von Kompetenztests

Zu Beginn werden die Einsatzfelder bestimmt, über die der Test eine Aussage treffen soll,[4] d. h. es wird spezifiziert, (1) welche Kompetenzen gemessen werden sollen, (2) in welchen Einsatzfeldern sich diese Kompetenzen bei der Berufsausübung zeigen, und (3) welche konkreten Handlungssituationen in jedem Handlungsfeld zu bewältigen sind, um auf Kompetenz im Handlungsfeld zu schließen.

Die folgenden beiden Schritte des Konstruktionsprozesses befassen sich mit der Validierung und Erweiterung der bisherigen Überlegungen: Die identifizierten Handlungsdispositionen, -felder, und -situationen sind daraufhin zu prüfen, ob sie einerseits durch bestehende Ordnungsmittel wie Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrpläne abgedeckt werden (4) sowie andererseits der beruflichen Praxis gerecht werden (5). Das Resultat dieser Schritte ist ein konzeptuell vollständiges Kompetenzmodell, das alle unterscheidbaren Dimensionen (sog. Kompetenzstruktur) und

[4] Zwischen den ersten drei Schritten herrscht ein hoher Grad an Abhängigkeit, weswegen z. B. Döring et al. (2016) sie unter einem einzelnen Arbeitsschritt „Bestimmung des Tätigkeitsfeldes“ subsummieren. Eine Antwort auf die Frage, welche Leistungen in welchen Situationen eine Leistungsdisposition indizieren, kann sich z. B. daraus ergeben, welche Handlungssituationen bzw. Handlungen ein Handlungsfeld in der Berufspraxis charakterisieren.

alle curricular und praktisch relevanten bzw. unterscheidbaren Schwierigkeitsgrade (sog. Kompetenzniveaus) abdeckt (vgl. Klieme und Leutner 2006).

In einem nächsten Schritt werden (6) von Fachexperten Aufgaben entwickelt, die Rückschlüsse auf die oben bestimmten Leistungsdispositionen erlauben, und (7) die Aufgaben als text-, bild- oder videobasiertes Testverfahren umgesetzt. Im Anschluss wird eine mindestens zweistufige empirische Überprüfung des Testverfahrens durchgeführt (8). Qualitativ wird an Probanden der angezielten Zielgruppe das Testverfahren auf seine Funktionsfähigkeit, sachliche Korrektheit, Verständlichkeit und Unmissverständlichkeit der Aufgaben überprüft (9). Quantitativ wird das angedachte Messmodell an einer Stichprobe der Zielgruppe getestet, um die Güte des entwickelten Verfahrens festzustellen und bei Bedarf Revisionen an den zugrunde gelegten theoretischen Annahmen (bzw. dem verwendeten Messmodell) oder an den entwickelten Testaufgaben vorzunehmen.

Das skizzierte Vorgehen bildet die Grundlage für die hier vorgestellten Verfahren und bildet auch die Grundlage für die 2017 und 2018 entwickelten Testverfahren der Bundesagentur für Arbeit unter dem Titel MYSKILLS und wird im Folgenden näher erläutert.

2.2 Besonderheiten bei der Zielgruppe Geflüchteter

Bei der Entwicklung von Kompetenztests für die Zielgruppe der Geflüchteten sind einige Besonderheiten zu beachten. Zum einen sind aufgrund der Vielzahl an Geflüchteten zeiteffiziente Verfahren gefragt, an denen parallel eine Vielzahl an Personen teilnehmen können. Gleichzeitig sollen reliable und valide Aussagen über die Kompetenzen der Getesteten abgeleitet werden können (Döring und Severing 2016). Darüber hinaus sollten die Testergebnisse, um einen Nutzen für die Getesteten entfalten zu können, anschlussfähig in Bezug auf den deutschen Arbeitsmarkt sein (Hecker et al. 2019). Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, computerbasierte Testverfahren einzusetzen, und die Gestaltung der Testaufgaben/-materialien an betriebliche Realitäten in Deutschland anzulehnen.

Ein zentrales Thema bei der Testung von Geflüchteten stellt die Testsprache dar. Ein kompetenter Umgang mit der deutschen Sprache stellt zwar in vielen Berufen eine Voraussetzung für erfolgreiche Arbeit dar, sollte aber nicht mit beruflicher Kompetenz vermengt werden. Um berufliche Kompetenz unabhängig von sprachlicher Kompetenz testen zu können, müssen Sprachbarrieren überwunden werden. Hierzu bietet es sich an, die Tests in den jeweiligen Herkunftssprachen anzubieten. Neben einer Übersetzung ins Englische und Arabische (um nur zwei Beispiele zu nennen) lassen sich auch durch einfache Sprache und die Einbindung multimedialer Darstellungen Sprachbarrieren reduzieren (Döring und Severing 2016). Besondere Schwierigkeiten sind zu bedenken, wenn Fachbegriffe übersetzt oder umschrieben werden müssen. So lautet eine mögliche Übersetzung des Fachbegriffs „Geogitter“ etwa ءانبلا تاساسأ تيبثت ضرغل نئادلل ةمدام نم ةكبش (grob „Gitter aus Kunststoff, das zur Stabilisierung des Untergrundes von Bauarbeiten dient“). Diese Übersetzung wäre jedoch problematisch im Kontext einer Aufgabe wie „Wozu dienen Geogitter?“. Auch um *Differential Item Functioning* (Koller et al. 2012) für verschiedene Testsprachen zu vermeiden, kann es sich anbieten, Fachbegriffe

zu umschreiben. Umgekehrt kann es jedoch auch auftreten, dass bei gängigen Fachbegriffen eine Umschreibung zu Verwirrung und vermeidbarer Mehrdeutigkeit führt, sodass die Empfehlung nicht ohne Augenmaß umgesetzt werden sollte. Bei computerbasierten Tests ist überdies konfundierenden Effekten von Medienkompetenz entgegenzuwirken (z. B. durch einfache und intuitive Gestaltung – orientiert an bekannten Eingabeformaten wie gängigen Formularen – oder durch einführende Tutorials).

2.3 Beispiel IdA KompetenzCheck im Bereich Metallbearbeitung und -verarbeitung

Im Rahmen der Initiative Integration durch Ausbildung und Arbeit (IdA) der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) wurden mit den IdA KompetenzChecks vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) Kompetenztests für ausgewählte Branchen (Metall, Elektro, Logistik und Garten-/Landschaftsbau) entwickelt, um berufliche Vorerfahrungen und Kompetenzen von Geflüchteten zu testen und eine erste Standortbestimmung vorzunehmen. Die Testkonstruktion folgte dabei im Wesentlichen dem oben vorgestellten Prozess der Testentwicklung (Abschn. 2.1) unter Berücksichtigung von Besonderheiten der Zielgruppe Geflüchteter (Abschn. 2.2).

Im Rahmen der IdA KompetenzChecks werden Personen in einer von vier Testsprachen (Deutsch, Englisch, Französisch oder Arabisch) mit Beschreibungen, Abbildungen und (in der computerbasierten Fassung) Videos realistischer Handlungssituationen konfrontiert und müssen darauf bezogene Fragen zu Handlungen und Prozessabläufen beantworten, die Rückschlüsse auf berufsfachliche Kompetenzen erlauben. Im Falle des IdA KompetenzChecks für den Bereich der Metallbearbeitung und -verarbeitung werden Kompetenzen in drei Handlungsfeldern gemessen: (1) Kompetenz beim Herstellen von Bauteilen und Baugruppen; (2) Kompetenz beim Einrüsten, Umrüsten und Bestücken von Maschinen und Anlagen, sowie (3) Kompetenz beim Prüfen und Messen in der Qualitätskontrolle. Diese drei Kompetenzen wurden in Anlehnung an das Teilqualifizierungsmodell für den Beruf des Maschinen- und Anlagenführers (Zeller, Neumann, Kohl, Krenn & Küfner, 2011) sowie in enger Zusammenarbeit mit fachlichen Experten konzeptualisiert, decken das Berufsbild jedoch *nicht* vollständig ab.

Die Kompetenz in jedem Handlungsfeld wird beim IdA KompetenzCheck in Form eines separaten Teilergebnisses gemessen. Dem liegt ein einfaches und bzgl. seiner Annahmen sparsames Messmodell zugrunde: Wer schon einmal in einem Handlungsfeld gearbeitet hat, hat *ipso facto* Erfahrung im Umgang mit den zum Handlungsfeld gehörenden Handlungssituationen und weiß *aus diesem Grund* mit größerer Wahrscheinlichkeit die richtigen Antworten auf diesbezügliche handlungsbezogene Fragen.[5] Auf Basis dieser Überlegungen wird aus den Antworten einer Person auf ihre Disposition zu Leistungen im Handlungsfeld geschlossen.

[5] Einschränkend ist an dieser Stelle zu bemerken, dass manche Kompetenzen auch handlungsfeldübergreifend oder auf andere Weise erworben werden können und dass deren Messung und separate Ausweisung – sofern angestrebt – eine andere Herangehensweise oder komplexere Messmodelle erfordern kann (z. B. Fischer et al. 2015; Kaspar et al. 2016; Erpenbeck und Von Rosenstiel 2007).

3 Methode

Auf Basis der bereits beschriebenen Vorgehensweise (siehe Abschn. 2.1) wurde unter Berücksichtigung der Besonderheiten Geflüchteter (siehe Abschn. 2.2) mit dem IdA-KompetenzCheck im Bereich Metallbe- und -verarbeitung (siehe Abschn. 2.3) ein Testverfahren entwickelt, das die Feststellung von Kompetenzen in ausgewählten Handlungsfeldern dieser Branche unterstützen soll. Im Folgenden werden empirische Ergebnisse zu diesem Test berichtet, um zu überprüfen, ob auf die beschriebene Art und Weise berufliche Kompetenzen getestet werden können.

3.1 Stichprobe

Getestet wurden $n = 162$ Geflüchtete im Rahmen des IdA-Projektes. Von den teilnehmenden Personen sind etwa 68 % männlich und 11 % weiblich (21 % fehlende Werte[6]). Im Durchschnitt sind die Personen etwa 30 Jahre alt ($M = 32{,}2$; $SD = 7{,}6$). Bzgl. der Testsprache bearbeiteten 59 % den Test in deutscher Sprache, 22 % in englischer Sprache und 19 % in arabischer Sprache. Berufserfahrung war – für den Fall, dass Berufserfahrung vorlag – in Jahren anzugeben. Fehlende Angaben waren entsprechend als 0 zu werten. 31 % der Befragten erhielten einen Wert größer 0, die restlichen 69 % einen Wert von 0. Im Median verfügten die Befragten mit Berufserfahrung über 3 Jahre Erfahrung.

3.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Die Daten wurden im Rahmen von IdA 1000 in Integrationskursen zwischen März 2016 und April 2017 in Gruppentestungen erhoben. Die Teilnahme an einem der KompetenzChecks war freiwillig (wobei Berufserfahrung im jeweiligen Referenzberuf im Rahmen der Ausschreibung als wünschenswert dargestellt wurde, aber nicht zwingend erforderlich war). Die Teilnehmenden bearbeiteten unter Aufsicht von Kursleitung und je einem Projektmitarbeitenden eine papierbasierte Version des IdA KompetenzChecks. Als Anreiz wurde den Teilnehmenden eine vorläufige Rückmeldung über die festgestellten Kompetenzen zugestellt.

Jede unabhängige Antwort wurde binär als richtig oder falsch bewertet. Items mit extremer Schwierigkeit, die also von keiner Person oder von jeder Person gelöst werden konnten, wurden vor den folgenden Analysen entfernt (dies betraf lediglich ein Item in Testabschnitt 2, welches von keiner Person aus dem Kreis der Teilnehmenden richtig beantwortet wurde). Das Unterlassen einer Antwort wurde generell mit 0 bewertet.

[6] Das Geschlecht wurde nicht direkt erfragt, sondern lediglich anhand des Namens geschätzt. Mit dieser Fremdeinschätzung geht eine gewisse Unsicherheit einher, allerdings scheint uns diese Einschätzung informativer zu sein als der Verzicht auf eine Schätzung des Geschlechterverhältnisses. Zu fehlenden Werten kam es entsprechend, wenn der Name einer Person nicht mit ausreichender Sicherheit auf das Geschlecht schließen ließ ($n = 34$).

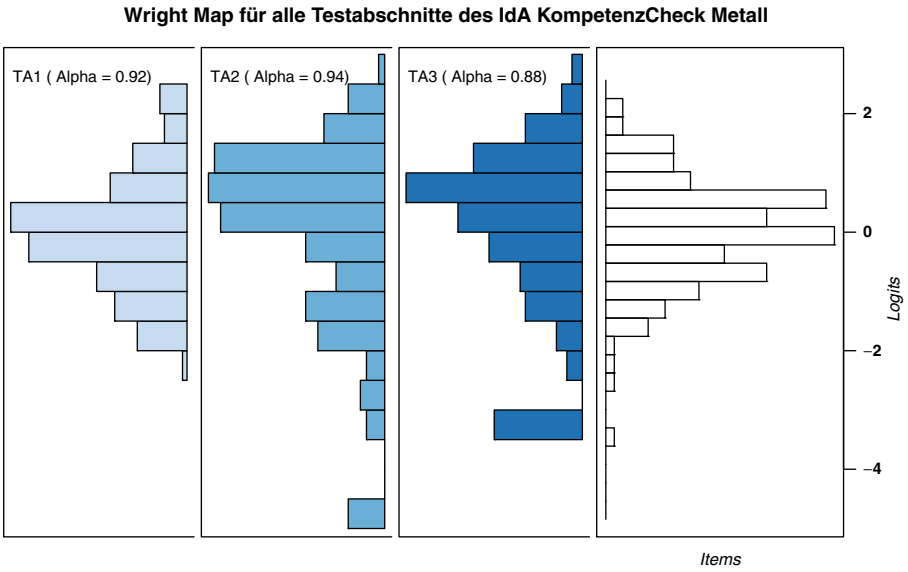


Abb. 2 Histogramm der Itemschwierigkeiten (*rechts in weiß*) und der Kompetenz in jedem der drei Testabschnitten (*TA, links* in *dunkleren* Farbtönen)

3.3 Auswertung

Zur Auswertung wurde das herkömmliche Rasch-Modell angewendet, welches den Summenwert über alle binär bewerteten Items als suffiziente Statistik zur Schätzung des zu messenden Personenparameters annimmt. Die Schwierigkeit der Items wurde, wie bei der Rasch-Modellierung üblich, für jeden Testbereich auf eine Summe von 0 normiert (Summe-Null-Normierung, Bühner 2005) wodurch die Personenparameter im Verhältnis zur Itemschwierigkeiten kriteriumsorientiert interpretiert werden können.

Von einem komplexeren zweiparametrischen logistischen (2PL) Modell wird abgesehen, weil dieses durch eine Verdopplung der zu schätzenden Parameter eine Verringerung der Schätzgenauigkeit impliziert hätte und weil im 2PL-Modell bei der Bestimmung des Personenparameters Items mit hoher Trennschärfe mehr wiegen als Items mit niedriger Trennschärfe (unabhängig von der Item-Schwierigkeit), selbst wenn theoretisch alle Items als gleichermaßen wichtig für kompetentes Verhalten erachtet werden (Robitzsch 2009). Auch eine Beurteilung der absoluten Ausprägungen von Modell- und Itemfit unterbleibt an dieser Stelle aufgrund der für diesen Zweck unzureichend großen Stichprobe von unter 500 Teilnehmenden (Stone und Yumoto 2004). Die Analysen der vorliegenden Arbeit basieren demgegenüber auf Schätzwerten der Personen- bzw. Itemparameter. Diese können den Analysen von Stone und Yumoto (2004) zufolge bereits ab 100 Teilnehmenden mit ausreichender Genauigkeit geschätzt werden.

4 Ergebnisse

Kompetenzen sind bekannt als verhältnismäßig heterogene Konstrukte (vgl. Fischer und Neubert 2015). Dennoch ist die Reliabilität des vorliegenden Tests für alle Testabschnitte aufgrund einer ausreichend großen Itemzahl als gut zu bewerten ($\alpha > 0{,}87$, siehe Abb. 2) und die Trennschärfe aller Items ist größer als 0.

Abb. 2 zeigt die Itemschwierigkeit (Itemparameter) der verwendeten Items (Abbildung rechts, in weiß dargestellt) und stellt diese den Kompetenzausprägungen (Personenparametern) der getesteten Personen (Abbildung links, in dunkleren Farbtönen dargestellt) gegenüber. Wie die Abbildung verdeutlicht, entspricht der Durchschnitt der Personenparameter für alle drei Testabschnitte in etwa dem Durchschnitt der normierten Itemparameter.

Effekte der Berufserfahrung wurden für jeden Testabschnitt über einen t-Test bestimmt, in den die dichotomisierte Berufserfahrung (Berufsjahre >0) als unabhängige Variable einging und der Personenparameter als abhängige Variable. Signifikante Effekte von Berufserfahrung auf die Leistungen im jeweiligen Testabschnitt finden sich in allen drei Testbereichen (TA1: $t = 3{,}14$; $df = 77{,}77$; $p < 0{,}01$; TA2: $t = 2{,}74$; $df = 107{,}45$; $p < 0{,}01$; TA3: $t = 2{,}82$; $df = 104{,}11$; $p < 0{,}01$). Dies kann als Beleg für die Behauptung verstanden werden, dass mit den entwickelten Aufgaben in der Tat durch Arbeitserfahrung erworbene Fachkompetenzen gemessen werden.

5 Diskussion

Mit der vorliegenden Arbeit legen wir eine Systematik vor, anhand derer Kompetenztests für unterschiedliche berufliche Kontexte entwickelt werden können (siehe Abschn. 2.1) und demonstrieren anhand von Daten zum IdA KompetenzCheck im Bereich Metallbe- und -verarbeitung die Reliabilität und Validität des entwickelten Testverfahrens. Wie unsere Ergebnisse zeigen, scheint es möglich, fachliche Kompetenzen auf reliable und valide Weise zeiteffizient zu erfassen. Die Aufgaben wurden sorgfältig ökologisch und curricular validiert, und die erwartungsgemäßen Effekte von Berufserfahrung auf die Kompetenzen im oben berichteten Test bieten einen empirischen Anhaltspunkt dafür, dass auf diese Weise ausgewählte fachliche Kompetenzen bei Geflüchteten effektiv und effizient gemessen werden können.

Der IdA KompetenzCheck liefert damit einen wertvollen Beitrag zur Validierung von Lernergebnissen nicht-zertifizierten non-formalen und informellen Lernens. Allerdings ist hervorzuheben, dass der IdA KompetenzCheck aus Gründen der Praktikabilität nicht das Ziel hat, berufliche Handlungskompetenz in ihrer vollen Breite zu erfassen. Aspekte wie Sprachfertigkeit, Sozial- und Selbstkompetenz sind nicht Gegenstand der Testung, und auch die getesteten Fachkompetenzen decken das Berufsbild nicht vollständig ab. Der IdA KompetenzCheck wurde als Testverfahren entwickelt, um einen ersten Anhaltspunkt über die Kompetenzen in unterschiedlichen berufsrelevanten Handlungsfeldern zu gewinnen. Als solches bietet er vor allem für Personen ohne klassische Qualifikationen und Kompetenznachweise eine Möglichkeit, das Vorhandensein von Kompetenzen zu belegen. Im Gegensatz zu herkömmlichen Prüfungen reduziert der IdA KompetenzCheck durch die vorliegenden

Testsprachen (Deutsch, Englisch, Arabisch und Französisch) und die Einbindung von Bildern und (in der computerbasierten Version) Videos von Handlungssituationen die Sprachbarriere. Gleichzeitig bietet er – im Gegensatz zu vielen anderen praxisnahen Verfahren, wie z. B. Arbeitsproben – aufgrund seiner hochgradig standardisierten Präsentation Ergebnisse, die über verschiedene Teilnehmende hinweg vergleichbar sind. Als wissenschaftlich entwickeltes Verfahren bietet er den Vorteil (gegenüber manchem ausländischen Abschlusszeugnis von zertifizierenden Stellen unbekannter Herkunft), dass empirische Belege seiner Gültigkeit vorliegen, die von Interessierten vor einer Interpretation der Ergebnisse herangezogen werden können. Die enge Anbindung der Ergebnisrückmeldung an bestehende Teilqualifizierungsmodelle wiederum fördert die Anschlussförderlichkeit der Testergebnisse. Unter der Annahme, dass die Testinhalte des IdA KompetenzCheck Metall die beruflichen Anforderungen adäquat repräsentieren, lässt sich beispielsweise feststellen, dass die getestete Stichprobe eine durchschnittliche Kompetenz in allen getesteten Handlungsfeldern aufweist, dass die getesteten Kompetenzen mit Berufserfahrung einher zu gehen scheinen und dass sich die Kompetenz einzelner Getesteter in jedem Handlungsfeld mit einer hohen Reliabilität bestimmen lässt.

Generell sind neben den Vorzügen des IdA KompetenzCheck jedoch auch seine Grenzen anzuerkennen: Der IdA KompetenzCheck wird z. B. ausschließlich auf Papier oder am Computer bearbeitet und erfordert kein praktisches Tätigwerden. Auch wenn die gestellten Fragen in gewissem Maße durchaus Rückschlüsse auf berufliche Erfahrung erlauben (vgl. hierzu die Ausführungen in Abschn. 2 und die empirischen Validitätsbelege in Abschn. 4) scheint es angebracht, den IdA KompetenzCheck um weitere Verfahren zu ergänzen (z. B. Arbeitsproben), um ein ganzheitliches Bild von den Kompetenzen einer Person zu gewinnen, da motorische Fertigkeiten nicht direkt Gegenstand der Testung sind.

Auch der Forschungsstand zum IdA KompetenzCheck und ähnlichen Verfahren muss zum jetzigen Zeitpunkt als vorläufig beurteilt werden: Die empirische Erprobung der psychometrischen Qualität von Tests, die gemäß der hier vorgeschlagenen Systematik entwickelt wurden, befindet sich aktuell noch in vollem Gange und eine umfassende Kriteriums- und Konstruktvalidierung steht noch aus. Auch ein empirischer Nachweis für den Nutzen des IdA KompetenzCheck für die betriebliche Praxis, bzw. für die Zielgruppe Geflüchteter, steht zurzeit noch aus. Die vorliegende Arbeit versteht sich insofern lediglich als erster Anhaltspunkt für die Praktikabilität, Reliabilität und Validität des vorgestellten Verfahrens zur Testentwicklung. Ein abschließendes Urteil scheint zum jetzigen Zeitpunkt jedoch weder angemessen noch sinnvoll.

Weitere Forschung bietet sich insbesondere in Bezug auf Subgruppenunterschiede oder komplexere Messmodelle an, die sich in Bezug auf die Heterogenität der Zielgruppe empfehlen könnten (z. B. die Modellierung latenter Klassen, vgl. Rost 1990), sobald eine ausreichend umfassende Datengrundlage vorliegt. Borsboom und Mellenbergh (2007, S. 98) bemerken ergänzend dazu, wie unpassend das traditionelle reflektive Messmodell – also ein Messmodell, welches zur Annahme hat, dass eine höhere Ausprägung des latenten Konstrukts zur Konsequenz hat, bzw. sich darin widerspiegelt/reflektiert, dass Testaufgaben mit einer höheren Wahrscheinlich-

keit gelöst werden können (Fischer und Neubert 2015) – bei der Vermessung von Wissensbeständen erscheint:

> the proportion of facts you know does not make a difference for whether you can answer a particular question (you either can or cannot, which depends on whether you know the answer), but this proportion does make a difference to the number of questions you can answer (assuming that they are a representative sample from the domain).

Überträgt man diese Überlegungen von Borsboom und Mellenbergh (2007) auf den Bereich der Kompetenztestung, bleibt festzustellen, dass ein Kompetenztest durchaus Validität aufweisen kann (also messen kann, was er zu messen vorgibt), ohne über eine ausgeprägte Reliabilität zu verfügen (also ohne dass die Antworten auf einzelne Items des Tests korrelieren müssten; vgl. auch Fischer und Neubert 2015). Ein großer Anteil richtig gelöster Aufgaben lässt in diesem Fall also auf Kompetenz schließen, auch wenn die Ausprägung der Kompetenz sich nicht kausal und gleichermaßen auf die Beantwortung aller Items auswirken muss. Dabei ist anzumerken – und durchaus im Einklang mit den vorgelegten empirischen Ergebnissen – dass sich Validität und Reliabilität durchaus nicht ausschließen müssen. Wie Fischer und Neubert (2015) erörtern kann es gerade bei breit angelegten Kompetenzen, die eine heterogene Menge an Anforderungen umfassen, für eine reliable und valide Messung erforderlich sein, mehrere Komponenten von Kompetenz separat zu messen (also z. B. getrennt nach homogenen Handlungsfeldern, wie im IdA KompetenzCheck erfolgt).

Die separate Messung mehrerer berufsrelevanter Kompetenzen trägt dabei nicht nur den o. g. messtheoretischen Erwägungen Rechnung, sondern bietet auch einen praktischen Mehrwert für Geflüchtete und Betriebe: Dadurch, dass der IdA KompetenzCheck Testergebnisse auf der Ebene von berufsrelevanten Handlungsfeldern ausweist, erhalten die Getesteten die Möglichkeit, vorliegende Kompetenzen auch dann differenziert zu belegen, wenn eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit noch nicht vorliegt. Sowohl die Getesteten als auch Betriebe, erhalten auf diese Weise einen aussagekräftigen Anhaltspunkt dafür, in welchen Handlungsfeldern fachliche Kompetenzen vorliegen und in welchen Handlungsfeldern ggf. Weiterbildungsbedarf besteht. Im besten Fall eröffnet die differenzierte Ergebnisrückmeldung des IdA KompetenzCheck die Möglichkeit, Personen einerseits zielführend zu fördern und andererseits passgenau den Stellen zuzuweisen, für die sie sich aufgrund der vorliegenden Kompetenzen am besten eignen. Auf Basis bisheriger Erfahrungen mit der Zielgruppe der Geflüchteten ist zu erwarten, dass weitere Qualifizierung vor einem beruflichen Einsatz oftmals notwendig ist – nicht nur vor dem Hintergrund fehlender Kenntnis der deutschen (Fach-)Sprache. Je konkreter die Tests Aussagen in Bezug auf die Einsatzfähigkeit am Arbeitsmarkt machen, desto zielgerichteter können fehlende Fertigkeiten nachqualifiziert werden, um bestehende Lücken gezielt zu schließen. Die bedarfsorientierte Nachqualifizierung kann teilweise auf Basis von Anpassungsqualifizierungen erfolgen. Jedoch erlangen Geflüchtete so keinen in Deutschland anerkannten Berufsabschluss. Alternativ können Berufsanschlussfähige Teilqualifikationen (TQ) zum Einsatz kommen, wie sie von der Bundesagentur für Arbeit gefördert werden. Teilqualifikationen sind Qualifizierungsbausteine, die sys-

tematisch in Teilschritten auf einen Berufsabschluss vorbereiten (z. B. Zeller et al. 2011). Alle Teile zusammen ergeben einen vollständigen Beruf. Bei hoher Passung zwischen Teilqualifizierung und Handlungsfeldern des Testverfahrens besteht so die Möglichkeit genau die noch fehlenden aber für einen Beruf notwendigen Kompetenzen zu erwerben. Über die Externenprüfung besteht dann die Möglichkeit, einen formalen Berufsabschluss zu erreichen.

Angesichts der schwierigen Lage vieler Geflüchteter auf dem deutschen Arbeitsmarkt, und dem vielerorts beklagten Fachkräftemangel, bieten Verfahren wie der IdA KompetenzCheck sowohl für Geflüchtete als auch für deutsche Betriebe eine wertvolle Chance, vorhandenes Potential nutzbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund möchten wir anregen, den IdA KompetenzCheck (ebenso wie zahlreiche andere Verfahren der Kompetenzfeststellung) weder als vollumfängliches Diagnostikum beruflicher Handlungskompetenz misszuverstehen, noch ihn aufgrund der o. g. Grenzen zu verwerfen. Wir halten den IdA KompetenzCheck vielmehr für einen gelungenen Beitrag zu einer Validierung von Kompetenzen, die im Rahmen von nicht-zertifiziertem, non-formalem und informellem Lernen erworben wurden, der jedoch im Sinne einer ganzheitlichen Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz (KMK 2011) andere Verfahren der Kompetenzfeststellung nicht ersetzen, sondern nur ergänzen kann.

Grundsätzlich sollte jedwede Erfassung rein fachlicher Kompetenzen zum Zwecke einer ganzheitlichen Beurteilung stets ergänzt werden (Fischer und Neubert 2015) um weitere Aspekte einer umfassend verstandenen beruflichen Handlungskompetenz (KMK 2011).

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Literatur

Abele, S., Behrendt, S., Weber, W., & Nickolaus, R. (2016). Berufsfachliche Kompetenzen von Kfz-Mechatronikern von drei separa Kompetenzdimensionen und erzielte Leistungen (KOKO Kfz). In K. Beck, M. Landenberger & F. Oser (Hrsg.), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung* (S. 171–204). Bielefeld: W. Bertelsmann.

AK DQR/Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf. Zugegriffen: 28. Mai 2018.

Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological review*, *89*(4), 369–406

Baethge, M., & Seeber, S. (2016). Die gemeinsame theoretische und methodische Basis der ASCOT-Projekte. In K. Beck, M. Landenberger & F. Oser (Hrsg.), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Resultate aus dem Forschungsprogramm ASCOT* (S. 15–42). Bielefeld: W. Bertelsmann.

BAMF/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe 12/2016. http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/Asylzahlen/AktuelleZahlen/aktuelle-zahlen-asyl-node.html. Zugegriffen: 4. Jan. 2018.

BAMF/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017). Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe 11/2017. http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/Asylzahlen/AktuelleZahlen/aktuelle-zahlen-asyl-node.html. Zugegriffen: 4. Jan. 2018.

Beck, K., Landenberger, M., & Oser, F. (2016). *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Borsboom, D., & Mellenbergh, G. J. (2007). Test validity in cognitive assessment. In *Cognitive diagnostic assessment for education: theory and applications* (S. 85–118).

Brücker, H., et al. (2016). IAB-Kurzbericht 24/2016. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb2416.pdf. Zugegriffen: 28. Mai 2018.

Bühner, M. (2005). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. Bd. 2. München: Pearson.

Döring, O., & Severing, E. (2016). Anmerkungen zur Erfassung der beruflichen Kompetenzen von Flüchtlingen. *Berufsbildung*, *158*, 34–36.

Döring, O., Neumann, F., Hecker, K., & Fischer, A. (2016). Qualitätsstandards für Kompetenztests – Anforderungskatalog. https://www.f-bb.de/fileadmin/user_upload/Qualitaetsstandards_Kompetenztests_Anforderungskatalog.pdf. Zugegriffen: 28. Mai 2018.

Erpenbeck, J., & Von Rosenstiel, L. (2007). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Fendel, T., & Romiti, A. (2015). Die Bedeutung von Bildung und Spracherwerb für die Arbeitsmarktintegration von Asylsuchenden. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *45*(1), 16–19.

Fischer, A., & Neubert, J. C. (2015). The multiple faces of complex problems: a model of problem solving competency and its implications for training and assessment. *Journal of Dynamic Decision Making*, *1*(1), 1–13. https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/jddm/article/view/23945

Fischer, A., Greiff, S., Wüstenberg, S., Fleischer, J., Buchwald, F., & Funke, J. (2015). Assessing analytic and interactive aspects of problem solving competency. *Learning and Individual Differences*, *39*, 172–179.

von Gostomski, et al. (2016). IAB Forschungsbericht 14/2016. Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. http://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb1416.pdf. Zugegriffen: 28. Mai 2018.

Hecker, K., Schley, T., Fischer, A., Wittig, W., & Pfeiffer, I. (2019). Erfassung beruflicher Kompetenzen von Migrantinnen und Migranten sowie Geflüchteten – Kriterien und Vorgehen bei der Konstruktion eines computerbasierten Kompetenztests. In A. David, et al. (Hrsg.), *Migration und Arbeit (Revisited): Herausforderungen, Problemlagen und Gestaltungsinstrumente*. Leverkusen: Budrich.

Herdin, G., & Wink, R. (2016). Kompetenzen von Flüchtlingen erfassen – Anforderungen und Gestaltung von innovativen Kompetenzfeststellungsverfahren. In V. Heyse, J. Erpenbeck & S. Ortmann (Hrsg.), *Intelligente Integration von Flüchtlingen und Migranten* (S. 103–112). Münster: Waxmann.

Kaspar, R., Döring, O., Wittmann, E., Hartig, J., Weyland, U., Nauerth, A., Möllers, M., Rechenbach, S., Simon, J., & Worofka, I. (2016). Competencies in geriatric nursing: empirical evidence from a computer-based large-scale assessment calibration study. *Vocations and Learning*, *9*(2), 185–206.

Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(6), 876–903.

KMK/Kultusministerkonferenz (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: KMK.

Koller, I., Alexandrowicz, R., & Hatzinger, R. (2012). *Das Rasch Modell in der Praxis. Eine Einführung mit eRm*. Wien: Facultas.

Nickolaus, R., Abele, S., & Gschwendtner, T. (2011). Prüfungsvarianten und ihre Güte: Simulationen beruflicher Anforderungen als Alternative zu bisherigen Prüfungsformen? In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung* (S. 83–95). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Oehme, A., & Rehbold, R. R. (2017). Abschlussbezogene Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen (Verfahrensprototyp). Vortrag im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung 2017 an der Universität zu Köln am 15. März 2017. http://www.fbh.uni-koeln.de/vortraege?page=1. Zugegriffen: 28. Mai 2018.

Rehbold, R. R., & Oehme, A. (2017). Abschlussbezogene Validierung nonformal und informell erworbener Kompetenzen (ValiKom) – Konzeptionelle Überlegungen für die Entwicklung eines Verfahrensprototyps. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/WS_07_Validierung_informeller_Kompetenzen_Rehbold_Oehme.pdf. Zugegriffen: 25. Mai 2018.

Robitzsch, A. (2009). Methodische Herausforderungen bei der Kalibrierung von Leistungstests. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Koller (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik* (S. 42–106). Weinheim: Beltz.

Rost, J. (1990). Rasch models in latent classes: an integration of two approaches to item analysis. *Applied Psychological Measurement*, *14*(3), 271–282.

Seeber, S. (2016). Vom Domänenmodell zum Kompetenzmodell: Konturen eines Assessmentdesigns zur Messung beruflicher Fachkompetenzen bei Medizinischen Fachangestellten. http://www.bwpat.de/profil4/seeber_profil4.pdf. Zugegriffen: 28. Mai 2018.

Stone, M., & Yumoto, F. (2004). The effect of sample size on Rasch/IRT parameters using dichotomous items. *Journal of applied measurement*, *5*, 48–61.

Terzer, E., Hartig, J., & Upmeier zu Belzen, A. (2008). Systematische Konstruktion eines Tests zu Modellkompetenz im Biologieunterricht unter Berücksichtigung von Gütekriterien. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, *19*, 51–76.

Walker, F., Link, N., & Nickolaus, R. (2016). A multidimensional structure of domain-specific problem-solving competencies of electronics technicians for automation technology. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, *8*(1), 1–16.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.

Winther, & Jordanoski (2016). Was wir haben und was wir brauchen: Kompetenzanerkennung bei Flüchtlingen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *4*, 34–36.

Zeller, B., Neumann, F., Kohl, M., Krenn, S. & Küfner C. (2011). *Schritt für Schritt zum/zur Maschinen- und Anlagenführer/-in: Zertifizierte Teilqualifikationen der Bundesagentur für Arbeit (Leitfaden für die Bildungspraxis)*. Bielefeld: wbv.

ZfW (2019) 42:133–149
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0120-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

AiKomPass – Ein Instrument zur Sichtbarmachung informellen Lernens in der Metall- und Elektroindustrie

Martin Fischer · Magdalene Follner · Ines Rohrdantz-Herrmann · Cüneyt Sandal

Eingegangen: 1. Juni 2018 / Angenommen: 3. Dezember 2018 / Online publiziert: 18. Dezember 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung AiKomPass ist ein webbasiertes Instrument, mit dessen Hilfe informelle und non-formale Kompetenzen aus dem Bereich der Metall- und Elektroindustrie sichtbar gemacht werden können. Das Instrument beruht auf einer Interviewstudie mit potenziellen Nutzern und auf einem Aufgabeninventar, welches Aufgaben aus den Arbeitsfeldern Arbeitsvorbereitung, Produktion, Instandhaltung und Logistik umfasst. Das Instrument selbst wurde in einem Prozess partizipativer Technikgestaltung entwickelt. Es hilft Arbeitskräften und Arbeitssuchenden, ihre Fähigkeiten zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben selbst einzuschätzen und visualisiert auf diese Weise das hierfür erforderliche Wissen und Können. Überdies dient es zur Analyse biografischer Aspekte von Kompetenzen (außerhalb der Erwerbsarbeit und außerhalb der Metall- und Elektroindustrie angeeignete Kompetenzen sowie relevante Zertifikate). Das Online-Tool richtet sich besonders an Menschen, denen formale Qualifikationen für den Arbeitsmarkt fehlen. AiKomPass ist online verfügbar (www.aikompass.de) und kann kostenlos verwendet werden.

Prof. Dr. M. Fischer (✉) · M. Follner, M.A. · I. Rohrdantz-Herrmann, M.A.
Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Universität des Landes Baden-Württemberg und nationales Forschungszentrum in der Helmholtz-Gemeinschaft, Hertzstr. 16, Geb. 06.41, 76187 Karlsruhe, Deutschland
E-Mail: m.fischer@kit.edu

M. Follner, M.A.
E-Mail: magdalene.follner@kit.edu

I. Rohrdantz-Herrmann, M.A.
E-Mail: rohrdantz@kit.edu

C. Sandal, M.A.
Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW), Karlsruhe, Deutschland
E-Mail: cueneyt.sandal@dhbw-karlsruhe.de

Schlüsselwörter Arbeitserfahrung · Aufgabeninventar · Kompetenzen · Informelle · Metall- und Elektroindustrie · Validierung

AiKompass—A tool to make informal learning within the electrical and metal industries visible

Abstract AiKomPass is a web-based tool to make informal and non-formal competences within the electrical and metal industries visible. It is based on an interview study with potential users and a task inventory, which covers tasks of work areas like process planning, production, maintenance and logistics within production processes. The tool itself was developed within a participative design process. It enables employees and people in search of employment to self-assess their ability to fulfil working tasks and thus visualizes their skills and knowledge. In addition it helps to analyse biographical aspects of competences (competences from spheres outside work and outside the electrical and metal industries and related certificates). The online tool focuses especially on people who are not formally qualified for the labour market. AiKomPass is available online (www.aikompass.de) and can be used free of charge.

Keywords Work experience · Task inventory · Competences · Informal · Metal and electrical industries · Validation

1 Einleitung und Vorstellung der Forschungsfrage

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen setzt deren Dokumentation und Sichtbarmachung voraus. Welche Rolle können potenziell Anerkennungswillige hierbei einnehmen, und welches (webbasierte) Instrument eignet sich dafür? Dies war die Forschungsfrage, die sich in zwei öffentlich geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekten (FuE) stellte, welche sich ab dem Jahr 2012 dem Bereich der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg widmeten. Damit war dies seinerzeit einer der ersten praktischen Ansätze, die sich mit der Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen befassten. Der Ansatz war jedoch nur auf eine Branche und ein deutsches Bundesland bezogen und verblieb noch jenseits formaler Validierungs- und Anerkennungsverfahren.

Die FuE-Projekte gingen von der Prämisse aus, dass es einen relevanten Teil von Arbeitskräften gibt, die über keinen formalen Abschluss verfügen und deshalb Schwierigkeiten haben, ihre Kompetenzen nachzuweisen, wenn ihre Arbeitsplätze in Gefahr geraten und wenn sie sich beruflich umorientieren wollen oder müssen. In Baden-Württemberg waren dies immerhin 14,4 % aller abhängig Beschäftigten – das macht etwa 600.000 Personen aus (Südwestpresse 2014). Auch für Unternehmen, die über Fachkräftemangel klagen, ist es schwierig, kompetente Arbeitskräfte (innerhalb und außerhalb des Unternehmens) überhaupt wahrzunehmen, wenn diese die entsprechenden Zertifikate nicht besitzen. Die skizzierte Problematik betrifft nun nicht nur Personen, die über keinerlei formalen Abschluss verfügen; sie betrifft auch Menschen, die nicht mehr im erlernten Beruf arbeiten (nur 55 % der Auszubil-

denden verbleiben nach Ausbildungsabschluss in ihrem Beruf (Schier 2011, S. 9)), und sie betrifft Personen, die in Arbeitsbereichen wie der betrieblichen Instandhaltung oder der betrieblichen Arbeitsvorbereitung arbeiten, die keinem bestimmten Berufsabschluss der beruflichen Erstausbildung in Deutschland entsprechen. Daher widmeten sich die FuE-Projekte den Arbeitsbereichen der Produktion und Logistik, wo besonders viele An- und Ungelernte arbeiten, sowie der Instandhaltung und Arbeitsvorbereitung, wo zwar meist Fachkräfte tätig sind, jedoch ohne einen für den Arbeitsbereich spezifischen Abschluss.

2 Vorstellung der Projekte zur Sichtbarmachung informellen Lernens in der Metall- und Elektroindustrie

Mit der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) sowie der Empfehlung des Rates der Europäischen Union, bis spätestens 2018 Verfahren zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens zu implementieren, ist die Frage der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auch in Deutschland politisch auf die Agenda gesetzt worden. In den Projekten Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Metall- und Elektroindustrie (AiKo) und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Bereich der Lagerlogistik und produktionsnahen Logistik (AiKo-ProdLog) wurde diese Thematik näher in den Blick genommen.

Projektträger war die AgenturQ, eine gemeinsame Qualifizierungsagentur der IG Metall Baden-Württemberg und des Arbeitgeberverbandes Südwestmetall nach dem Tarifvertrag zur Qualifizierung. Die wissenschaftliche Begleitung im Projekt AiKo oblag dem Karlsruher Institut für Technologie sowie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Im Rahmen der Projektlaufzeit wurde sowohl der Bedarf für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Bereich der Metall- und Elektroindustrie (M + E) erhoben als auch ein Instrument für die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen entwickelt. Im Fokus der Projekte standen an- und ungelernte Beschäftigte und die Gruppe der Facharbeiterinnen und Facharbeiter. Für beide Zielgruppen wurde empirisch erhoben, welche informell erworbenen Kompetenzen relevant sind und wie diese Kompetenzen mithilfe des Instruments AiKomPass sichtbar gemacht werden können.

Das Projekt AiKo (gefördert vom Ministerium für Finanzen und Wirtschaft in Baden-Württemberg im Rahmen der „Allianz für Fachkräfte“, Laufzeit von Juli 2012 bis April 2015) hat sich mit der Sichtbarmachung von informell und nonformal erworbenen Kompetenzen in der Metall- und Elektroindustrie befasst. Das Folgeprojekt AiKo-ProdLog (gefördert vom Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg, Laufzeit von Januar 2016 bis März 2017) knüpft hieran an und erweitert die zugrunde liegenden Arbeitsaufgaben aus den Arbeitsbereichen Arbeitsvorbereitung, Instandhaltung und Produktion um den Bereich der Lagerlogistik und produktionsnahen Logistik, sodass alle wesentlichen Arbeitsbereiche für gewerbliche Arbeitskräfte in der Metall- und Elektroindustrie abgedeckt sind. Das webbasierte Instrument AiKomPass dient unter anderem dazu, Fachkräftepotenziale ausfindig und für den Arbeitsmarkt in Baden-Württemberg nutzbar zu machen. Das Instrument beruht im Wesentlichen auf einem Aufgabeninventar – einer

strukturierten Darstellung der in der Fertigung in der M + E-Industrie vorfindlichen Arbeitsaufgaben (Frieling et al. 2000). Die Nutzer des Instruments können angeben, inwieweit sie die dort vorgegebenen Aufgaben in den Arbeitsfeldern Arbeitsvorbereitung, Produktion, Instandhaltung und Produktions- und Lagerlogistik beherrschen und auf dieser Basis ein persönliches Kompetenzprofil erstellen.

Eine wesentliche Erweiterung besteht darin, dass über AiKomPass nicht nur die typischen Arbeitstätigkeiten erhoben werden, sondern auch Kompetenzen, die sich aus Aktivitäten aus dem Freizeitbereich entwickeln. Die im Rahmen der Projekte durchgeführte Interviewstudie hat ergeben, dass wesentliche überfachliche Kompetenzen eher außerhalb der Arbeit erworben werden – etwa durch ehrenamtliches Engagement, Hobbys oder in der Familie. So gaben beispielsweise die Befragten an, Kompetenzen im Bereich der Teamarbeit oder bei der Organisation von Gruppen im Kontext von Aktivitäten bei Vereinen, der Freiwilligen Feuerwehr oder des Technischen Hilfswerks erworben zu haben.

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist nicht nur eine Frage der sachgerechten Abbildung von Kompetenzen, sondern auch eine Frage der gesellschaftlichen Akzeptanz. In dieser Hinsicht ist in den Projekten ein Verfahren der partizipativen Technikentwicklung (vgl. Fischer 2000, S. 249 ff.) erarbeitet und erprobt worden – unter Einbeziehung von Sozialpartnern, Personalverantwortlichen, Betriebsräten, Kammern, Arbeitsvermittlern, Wissenschaftlern und Betroffenen, das gleichermaßen zur Praktikabilität wie auch zur gesellschaftlichen Akzeptanz des Instruments AiKomPass beigetragen hat. Dieses Konzept sieht vor, dass künftigen Nutzern, Personalverantwortlichen, Betriebsräten u. a. zwar durchaus ein Vorschlag für die Ausgestaltung des Instruments auf Basis der wissenschaftlichen Analyse vorgelegt worden ist (weil die Nutzer auch nicht ad hoc sagen könnten, wie solch ein Instrument aussehen soll). Die endgültige Gestalt und damit die Gebrauchstauglichkeit des Instruments entstanden jedoch vor allem durch die Diskussion und Erprobung von Prototypen des Instruments durch potenzielle Nutzer.

3 Informell erworbene Kompetenzen

Es ist eine allgemein geteilte Annahme, dass viele Kompetenzen – und besonders arbeitsrelevante Kompetenzen – durch Lernen im Prozess der Arbeit erworben werden (Boreham et al. 2002; Fischer et al. 2004). Dem erfahrungsgeleiteten Lernen im Arbeitsprozess wird auch und gerade im Kontext computergestützter Arbeit große Bedeutung beigemessen (Böhle und Rose 1992; Bauer et al. 2002) – also dort, wo arbeitsimmanentes Lernen aufgrund der Komplexität von Arbeitsumgebungen, der Intransparenz technischer Phänomene und Prozesse sowie des Zeitdrucks vermutlich besonders schwierig ist, um es vorsichtig auszudrücken. Es scheint also paradox, worauf schon Antonius Lipsmeier (1996, S. 209) hingewiesen hat, dass dem Erfahrungslernen im Prozess der Arbeit immer noch ein solch hoher Stellenwert zukommt.

Es gibt trotzdem mindestens einen gewichtigen Grund, Erfahrung für die Entwicklung beruflicher Kompetenz, insbesondere beruflichen Könnens, für unverzichtbar zu erachten – dieser ist die Authentizität des Erfahrungslernens (vgl. Fischer 2000).

Die Echtheit der Erfahrung gewährleistet, dass der Möglichkeit nach alle Facetten einer Situation in die persönliche Erfahrung einfließen können. Diese Facetten können redundant sein (Siebeck 1994, S. 112): Es werden auch zufällige, für die Situation eigentlich nicht wesentliche Erscheinungen in die persönliche Erfahrung integriert. So registriert zum Beispiel ein Autofahrer möglicherweise die Kleidung von Fußgängern, was für das Autofahren an sich unwesentlich ist. Die gesamte Erscheinungsvielfalt aufzunehmen und zu verarbeiten, ist jedoch dort besonders wichtig, wo eine Situation oder ein Prozess nicht nur theoretisch auf den Begriff gebracht, sondern auch praktisch beherrscht werden muss, und wo bei der Prozessbeherrschung vielfältige Phänomene eine Rolle spielen. Sicherlich ist für das Autofahren, um dieses Beispiel noch einmal aufzugreifen, die Kenntnis der Verkehrszeichen und Verkehrsregeln wichtig. Die Beherrschung des Autofahrens gelingt jedoch nur auf Basis des Selbst-Machens von Erfahrung, da beim Vorankommen nicht nur allgemeine Regeln und Bedeutungen, sondern die Phänomene des Konkreten (das Verhalten der übrigen Verkehrsteilnehmer, das Verhalten des eigenen Autos etc.) berücksichtigt werden müssen. Und so gelingt auch die Beherrschung von Maschinen, das Hüten von Kindern oder die Pflege kranker Menschen nur auf Basis von Erfahrung, da immer auch der konkrete Zustand von Objekten und Personen in spezifischen Situationen wahrgenommen und berücksichtigt werden muss.

Dieser konkrete Zustand von Objekten und Personen in spezifischen Situationen ist nun in der Arbeitswelt gar nicht immer eindeutig – er muss interpretiert, mit Schlussfolgerungen versehen, schließlich bewältigt bzw. verändert werden und schafft so einen Lernanlass. Bei der gewerblich-technischen Arbeit ist dieser Lernanlass häufig eine Problemsituation: eine Maschinenstörung, ein Lieferengpass, Personalknappheit oder ein Eilauftrag. Was dabei wichtig ist, hat man in Deutschland im Rahmen der Kritischen Psychologie (z. B. Holzkamp 1993) ganz ähnlich gesehen wie in den USA Donald Schön, der das Handeln von professionellen Praktikern analysiert hat. Schön kommt zu folgendem Ergebnis:

> *From the perspective of Technical Rationality professional practice is a process of problem solving. Problems of choice or decision are solved through the selection, from available means, of the one best suited to established ends. But with this emphasis on problem solving, we ignore problem setting, the process by which we define the decision to be made, the ends to be achieved, the means which may be chosen. In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as given. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling and uncertain. In order to convert a problematic situation to a problem, a practitioner must do a certain kind of work. He must make sense of an uncertain situation that initially makes no sense (Schön 1983, S. 39f.).*

Bei der Bewältigung von Problemsituationen tritt ein weiteres Moment hinzu, das für das Lernen im Arbeitsprozess relevant ist, nämlich Lernen in sozialer Interaktion. In einer Studie, die von Michael Eraut et al. (1998) in Großbritannien durchgeführt wurde, nannten die 120 Befragten aus dem Maschinenbau, aus dem Bereich Wirtschaft und Verwaltung sowie aus dem Gesundheitssektor vor allem

zwei Ressourcen für das Lernen im Arbeitsprozess. Erstens: „The challenges of work itself“. Und zweitens: „Learning from other people“.

Eraut und Mitarbeiter gelangen zu folgendem Resümee:

> *The outcome of such “learning from experience” was the development of knowledge, skills and understanding, although this was difficult to explain to others. Effective learning was, however dependent on confidence, motivation and capability – prerequisites for employees’ selfmanagement of much of their learning (Eraut et al. 1998).*

Aus dem Gesagten ergibt sich für die Erfassung informell erworbener Kompetenzen Folgendes: „Making collective sense of events in the workplace“ (Boreham 2004, S. 3) ist der Stimulus, der zur Aneignung von Kompetenzen im Prozess der Arbeit führen kann. Über Routinetätigkeiten hinaus erwerben die Beschäftigten dann durch die Bewältigung von Problemsituationen in Kooperation mit Kollegen (im günstigen Fall) Wissen und Können, welches für die Arbeit bedeutsam ist. Die Ergebnisse solchen Lernens sind jedoch in Deutschland in der Regel nirgendwo festgehalten – sieht man einmal von den formelhaften Beschreibungen in Arbeitszeugnissen ab. Es ist daher davon auszugehen, dass es einen großen Anteil von Menschen gibt, die Kompetenzen für die Erwerbsarbeit durch Lernen im Arbeitsprozess erworben haben, solche Kompetenzen aber mangels formaler Abschlüsse nicht nachweisen können.

Informelle, non-formale und formale Kompetenzen sind jedoch schwierig voneinander abgrenzbar. Dieselbe Kompetenz, z. B. die Beherrschung einer bestimmten Maschine, kann informell (z. B. durch „Abgucken“ von Kollegen), non-formal (z. B. im Rahmen eines Kurses) oder formal (z. B. im Rahmen einer beruflichen Erstausbildung) angeeignet worden sein. Und auch in formalen Settings werden Kompetenzen informell erworben, z. B. Fähigkeiten zur Teamarbeit, wenn in Gruppen gelernt wird, oder Fremdsprachenkenntnisse, wenn in der Fachausbildung englische Begriffe verwendet werden oder englischsprachige Fachlektüre.

Formales, informelles und non-formales Lernen sind daher keine vollkommen voneinander abgrenzbaren Merkmale, sondern Attribute, die dem Lernen zugeschrieben werden (Colley et al. 2003). Daraus folgt: Will man informell erworbene Kompetenzen erfassen, kann man aus dem Spektrum der relevanten Kompetenzen von vornherein nichts ausschließen.

Bei der Bestimmung informellen Lernens bzw. informell erworbener Kompetenzen wird immer wieder die Frage aufgeworfen, ob informelles Lernen bewusst und intentional oder aber eher beiläufig – implizit und nicht beabsichtigt – stattfindet. Institutionen wie die OECD (OECD 2006, S. 4) oder CEDEFOP (2009, S. 74) betonen die Nicht-Intentionalität informellen Lernens, während in der regelmäßig durchgeführten Weiterbildungsbefragung *Adult Education Survey* (AES) als informelles Lernen ausschließlich bewusst beabsichtigtes Lernen erfasst wird (vgl. Baethge et al. 2010, S. 168). Von der Sache her gibt es wenig Grund anzunehmen, dass informelle Kompetenzen weder ausschließlich beiläufig, ohne bewussten Entschluss, noch ausschließlich nur als Folge eines bewussten Entschlusses angeeignet worden sind. Untersuchungen zum Lernen im Arbeitsprozess (z. B. Fischer und Röben 2004) haben ergeben, dass Fachkräfte sich öfter um Informationen über die bei ihrer Ar-

beit einzusetzenden Werkzeuge und Verfahren (z. B. Handreichungen, Handbücher, Fachartikel) bemühen und bisweilen ihre Arbeitserfahrungen dokumentieren: So ist es im Hafen von Antwerpen Tradition, dass die Arbeitskräfte kleine graue Kladden mit sich führen, in denen sie persönliche Arbeitserfahrungen, Regeln, Anweisungen etc. notiert haben (Fischer und Röben 2004). Aber: Wer liest schon unbeabsichtigt Bücher oder schreibt unbewusst seine Erfahrungen auf? Andererseits: Wenn unter Zeitdruck eine defekte Maschine zu reparieren ist und bei der Fehlerbehebung notgedrungen Lernprozesse zu absolvieren sind, die eben dann beiläufig passieren – wer hat denn schon in solch einer Situation die Absicht formuliert: Jetzt möchte ich aber etwas dazulernen?

Es gibt also weder Grund, Lernintentionen aus dem informellen Lernen auszuklammern noch solche Intentionen für unbedingt notwendig zu halten; aber es gibt Anlass zu der Annahme, dass den Individuen eine Verbalisierung ihrer durch informelles Lernen angeeigneten Kompetenzen schwerfällt, erst recht eine objektive, eindeutige und vergleichbare Benennung von Kompetenzen. Gleichgültig, ob Kompetenzen durch Lernen im Prozess der Arbeit oder in institutionellen Lernumgebungen erworben worden sind, immer erfordert es eine gesonderte Reflexion darüber, welche Art von Können aus dem jeweiligen Lernprozess entstanden ist. Wenn also die Subjekte es selber sind und sein sollen (wie in unseren Projekten), die ihr Können dokumentieren und sichtbar machen, dann muss ein Rahmen vorgegeben werden, der zugleich einen Stimulus für die Reflexion und eine Struktur für die Einordnung bietet. Diesen Rahmen bietet ein Aufgaben- bzw. Tätigkeitsinventar – eine möglichst vollständige und strukturierte Liste von Tätigkeiten in einem Aufgabengebiet, anhand derer sich Menschen fragen können: Beherrsche ich diese Tätigkeit oder nicht?

4 Methodisches Vorgehen

In den Projekten AiKo und AiKo-ProdLog wurde das Kompetenzerfassungsinstrument AiKomPass für die Metall- und Elektroindustrie entwickelt. Das Aufgabeninventar wurde sukzessive anhand von Dokumentenanalysen, leitfadengestützten Interviews und Arbeitsplatzbeobachtungen erstellt und von betrieblichen Experten validiert.

Das verwendete Aufgabeninventar basiert auf einer strukturierten Aufgabenliste für industrielle Produktionstätigkeiten (u. a. aus einem Projekt des Fraunhofer Instituts (IAO) Stuttgart, vgl. Witzgall 2009) und wurde für die Anforderungen in den Projekten weiterentwickelt und inhaltlich erweitert. Dabei wurden auch Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne relevanter Berufe (wie bspw. „Fachkraft für Lagerlogistik“) sowie (betriebliche) Qualifizierungsprofile aus vorangegangenen Weiterbildungsprojekten (WAP – Weiterbildung im Prozess der Arbeit, vgl. Bauer et al. 2007) verwendet. Weiterhin wurde Bezug genommen auf curriculare Inhalte von Einstiegsqualifizierung (EQ) auf betrieblicher Ebene, Weiterbildungsangebote insbesondere für An- und Ungelernte. Zudem wurden Stellenanzeigen in verschiedenen Onlineportalen durchsucht, um auch Anforderungen auf betrieblicher Ebene

zu eruieren. Auch Standards wie DIN-Normen sowie das Entgeltrahmenabkommen (ERA-TV) wurden berücksichtigt.

Zur Identifizierung von Arbeitsaufgaben in der Metall- und Elektroindustrie wurden ergänzend eine Interviewstudie und Arbeitsplatzbeobachtungen durchgeführt. Im Rahmen des Projektes wurden 75 Interviews in 10 Betrieben durchgeführt. Bei der Analyse von Arbeitstätigkeiten standen vor allem die An- und Ungelernten, aber auch die gelernten Fachkräfte im Fokus. Weiterhin wurden auch fachliche Vorgesetzte interviewt, soweit sie Angaben zu Art, Umfang und Systematisierung der relevanten Arbeit machen konnten. Es wurde darauf Wert gelegt, Personen in die Studie einzubeziehen, die aktiv an den Arbeitstätigkeiten beteiligt sind, also diese entweder selbst durchführen oder aber Vorgesetzte der Durchführenden sind. So erfolgte mittels Beobachtungsinterviews nach der Methode der BAG-Analyse (Analyse beruflicher Arbeitsaufgaben; siehe Reinhold et al. 2003) eine Analyse und Beschreibung von Arbeitssituationen in den zu untersuchenden Bereichen. Ziel war es, Geschäfts- und Arbeitsprozesse, Handlungsschritte, konkrete Arbeitsaufgaben, Merkmale des Arbeitsprozesses wie eingesetzte Werkzeuge und Methoden sowie Organisationsformen der Arbeit, Anforderungen wie auch Schnittstellen zu anderen beruflichen Tätigkeiten aufzudecken. Außerdem wurden auch Mitarbeitende des Personalwesens, Führungskräfte und Betriebsräte eingebunden, da diese Personenkreise mit Personalentscheidungen betraut sind.

Zeitgleich wurden auch Verbände, (universitäre) Institutionen (z. B. im Bereich der Arbeitswissenschaften) und Vereine, Bildungsexperten sowie Vertreter der Sozialpartner IG Metall und Südwestmetall in den Prozess einbezogen.

Zur Validierung des Aufgabeninventars wurden Expertenbefragungen durchgeführt. Auf diese Weise erfolgte eine Evaluation und Akzeptanzprüfung des Aufgabeninventars, das dem zu entwickelnden Tool zugrunde gelegt werden sollte, hinsichtlich Aufbau und Praktikabilität wie auch hinsichtlich Aufgabenauswahl und der Möglichkeit, als Instrument der Kompetenzerfassung und -dokumentation zu fungieren. Dabei wurde das fachliche Aufgabeninventar zum einen betrieblichen Expertinnen und Experten vorgelegt mit der Bitte, es auf Vollständigkeit und Konsistenz zu prüfen. Zum anderen wurden, um die wissenschaftliche Perspektive zu berücksichtigen, Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Wissenschaft in die Evaluation des Tools einbezogen. Hierdurch konnte das Tool AiKomPass nochmals verbessert werden. Die Rückmeldungen sowohl von den betrieblichen Experten als auch von den Wissenschaftlern waren durchweg positiv. Des Weiteren konnten in einer partizipativen Pretest-Phase interessierte Personen das Kompetenztool zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Bereich der Lagerlogistik und der produktionsnahen Logistik testen und damit die Gebrauchstauglichkeit des Tools optimieren helfen. Diese Tests wurden wissenschaftlich begleitet und dienten der Weiterentwicklung, Akzeptanzprüfung und Validierung des Aufgabeninventars.

5 Projektergebnisse

5.1 Tätigkeitsbasierte Darstellung von Arbeitsinhalten

Über die Web-Anwendung AiKomPass können Nutzer aus einer strukturierten Liste diejenigen Aufgaben auswählen, die sie in der Lage sind auszuführen und die sie aktuell noch erledigen. Die Aufgaben stammen aus den Arbeitsfeldern *Arbeitsvorbereitung, Produktion, Instandhaltung* sowie *Produktions- und Lagerlogistik*. Dieses fachliche Aufgabeninventar ist erweitert um Tätigkeiten, die in der Freizeit von Bedeutung sind. Das Ergebnis der Nutzung ist ein individuelles Gesamtprofil, welches für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung herangezogen und bei der Validierung informell erworbener Kompetenzen genutzt werden kann.

Die eigenständige Beschreibung von Kompetenzen erweist sich in vielen Situationen als besonders schwierig, weshalb eine professionelle Begleitung erforderlich erscheint (Fischer et al. 2014). Zudem konnte festgestellt werden, dass die Beschreibung der Kompetenzen mit Bezug zur Arbeitspraxis sowie den Veränderungen innerhalb der Arbeitspraxis die Reflexion über das erworbene Wissen und Können erleichtert.

Für die informationstechnologische Umsetzung bestand zudem der Anspruch, dass möglichst wenig eigene Formulierungen verwendet werden sollen. Insgesamt ergab sich hierdurch die Forderung, dass sich die Kompetenzabfragen an beruflichen Aufgaben und gleichzeitig an vorhandenen vorformulierten Aufgabenbeschreibungen orientieren sollten. Hierzu ist eine Zusammenstellung von für die Arbeitsfelder (Arbeitsvorbereitung, Produktion, Instandhaltung, Produktions- und Lagerlogistik) typischen Arbeitsaufgaben erforderlich, die dem Kompetenzerfassungsinstrument als Datenbasis zugrunde gelegt werden. Hieraus können Nutzer die für sie relevanten Aufgaben auswählen, sofern die Aufgabe im Rahmen der aktuellen Arbeitstätigkeit bearbeitet wird oder im Laufe des Arbeitslebens schon erfolgreich bearbeitet wurde.

In der Testphase konnten die Teilnehmer das Instrument für die Zusammenstellung der Aufgaben verwenden, die sie tatsächlich beherrschen. Die aufgabenorientierte Kompetenzerfassung hat sich im Rahmen der durchgeführten Untersuchungen für den Nutzerkreis als sehr hilfreich erwiesen. Die vorformulierten Arbeitsaufgaben sowie die Verwendung von arbeitstypischen Begrifflichkeiten führten zu einem hohen Wiedererkennungswert.

Fachexperten profitieren von aus Arbeitsinventaren zusammengestellten Aufgabenlisten gleichermaßen. So können bspw. Vorgesetzte und Personalentscheider hieraus Kompetenzen interpretieren und mit betrieblichen Anforderungsprofilen vergleichen.

Die Zusammenstellung von Aufgabeninventaren erfordert zum einen die Erfassung aller für den Untersuchungsbereich relevanten typischen Arbeitsaufgaben. Zum anderen müssen diese Aufgaben innerhalb einer Systematik strukturiert werden: Arbeitsaufgaben mit engerem Bezug werden zu Aufgabengruppen zusammengefasst, die wiederum mit anderen Aufgabengruppen zu Teilarbeitsfeldern zusammengeführt werden. Letztlich werden alle Teilarbeitsfelder unter einem gemeinsamen Arbeitsfeld angeordnet.

Die Zusammenstellung von beherrschbaren Arbeitsaufgaben wird als Ergebnis innerhalb eines persönlichen Aufgabenprofils dargestellt. Dieses Aufgabenprofil ist Ergebnis einer Selbsteinschätzung. Für die Ableitung von validierten Kompetenzen bedarf es daher einer weitergehenden Analyse und Interpretation von Experten aus der Praxis.

Bei der Nutzung des Instruments entstehen individuelle Aufgabenprofile, die zum einen sehr detaillierte Auskunft über die Arbeitserfahrungen der Nutzer geben und zum anderen durch ihre Strukturierung und die Vollständigkeit des zugrunde liegenden Aufgabeninventars auch einen Vergleich mit Kompetenzanforderungen (z. B. Ausbildungsprofil/-ordnung) ermöglichen. Die Verbindung zwischen der Darstellung als Aufgabenprofil und den vorhandenen Kompetenzen wird jedoch nicht direkt durch das Instrument hergestellt, sondern bedarf der Interpretation/Bewertung durch Expertinnen und Experten aus der Praxis.

5.2 Die Webanwendung AiKomPass

Das im AiKomPass zu erstellende Profil wird aus mehreren Bereichen erstellt, durch die die Nutzer strukturiert geführt werden. Alternativ können die einzelnen Bereiche auch in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden. Hierzu steht eine Navigation zur Verfügung, welche das beliebige Wechseln ermöglicht. In den einzelnen Bereichen stehen unterschiedliche Felder zur Verfügung, die der Nutzer bei Bedarf bearbeiten kann; auf Pflichtfelder wurde explizit verzichtet (Abb. 1).

AiKomPass erfasst in dem Bereich *Lebenslauf* einzelne Stationen des Arbeitslebens. So können betriebliche Sonderaufgaben, Schulungen für berufliche Tätigkeiten wie auch ehrenamtliche Tätigkeiten aufgeführt werden.

Die wichtigste Funktion des Instruments AiKomPass ist die Zusammenstellung von *Arbeitsaufgaben aus dem Bereich Metall und Elektro*, die die Person im Arbeitsleben schon erfolgreich bearbeitet hat und/oder immer noch bearbeiten kann. Alle im AiKomPass zusammengestellten Arbeitsaufgaben sind Aufgabengruppen zugeordnet. Die Aufgabengruppen wiederum werden in Teilarbeitsfeldern zusammengefasst. Die Teilarbeitsfelder werden den vier Arbeitsfeldern Arbeitsvorbereitung, Produktion, Instandhaltung sowie Produktions- und Lagerlogistik zugeordnet:

Der Nutzer beginnt mit der Auswahl der relevanten Arbeitsfelder. Im zweiten Schritt erscheinen die entsprechenden Teilarbeitsfelder, wie bspw. *Produktionsaufträge einplanen* in der *Arbeitsvorbereitung, Fertigen* in der *Produktion* oder *Wartung* in der *Instandhaltung* (Abb. 2).

Im dritten Schritt erscheinen nun die Aufgabengruppen der ausgewählten Teilarbeitsfelder. Nach der Auswahl der Aufgabengruppen können die hierauf bezogenen Aufgaben ausgewählt werden. Diese werden in einer Gesamtübersicht dargestellt.

Berufserfahrungen außerhalb der Metall- und Elektroindustrie können in dem Bereich *Nicht-fachliches Aufgabenprofil außerhalb M + E* zusammengestellt werden. Hier werden nicht nur die Tätigkeiten erfasst, sondern auch das Wissen und Können, das dabei erworben wurde.

Der Nutzer hat des Weiteren die Option, seine *Sprach- und Computerkenntnisse* sowie seine Kompetenzen aus Freizeitaktivitäten und ehrenamtlichen Tätigkeiten zu erfassen.



Abb. 1 Online-Auftritt von AiKomPass (www.aikompass.de)

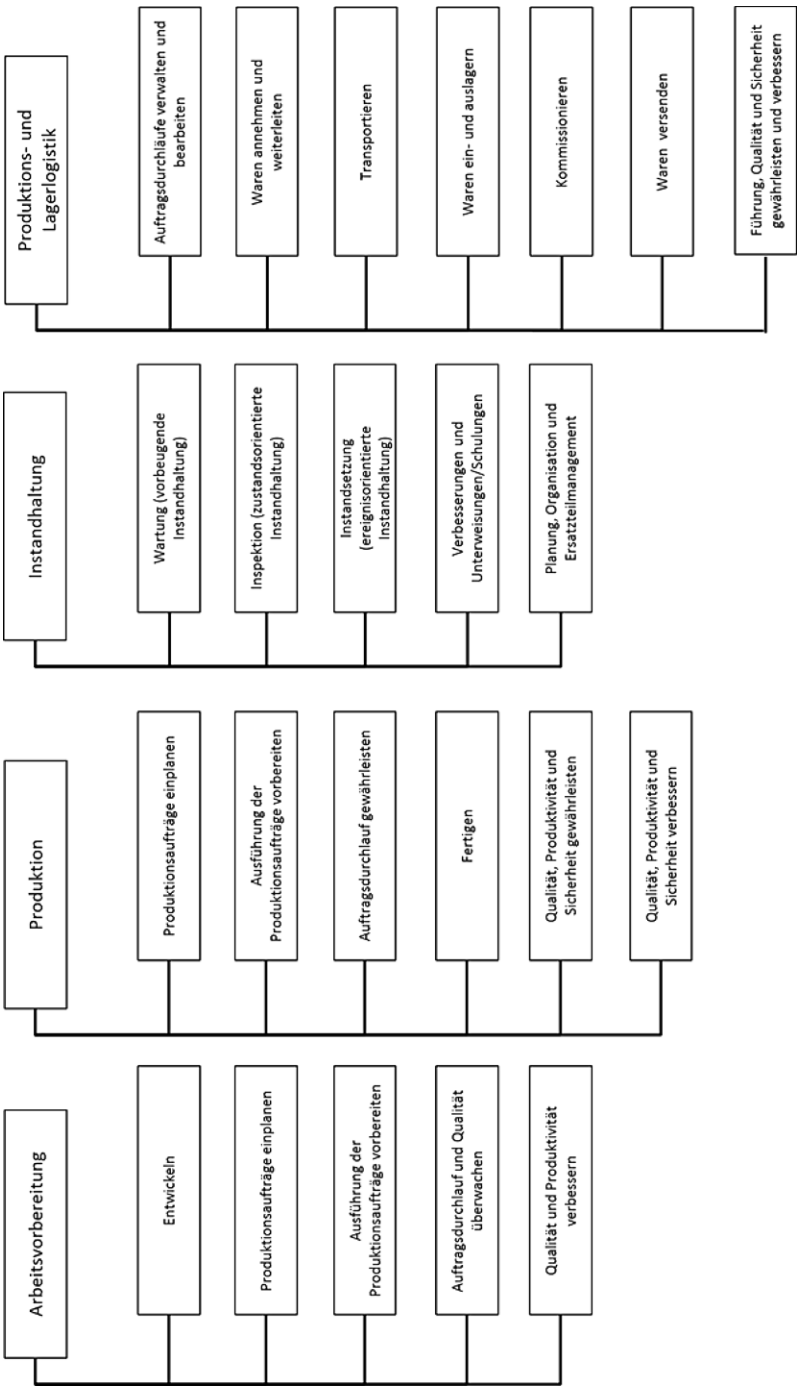


Abb. 2 Struktur AiKomPass – Arbeits- und Teilarbeitsfelder (eigene Darstellung)

6 Nutzungsmöglichkeiten von AiKomPass

Das Instrument AiKomPass ist im Internet für alle frei verfügbar. Über www.aikompass.de gelangen Interessierte auf die Informationsseiten rund um die Projekte AiKo und AiKo-ProdLog und können von dort AiKomPass starten.

Das PDF-Dokument als Ergebnis von AiKomPass ist ein persönliches Gesamtprofil, das durch die Angaben der Nutzer individuell erstellt wird. Zu welchem Zweck das Profil eingesetzt wird, ist nicht vorgegeben. Es bestehen vielfältige Möglichkeiten der Nutzung, wobei sich vier Gruppen von Nutzungsmöglichkeiten konkretisieren lassen: *die individuelle Nutzung, die betriebliche Nutzung, die außerbetriebliche Nutzung* und *die Kompetenzanerkennung.*

Das im AiKomPass erstellte persönliche Aufgabenprofil kann individuell genutzt werden, um

- selbst einen Überblick über das eigene Wissen und Können zu bekommen;
- mit Vorgesetzten Möglichkeiten einer Veränderung der eigenen Arbeitsaufgaben zu besprechen;
- es einer Bewerbung beizufügen;
- Hinweise zu bekommen, in welchen Bereichen persönlicher Weiterbildungsbedarf besteht.

Betrieblich kann AiKomPass genutzt werden

- im Rahmen von Personal- und Personaleinsatzplanung;
- um Mitarbeitergespräche zu begleiten;
- die Kompetenzen der Mitarbeiter mit den Anforderungen eines Berufsbilds oder eines betrieblichen Kompetenzprofils abzugleichen;
- Weiterbildung und Weiterqualifizierung von Mitarbeitern zu planen und anzustoßen.

Außerbetrieblich kann der AiKomPass genutzt werden für:

- Stellenvermittlung und Arbeitsplatzberatung;
- Reflexion über berufsrelevante Kompetenzen und berufliche Zielsetzungen.

AiKomPass bietet im Rahmen von Kompetenzanerkennung die Möglichkeit,

- die Externenprüfung vorzubereiten;
- durch die Anschlussfähigkeit an Ausbildungsordnungen und Berufsbilder Prüfungsleistungen anzuerkennen;
- eine Gleichwertigkeitsfeststellung von Berufsabschlüssen vorzunehmen;
- in Validierungsverfahren erfasste und bewertete Kompetenzen auf die berufliche Qualifizierung als Teilleistungen anzurechnen;
- Berufs-, Arbeits- und Ausbildungsprofile zu erstellen.

7 Diskussion und Ausblick

In der Testphase und den anschließenden Erprobungen zeigte sich, dass Interessierte (auch ohne formalen Berufsabschluss) AiKomPass nutzen und für sich ein individuelles Kompetenzprofil erstellen können. Ob das ohne jegliche fremde Hilfe gelingt, ist vor allem von der vorhandenen Sprachkompetenz abhängig. Obwohl in AiKomPass keine komplizierten Kompetenzbeschreibungen vorkommen – ganz im Gegenteil –, muss man sich jedoch verdeutlichen, dass AiKomPass ein sprachbasiertes Instrument ist, dessen Benutzung das Verstehen der vorhandenen Arbeitsfeld- und Aufgabenbeschreibungen unterstellt.

Im Rahmen des EU-Projektes „Labour INT“ ist AiKomPass bereits ins Englische übersetzt worden. Weitere Sprachen sollen hinzukommen. Hierbei stehen beispielsweise Zugewanderte im Fokus, die sich im Herkunftsland bereits arbeitsrelevantes Wissen und Können angeeignet haben, das sie aber weder formal nachweisen können noch zu beschreiben in der Lage sind. Die ersten Überlegungen und Erfahrungen zeigen jedoch, dass die angestrebte Internationalisierung von AiKomPass kein ausschließlich sprachliches Übersetzungsproblem ist, da Menschen aus anderen Kulturkreisen schon in ihrer Landessprache bisweilen die Worte nicht zur Verfügung haben, die für Aufgabenbeschreibungen in der deutschen Metall- und Elektroindustrie zu verwenden wären. Hier sind daher stärker bild- und grafikbasierte Darstellungen von Aufgabeninventaren hilfreich, die ggf. auch um zusätzliche Erläuterungen ergänzt werden müssten.

Innerhalb der Metall- und Elektroindustrie können auf Basis des vorliegenden Instruments weitere Arbeitsfelder erschlossen werden, wie bspw. kaufmännische Tätigkeitsfelder. Darüber hinaus ist das Aufgabeninventar im Metall- und Elektrohandwerk zu testen und mit entsprechenden Aufgaben zu erweitern. Schließlich kann das dem Kompetenzinstrument AiKomPass zugrunde liegende Konzept auch auf andere Branchen übertragen und ausgeweitet werden.

Die durchweg positive Resonanz der beteiligten Betriebe, Sozialpartner und – vor allem – der Arbeitnehmer im Rahmen der Evaluation der Projekte wird von uns als Bestätigung des tätigkeitsbasierten Kompetenzerfassungsinstruments AiKompass betrachtet. Man kann sich jedoch fragen, was solch eine angeleitete Selbsteinschätzung mithilfe von AiKomPass wert ist. Derartige Fragen kamen und kommen vor allem aus der Wissenschaft, während die betrieblichen Praktiker betonen, dass die bislang erstellten Kompetenzprofile eher eine Untertreibung des tatsächlichen beruflichen Könnens einer Person darstellen als eine Übertreibung. Dennoch ist richtig, dass hier wie bei allen Formen der Selbsteinschätzung die Objektivität des Verfahrens fragwürdig ist (Nickolaus et al. 2011, S. 58).

Daher schätzen wir AiKomPass im Wesentlichen als hilfreiches Instrument bei zwei der vier Stufen auf dem Weg zur Validierung informell erworbener Kompetenzen ein (Gutschow und Jörgens 2018, S. 2), nämlich bei der *Identifizierung* und *Dokumentierung* arbeitsrelevanter Erfahrungen, und halten AiKomPass für die *formale Bewertung* und *Zertifizierung* allein für nicht ausreichend. Jedoch ist AiKomPass anschlussfähig an Fragen der formalen Anerkennung von Berufsabschlüssen.

In einer Masterarbeit (Köhn 2017) konnte für den Ausbildungsberuf „Elektroniker/-in für Geräte und Systeme“ gezeigt werden, dass mit ganz geringfügigen Modifizierungen AiKomPass in der Lage ist, Entsprechungen zum Ausbildungsrahmenplan abzubilden. Das bedeutet, dass mit einer entsprechenden Anleitung zu ersehen ist, welche Aufgaben jemand im AiKomPass bestätigt haben müsste, damit das hierin zum Ausdruck kommende Können dem Ausbildungsberufsbild vollständig entspricht. Sicherlich: Das Problem bei dieser Art von Kompetenzdiagnostik besteht darin, dass allein schon aufgrund des möglichen Umfangs von beherrschten Arbeitsaufgaben wenig über die Qualität der Aufgabenbearbeitung ausgesagt wird. Aber immerhin werden Angaben zum Umfang eines individuellen Kompetenzprofils gemacht, und dieser Umfang kann mit dem im Ausbildungsberufsbild geforderten Umfang abgeglichen werden, während alle bekannten Verfahren der beruflichen Kompetenzdiagnostik versuchen, aus einem mehr oder minder kleinen Ausschnitt tiefergehend getesteter Kompetenzen Aussagen für die berufliche Gesamtqualifikation abzuleiten. Aussagen über die Breite der bei einer Person vorhandenen Kompetenzen sind gerade bei der formalen Anerkennung informellen Lernens relevant, weil man hier ja – anders als bei Facharbeiterprüfungen und anders als bei Kompetenzdiagnostik innerhalb formaler Bildungsgänge – nicht davon ausgehen kann, dass Anerkennungswillige alle Elemente des Ausbildungsrahmenplans zumindest als Input schon einmal kennengelernt haben. Aussagen über den vorhandenen oder fehlenden Umfang von Kompetenzen auf Basis von AiKomPass stellt auch die Anschlussfähigkeit zur Weiterbildungsplanung her, sodass gezielt Lücken geschlossen werden können (Fischer et al. 2017).

Fazit: Mithilfe von AiKomPass können auch wenig geübte Menschen ein individuelles Kompetenzprofil erstellen, also für sich arbeitsrelevante Kompetenzen identifizieren und dokumentieren. Dieses Kompetenzprofil genügt den testtheoretischen Gütekriterien der Kompetenzdiagnostik allein nicht, ist aber anschlussfähig. Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus den Evaluationen und Erprobungen mit AiKomPass war jedoch: Eine angeleitete Selbsteinschätzung kann die Betroffenen selbst zu Akteuren der Kompetenzdiagnostik machen, was ein Stimulus für deren Bildungsaspirationen sein kann (Fischer et al. 2014).

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Literatur

Baethge, M., Brunke, J., & Wieck, M. (2010). Die Quadratur des Kreises – oder die Mühsal der Suche nach Indikatoren für informelles Lernen: am Beispiel beruflichen Lernens im Erwachsenenalter. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht* (S. 157–190). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Bauer, H., Böhle, F., Munz, C., Pfeiffer, S., & Woicke, P. (2002). *High-Tech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bauer, W., Koring, C., Röben, P., & Schnitger, M. (2007). Abschlussbericht Projekt Weiterbildung im Prozess der Arbeit für Fachkräfte in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg (WAP). Bremen. http://www.wap.agenturq.de/news/meldung.html?id=167. Zugegriffen: 15. Dez. 2014.

Böhle, F., & Rose, H. (1992). *Technik und Erfahrung. Arbeit in hochautomatisierten Systemen*. Frankfurt a. M., New York: Campus.

Boreham, N.C. (2004). Collective competence and work process knowledge. European conference on educational research, University of Crete, Greece. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.521.9147&rep=rep1&type=pdf. Zugegriffen: 15. März 2018.

Boreham, N.C., Samurcay, R., & Fischer, M. (Hrsg.). (2002). *Work process knowledge*. London, New York: Routledge.

CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training (2009). European guidelines for validating non formal and informal learning. Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_EN.PDF. Zugegriffen: 15. März 2018.

Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). Informality and formality in learning. Learning and skills research centre. University of Leeds. http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/concept/lsrc_informality_formality_learning.pdf. Zugegriffen: 15. März 2018.

Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., & Senker, P. (1998). *Development of knowledge and skills in employment*. Brighton: University of Sussex, Institute of Education.

Fischer, M. (2000). *Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozeßwissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens*. Opladen: Leske + Budrich. unv. Neuauflage: Berlin et al.: Springer.

Fischer, M., & Röben, P. (2004). Arbeitsprozesswissen im Fokus von individuellem und organisationalem Lernen. Ergebnisse aus Großbetrieben in vier europäischen Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, *50*(2), 182–201.

Fischer, M., Boreham, N.C., & Nyhan, B. (Hrsg.). (2004). *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge. Cedefop reference series*. Luxembourg: Office for Official Publications for the European Communities.

Fischer, M., Huber, K., Mann, E., & Röben, P. (2014). Informelles Lernen und dessen Anerkennung aus der Lernendenperspektive – Ergebnisse eines Projekts zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Baden-Württemberg. In *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *26*, 1–21. http://www.bwpat.de/ausgabe26/fischer_etal_bwpat26.pdf. Zugegriffen: 15. März 2018.

Fischer, M., Röben, P., & Sandal, C. (2017). Erfassung informell erworbener Kompetenzen und Weiterbildungsplanung für Geringqualifizierte auf Basis von AiKomPass. In B. Matthes & E. Severing (Hrsg.), *Berufsbildung für Geringqualifizierte – Barrieren und Erträge* (S. 111–130). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Frieling, E., Kauffeld, S., & Grote, S. (2000). Fachlaufbahnen für Ingenieure – Ein Vorgehen zur systematischen Kompetenzentwicklung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, *54*, 165–174.

Gutschow, K., & Jörgens, J. (2018). *Herausforderungen bei der Einführung von Verfahren zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens in Deutschland*. BIBB Report, 1.

Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M., New York: Campus.

Köhn, D. (2017). *Sichtbarmachung von beruflichem Können. Untersucht anhand einer dokumentenbasierten Inhaltsanalyse am Beispiel des Tätigkeitsinventares von AiKomPass und des Ausbildungsrahmenplans für Elektroniker für Geräte und Systeme*. Karlsruhe: Karlsruher Institut für Technologie, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik. Masterarbeit

Lipsmeier, A. (1996). Lernen und Arbeiten. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik der Berufsbildung* (S. 205–219). Stuttgart: Holland & Josenhans.

Nickolaus, R., Gschwendtner, T., & Abele, S. (2011). Valide Abschätzungen von Kompetenzen als eine notwendige Basis zur Effektbeurteilung pädagogischer Handlungsprogramme – Herausforderungen, Ansätze und Perspektiven. In M. Fischer, M. Becker & G. Spöttl (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven* (S. 56–74). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). New OECD activity on recognition of non-formal and informal learning. Guidelines for country participation. http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm. Zugegriffen: 15. März 2014.

Reinhold, M., Haasler, B., Howe, F., Kleiner, M., & Rauner, F. (2003). *Curriculum Design II: Entwickeln von Lernfeldern. Von beruflichen Arbeitsaufgaben zum Berufsbildungsplan*. Konstanz: Christiani.

Schier, F. (2011). Übergänge ins Beschäftigungssystem – Herausforderungen an der ersten und zweiten Schwelle. In *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 15 (S.* 1–14),

hrsg. v. E. Jung, M. Kenner & H.-G. Lambertz. http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/schier_ft15-ht2011.pdf. Zugegriffen: 15. März 2018.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Siebeck, F. (1994). Arbeitserfahrungen und Erfahrungslernen – was ist das? In K. Drechsel, P. Storz & G. Wiesner (Hrsg.), *Gestaltungsperspektiven der Chemiearbeit in Produktion und Labor* (S. 100–124). Hamburg, Dresden: VMS.

Südwestpresse (2014). Neuer BA-Chef will Ungelernte ausbilden. (Vom 28.08). http://www.swp.de/ulm/nachrichten/wirtschaft/Neuer-BA-Chef-will-Ungelernte-ausbilden;art4325,2766889. Zugegriffen: 15. Sept. 2014.

Witzgall, E. (2009). *Kompetenzmanagement in der industriellen Produktion. Das Tool CM ProWork*. Renningen: Expert.

ZfW (2019) 42:151–156
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0129-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Julia Schütz · Paul Ciupke · Martin Beyersdorf

Online publiziert: 1. März 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Rezensionen zu:
Petra H. Steiner (2018). *Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung*. Bielefeld: Transcript. 264 Seiten, 39,99 €, ISBN 978-3-8376-4328-2
Anke Hoffsten (2017). *Das Volkshaus der Arbeiterbewegung in Deutschland. Gemeinschaftsbauten zwischen Alltag und Utopie*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau. 724 Seiten, 90,00 €, ISBN 978-3-412-50734-3
Angela Pilch-Ortega (2018). *Lernprozesse sozialer Bewegung(en), Biographische Lerndispositionen in Auseinandersetzung mit Erfahrungen sozialer Ungleichheit.* Wiesbaden: Springer. 511 Seiten, 69,99 €, ISBN 978-3-658-19297-6

1 Julia Schütz: Petra H. Steiner (2018). Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung. Bielefeld: Transcript

Das Buch basiert auf der Dissertationsschrift von Petra H. Steiner, die sich an der Weiterbildungsakademie Österreich mit Kompetenzanerkennung und Professionali-

J. Schütz (✉)
FernUniversität in Hagen, Hagen, Deutschland
E-Mail: Julia.Schuetz@fernuni-hagen.de

P. Ciupke
Bildungswerk der Humanistischen Union, Essen, Deutschland
E-Mail: paul.ciupke@t-online.de

M. Beyersdorf
Leibniz Universität Hannover, Hannover, Deutschland
E-Mail: m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

sierung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern auseinandersetzt. Das Werk gliedert sich in neun Kapitel, von denen exemplarisch drei vorgestellt werden. Es richtet sich einerseits an die Disziplin der Erwachsenenbildungsforschung und andererseits an die Profession der praktizierenden Erwachsenenbildnerinnen und -bildner (S. 9). Ein Ziel der Forschungsarbeit ist es, für die Erwachsenenbildung „einen Vorschlag für den begrifflichen und argumentativen Zugriff auf ihre eigene Professionalisierung" zu entwickeln (S. 10). Petra H. Steiner identifiziert zwei Herausforderungen, denen sie mit ihrer Forschungsarbeit begegnen möchte.

Erstens: Eine ungenügende Erfassung der Vielgestaltigkeit von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern und damit ein Fehlen „disziplininterner Verständigungsprozesse darüber, welche Methoden und Zugänge [in der Erwachsenenbildungsforschung] bestehen [und] welche wofür geeignet sind" (S. 17). Zweitens: Die Notwendigkeit, erwachsenenbildnerische Praxis sozialwissenschaftlich zu verorten (S. 18).

Folgende zentrale Forschungsfragen werden formuliert: „1. Wie kann und muss Professionalisierung heute definiert werden und was hat die Erwachsenenbildungsforschung bislang zu dieser Frage bearbeitet? 2. Wie sieht ein theoretisch angeleitetes Modell aus, welche erlaubt sowohl kohäsive Elemente innerhalb der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung sichtbar zu machen als auch deren Diversität tiefer gehend zu analysieren und damit Hinweise auf Gelingensfaktoren struktureller Professionalisierung zu geben?" (S. 23). Beide Fragen wirken auf Anhieb komplex und ambitioniert. Die Beantwortung dieser Fragen basiert primär auf einer Literaturrecherche und Theoriearbeit, gleichwohl werden einige explorative Interviews mit Expertinnen und Experten geführt.

Dem ersten Kapitel, in dem Problemaufriss, Erkenntnisinteresse, Fragestellungen, methodologische Überlegungen und Aufbau der Untersuchung beschrieben sind, schließt sich das Kapitel zur „Professionalisierung – ein umkämpfter Begriff" an. Dieses Kapitel beinhaltet einen kurzweiligen Abriss über die genutzten Arbeitsbegriffe und liefert einen Überblick über prominente, professionstheoretische Debatten in der Erwachsenenbildung. Bemerkenswert ist, dass in diesen Ausführungen deutlich wird, dass die Professionsforschung gewissermaßen stehengeblieben ist. Dies zeigen nicht nur die zitierten Belege (der überwiegende Anteil stammt aus dem ersten Jahrzehnt des aktuellen Jahrtausends), sondern auch Steiners Resümee hinsichtlich eines tragfähigen Professionskonzeptes, welches sich aufgrund der Heterogenität in der Erwachsenenbildung als Herausforderung zeigt: „Sowohl eine professions- als auch eine disziplininterne Lösung dieser Frage steht noch aus" (S. 49). Natürlich ließe sich fragen, ob es ein spezifisches Professionskonzept für die Erwachsenenbildung überhaupt braucht.

Im dritten Kapitel findet sich zunächst eine eher lehrbuchartige, gleichfalls notwendige Aufarbeitung der Begriffe „Beruf" und „Profession" und damit verbunden die Frage, ob es sich bei „Erwachsenenbildner/in" um einen traditionellen Beruf (S. 54) oder eine traditionell verstandene Profession (S. 58) handelt. In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Konzepte der Berufssoziologie vorgestellt, die die Entstehung neuer Berufe und Professionen beschreiben. Dieses Kapitel ist wichtig, liefert jedoch wenig neue Erkenntnisse. Ganz anders verhält es sich im Abschnitt 3.2: Hier stellt die Autorin neue Konzepte für Beruflichkeit und Profession

vor (S. 72). Der Weg des Lesens zu diesen neuen Konzepten ist für professionstheoretisch interessierte Leserinnen und Leser sicherlich nicht lang und vielleicht auch noch unbekannt; aufgeklärte Professionsforscherinnen und -forscher dürfen gerne etwas vorblättern bis zu Steiners Konklusion. Sie konstatiert, dass „das klassische Konzept von Professionen […] hinfällig" ist, beziehungsweise verändert werden muss (S. 81). Ihr neues Konzept zielt auf eine strukturell verankerte und dynamisch-offene Profession (S. 87 ff.).

Das Werk von Petra H. Steiner zeichnet sich durch eine präzise Sprache aus. Die Leserinnen und Leser bekommen durch viele (auch) rhetorische Fragestellungen immer wieder Anregungen, über die eigene Disziplin und Profession nachzudenken. Nicht alles Geschriebene ist im Erkenntniswert als besonders herausragend zu bezeichnen, es braucht viel Vorlauf, um zum Kern des Buches zu gelangen. Dieser steckt einerseits in dem von Petra H. Steiner entwickelten neuen Professionsverständnis (S. 87 ff.) und andererseits in den Beschreibungsmodellen (Kapitel 6 und 7). Sie liefert, ausgehend vom Begriff der Berufskultur, zwei Beschreibungsmodelle: das der „Professionsspezifischen Subkulturen" und das der „Sozialen Welten in Arenen". Dieser Kern der Arbeit regt, so ist zu wünschen, eine professionstheoretische Debatte an und stärkt zugleich den Diskurs um berufspraktische und disziplinrelevante Fragen. Ich habe das Buch sehr gerne gelesen.

2 Paul Ciupke: Anke Hoffsten (2017). Das Volkshaus der Arbeiterbewegung in Deutschland. Gemeinschaftsbauten zwischen Alltag und Utopie. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Volkshäuser gehören zum kulturellen Erbe der Jugend- und Erwachsenenbildung. Leider ist der Begriff „Volkshaus" ebenso weitgehend aus dem öffentlichen Gedächtnis verschwunden wie das materielle Pendant. Vielleicht kennen noch manche das nach wie vor existierende prachtvolle Volkshaus in Jena, das u. a. von Ernst Abbe angeregt, mit Geldern der Zeiss-Stiftung finanziert wurde und in dem Veranstaltungen der Volkshochschule Jena in den 1920er Jahren stattfanden. Noch heute funktioniert das Haus nach dem alten Prinzip der Integration verschiedener kultureller und pädagogischer Aufgaben. Volksbildung um 1900 hatte ein erheblich breiteres Arbeitsprofil als die Weiterbildung heute: So gut wie alles, was mit der Vermittlung von Wissen, sowie Kulturidealen und ihren Praxisformen zu tun hatte bzw. dafür eingesetzt werden konnte, zählte zum Aufgabenfeld.

Der deutsche Volkshaus-Bund gehörte nach dem Ersten Weltkrieg, als in der Weimarer Republik die Volksbildung Verfassungsrang bekam, zu den wichtigen Antreibern und Ideenlieferanten für die Gründung von Volkshochschulen, die allerdings damals auch nicht dem entsprachen, was man heute gemeinhin unter einer Volkshochschule versteht. Während heute Volkshochschulen fast immer staatlich geförderte kommunale Einrichtungen sind, kamen in den 1920er Jahren die Volkshochschulinitiativen aus der Mitte der Gesellschaft, waren also, wie wir heute sagen würden, zivilgesellschaftliche Aktionsgruppen.

Die hier vorzustellende Studie fokussiert auf solche Volkshäuser, die der Arbeiterbewegung und hier vor allem der Sozialdemokratie nahestanden. Das waren

teilweise auch Bauten, die als Volksheim, Arbeiterheim oder Gewerkschaftshäuser bezeichnet wurden, aber multifunktionalen Zwecken dienten. Die Untersuchungsperspektive ist architekturhistorisch ausgerichtet. Aus Sicht einer allgemeinen historischen Erwachsenenbildungsgeschichtsforschung sind das natürlich Einengungen des Untersuchungsgegenstandes, die sich auch im Text selbst immer wieder bemerkbar machen, wenn z. B. Deutungen und Bestrebungen nicht auch als aus der Volksbildungsbewegung kommend erkannt werden.

Das umfangreiche Werk besteht aus einem historischen Teil, in dem zunächst die Geschichte der Volkshäuser dargestellt und danach die Architektur im zeitgeschichtlichen Kontext, aber auch im Rahmen einer baulichen Typologie bis zur Machtübernahme der Nationalsozialisten analysiert wird. Diesen ca. 220 Seiten folgen zwei umfangreiche Abbildungsteile und ein Katalog aller zwischen 1890 und 1933 nachweisbaren Volkshäuser. Zu jedem Volkshaus werden die wichtigsten Baudaten, die Baugeschichte und relevante Quellen und Literaturnachweise aufgeführt. Abgerundet wird das mehr als 700 Seiten umfassende Buch mit einem Personen- und Ortsregister. Das Kompendium kann daher auch angesichts der bisher nicht besonders umfangreichen und nur Ausschnitte behandelnden Literatur zum Thema als das neue Standardwerk angesehen werden.

Anke Hoffsten sieht in den Volkshäusern „Heimstätten der Arbeiterkultur“ und Orte der „Gegenöffentlichkeit“, dem kann man aus der Perspektive der Arbeiterbewegung der Kaiserzeit und der Weimarer Zeit weitgehend zustimmen. Volkshäuser fungierten aber nicht nur milieuverbunden, sondern auch milieuübergreifend und vor allem multifunktional. Sie waren Versammlungs-, Veranstaltungs- und Bildungshäuser, Kultureinrichtungen, Bibliotheken, Gaststätten und Kneipen, dienten der Sozialfürsorge wie der Geselligkeit, Unterhaltung und Erholung. Manche Volkshäuser hatten eigene Parkanlagen. Sie waren eine Art selbstorganisierter Sozialstaat im Kleinen. Das Vorbild der englischen und amerikanischen Settlements ist unverkennbar. In den Milieus der Arbeiterbewegung gab es durchaus verschiedene Vorstellungen einer „Veredelung“ des Arbeiters durch Kultur und Bildungsarbeit. Oftmals war der Arbeiterkultur der bürgerlichen Hochkultur nachempfunden, manchmal war es Gegenkultur und zugespitzt politische Kampfkultur. Entsprechend vielfältig sind auch die Baustile der Volkshäuser: Wir finden historistische Opulenz, aber auch die neuen Strömungen einer sachlichen Architektur. Ein Meister des Neuen Bauens wie Max Taut gestaltete die Gewerkschaftshäuser in Berlin und Frankfurt a.M. und baute sie nach deren Zerstörung im Zweiten Weltkrieg wieder auf. Erich Mendelsohn entwarf das Haus des Deutschen Metallarbeiterverbands, das ebenfalls in Berlin steht.

Die Bauten repräsentieren in ihrem Stil die ganze Bandbreite von eigenem Sendungsauftrag, politischen Erwartungen und Interessen: Gemeinschaftssehnsüchte, Heimat, Kampf oder Avantgarde. Wie Anke Hoffsten feststellt, fungierten sie als Projektionsflächen. Viele der damals gebauten Häuser wurden im Krieg zerstört oder sind inzwischen umgenutzt, vergessen, abgerissen: Der Bestand an Volkshäusern hat stark gelitten.

Die lesenswerte Studie von Hoffsten bietet einen Blick von der Seite auch auf die ähnlich gerichteten Bemühungen der Volks- und Erwachsenenbildung der Kaiserzeit und vor allem der Weimarer Zeit, eigene Häuser und Lernorte zu entwickeln. Der deutliche Mangel an eigener historischer Bildungsforschung, insbesondere in kul-

turgeschichtlicher Absicht, zwingt dann, sich bei Nachbardisziplinen ansatzweise zu vergewissern.

3 Martin Beyersdorf: Angela Pilch-Ortega (2018). Lernprozesse sozialer Bewegung(en), Biographische Lerndispositionen in Auseinandersetzung mit Erfahrungen sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer Verlag.

Als Erstes sind mir bei dem Titel eingefallen: „Rückkehr nach Reims“ und „Gesellschaft als Urteil“ (Didier Eribon) – diese Literatur habe ich aber nicht im Anhang gefunden. Und auch nicht die biografischen Reflexionen von Oskar Negt („Überlebensglück“). Schließlich fehlte mir auch der engere Bezug zu den Neuen Sozialen Bewegungen in Deutschland, wie zum Beispiel die Veröffentlichungen von Roland Roth und Dieter Rucht. Nun denn, es gibt unterschiedliche Zitationswelten und beim Blick in das Literaturverzeichnis ist fast alles und umfangreich zur Biographieforschung und zu prekären Lebensverhältnissen vertreten.

Im Mittelpunkt des Buches steht die Frage: Wie gelingt es Menschen in benachteiligten und prekären Lebenslagen Prozesse der Reproduktion und Transformation sozialer Ungleichheit zu bewältigen? „Empirisch nähert sich die vorliegende Arbeit der Fragestellung von Lernprozessen in der Auseinandersetzung mit Erfahrungen sozialer Ungleichheit mittels narrativ-biographischer Interviews an“ (S. 7). Und auch ebenda: „Die vorliegende Arbeit versteht sich ... als Beitrag, theoretische Erkenntnisse über die lernende Auseinandersetzung mit Ungleichheit erzeugenden Dynamiken sowie in Bezug auf Handlungsmuster des transformierenden Gestaltens sozialer Wirklichkeit zu generieren.“

Die analysierten Bewegungsmuster verdeutlichen Formen sozialer Mobilität (z. B. Bildungsaufstiegsorientierung) und umfassendere soziale und zivilgesellschaftliche Lernprozesse (z. B. in Form von sozialen Initiativen und Bewegungen). „Im Besonderen verweisen soziale Bewegungen auf eine Form der Reflexivität, die Selbstvergewisserungsprozesse auch mit politischem Handeln verschränkt. Das Sprechen im hegemonialen Raum sowie das Eintreten für relevant erachtete Bedürfnisse und Interessen müssen hierbei auch erlernt, erprobt und weiterentwickelt werden“ (S. 491). Damit sind Anschlüsse an die Erwachsenen- und Weiterbildung definiert, die sich auch im Abseits sicherer Räume realisiert, wie es Peter Brückner einmal formulierte.

Die Gliederung des Buches ist gut nachvollziehbar, verlangt aber den Leserinnen und Lesern Einiges an Disziplin ab. Grounded Theory wird als Anlage gewählt und die Bezüge werden vielfältig ausgewoben.

Beim Blick in das Inhaltsverzeichnis finden Leserin und Leser folgende Kapitel:

- Dynamiken sozialer Ungleichheit und soziale Bewegungsformen
- Biographie und biographisches Lernen
- Methodologisches Rahmenkonzept der empirischen Studie
- Strukturelle Beschreibung der Lernfiguren und Lerndispositionen
- Biographische Dimensionen von Lerndispositionen im Kontext sozialer Ungleichheitserfahrungen

- Lernende Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit zwischen Heteronomie und Autonomie
- Lernprozesse sozialer Bewegung(en)

Die Lektüre ist für alle die empfehlenswert, die sich für die Lernprozesse sozialer Bewegung(en) interessieren – sei es nun sozial-räumlich, sozial-emergent oder sozial-expansiv.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Copyright Information

For copyright regulations and license agreement, please go to www.springeropen.com/about/copyright

Open Access The articles published in this journal are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License which permits any use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and source are credited.

© J. Schrader, E. Nuissl, P. Gonon and E. Gruber

V.i.S.d.P. **T. Jung**

Website der Zeitschrift

www.springer.com/40955
Elektronische Ausgabe:
link.springer.com/journal/40955

Erscheinungsweise

Die Zeitschrift für Weiterbildungsforschung erscheint dreimal jährlich. Band 42 (3 Hefte) wird 2019 erscheinen.

ISSN: 2364-0022 elektronisch

Auskünfte erteilt der Kundenservice Zeitschriften:
Springer Customer Service Center GmbH
Tiergartenstr. 15, 69121 Heidelberg, Germany
Tel.: +49-6221-345-4303
customerservice@springer.com

Disclaimer

Springer publishes advertisements in this journal in reliance upon the responsibility of the advertiser to comply with all legal requirements relating to the marketing and sale of products or services advertised. Springer and the editors are not responsible for claims made in the advertisements published in the journal. The appearance of advertisements in Springer publications does not constitute endorsement, implied or intended, of the product advertised or the claims made for it by the advertiser.

Verlagsstandort

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Abraham-Lincoln-Straße 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Abstracts publiziert in / Indexiert in
Google Scholar, DOAJ, EBSCO Discovery Service, EBSCO Education Source, EBSCO TOC Premier, OCLC WorldCat Discovery Service, ProQuest-ExLibris Primo, ProQuest-ExLibris Summon