

M a t e r i a l i e n z u r E r w a c h s e n e n b i l d u n g

N r . 2 / 2 0 0 7

**I n f o r m e l l e s L e r n e n u n d d e r
E r w e r b v o n K o m p e t e n z e n**



**T h e o r e t i s c h e , d i d a k t i s c h e u n d
p o l i t i s c h e A s p e k t e**

Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen

Theoretische, didaktische und politische Aspekte

Autor | Reinhard Zürcher

Herausgegeben von | Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung V/8
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

Lektorat | Mag.^a Martina Zach

Umschlaggestaltung | Robert Radelmacher

Layout und Satz | tür 3))) DESIGN, www.tuer3.com

© 2007

ISBN 13: 978-3-85031-096-3

Vorwort

Zu den aktuellen bildungspolitischen Themen der letzten Jahre gehören Strategien zur Ermöglichung und Umsetzung des lebenslangen Lernens und der Diskurs in Zusammenhang mit der Entwicklung des Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmens.

Schlagworte wie „Bildungswege ohne Sackgassen“, Durchlässigkeit, Transparenz und Learning Outcomes sowie die Diskussionen zur Orientierung an und der Beschreibung von Lernergebnissen, zur Definition dafür geeigneter Deskriptoren und zur Erweiterung des Bildungsbegriffes und der Lernorte können die Komplexität der Inhalte nur andeuten.

Aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung sind hier Begriffe wie Kompetenzen und Kompetenzerwerb, nicht-formales und informelles Lernen zunehmend von Interesse und Gegenstand von Überlegungen und Forschungsvorhaben geworden.

Die vorliegende Studie vermittelt einen ersten Überblick und eine Einführung in diese Bereiche und bietet darüber hinaus umfassende und detailreiche Angebote zur weiteren Beschäftigung und Vertiefung.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1 Lernfelder	13
1.1 Schule/Jugendliche	13
1.2 Arbeitsplatz	15
1.3 Weiterbildung	17
1.4 Lernen im sozialen Umfeld	19
2 Nicht-formales/informelles Lernen	23
2.1 Verwandte Lernformen	24
2.1.1 Erfahrungslernen (experiential learning)	24
2.1.2 Selbstgesteuertes/Selbstorganisiertes Lernen	26
2.1.3 Offenes Lernen	26
2.1.4 Kompetenzbasiertes Lernen	27
2.2 Historisch-politische Aspekte	28
2.2.1 Ursprung der Begriffe	28
2.2.2 Politische Geschichte	29
2.3 Konzeptionen des informellen Lernens	31
2.3.1 Europäische Union	31
2.3.2 OECD	32
2.3.3 Erwachsenenbildung/Weiterbildung	32
2.3.4 Das NALL/WALL-Forschungsnetzwerk	34
2.3.5 Colley/Hodkinson/Malcolm („CHM“)	35
2.3.6 Zusammenfassung	37
2.4 Theoretische Aspekte	37
2.4.1 Top-down Definitionen (A)	38
2.4.2 Verwendung in der Praxis (B)	38
2.4.3 Etymologie (C)	41

2.4.4	Zusammenfassung	43
2.5	Forschung	44
3	Didaktik des informellen Lernens	47
3.1	Beispiel BiKoo	47
3.2	Lernweisen Bildungsbenachteiligter	50
3.3	Schwellen & Zugänge	52
3.4	Die Lernumgebung	56
3.5	Informelle Lernräume	60
4	Kompetenz	61
4.1	Das Konzept Kompetenz	62
4.2	Kompetenzarten	67
4.3	Kompetenzprofile	69
4.4	Kompetenzentwicklung/Kompetenzerwerb	70
4.5	Biographisches Lernen/Biographiearbeit	72
4.6	Bildungsmentoring	74
4.7	Rolle der neuen Medien	76
5	Feststellung erworbener Kompetenzen	79
5.1	Pro & Contra	79
5.2	Gründe und Entwicklungen	80
5.3	Messung/Bilanzierung	81
5.4	Methoden & Instrumente	85
6	Anerkennung erworbener Kompetenzen	93
6.1	Begriffe	94
6.2	Aspekte der Validierung von Kompetenzen	97
6.2.1	Historische Wurzeln	97
6.2.2	Gründe und Ziele	97
6.2.3	Bezugsebenen	98
6.2.4	Schritte zur Validierung	99
6.2.5	Modelle	100

6.3	Qualifikationsrahmen	100
6.3.1	Der Europäische Qualifikationsrahmen EQR	101
6.3.2	Nationale Qualifikationsrahmen NQR	104
6.3.3	EHEA Qualifikationsrahmen	105
6.4	Credit-Systeme	106
6.4.1	European Credit and Transfer System (ECTS)	106
6.4.2	Diploma Supplement (DS)	106
6.4.3	European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)	107
6.4.4	UMAP Credit Transfer Scheme (UCTS)	107
6.5	Europäische Union	107
6.5.1	Stationen auf dem Weg zur Berücksichtigung des informellen Lernens und zur Vergleichbarkeit der Bildungssysteme	108
6.5.2	EU-Projekte	111
6.5.3	Europäische Portale und Netzwerke	112
6.6	Österreich	112
6.6.1	Zum Stand der Dinge	112
6.6.2	Projekte, Initiativen & Zentren zur Entwicklung und Anerkennung von Kompetenzen	115
6.7	Weitere Länder	117
6.8	Ähnlichkeiten und Unterschiede	126
7	Integration des Formalen und Informellen	129
7.1	Schnittstellen/Übergänge	129
7.2	Formalisierung des Informellen	133
7.3	Informalisierung des Formalen	135
8	Zusammenfassung	137
9	Literatur	141

1 Einleitung

„Meine Grundthese lautet, dass wir jetzt in einer Wissensgesellschaft leben, da mehr gelernt wird als je zuvor, aber noch nicht in einer Wissensökonomie, da die meisten Menschen nicht in der Lage sind, viel von diesem Wissen für die Erwerbstätigkeit einzusetzen.“ (Livingstone 1999, S. 66)

In den ersten Lebensjahren erwirbt man sich die grundlegenden Voraussetzungen für den weiteren Lebensweg im familiären Umfeld. Bald jedoch wird der Lernweg systematisiert, und vom Kindergarten bis zu Weiterbildungskursen für SeniorInnen übernehmen Bildungsinstitutionen die Aufgabe, das Lernen zu ermöglichen und zu fördern. In dieser Zeit wird manches aus Eigeninteresse gelernt, anderes erst durch äußeren Druck. Vieles wird auch nebenbei gelernt, ohne dass dabei eine bestimmte Absicht verfolgt wird.

In einer ersten Näherung wird das institutionalisierte und strukturierte Lernen unter Anleitung und mit Zertifizierung, wie es beispielsweise in den Schulen üblich ist, als *formales* Lernen bezeichnet. *Informell* wird im Alltag oder auch am Arbeitsplatz gelernt, ohne Curriculum und üblicherweise ohne Zertifikat. *Nicht-formales* Lernen liegt zwischen diesen beiden Lernformen: Es wird zwar zielgerichtet nach einem strukturierten Plan gelernt, aber es erfolgt üblicherweise keine Zertifizierung. Ob sich diese Art des Lernens in oder außerhalb von Bildungsinstitutionen abspielt, darüber gehen die Ansichten auseinander.

Während Bildungseinrichtungen für erfolgreich nachgewiesene Lernergebnisse ein Zeugnis ausstellen, scheint das, was man im Alltag, im sozialen Umfeld, durch ehrenamtliche Tätigkeit oder am Arbeitsplatz lernt, selten in dokumentierter Form auf. Als Folge davon kann einem der Zugang zu einer höheren Bildungsstufe verwehrt bleiben. Auch lässt sich bei der Bewerbung um eine Arbeit das erworbene Wissen und Können nur mangelhaft demonstrieren, wodurch ein Teil davon für die Wirtschaft und Gesellschaft ungenutzt bleibt. Die Bildungs- und Sozialpolitik wiederum muss Entscheidungen aufgrund unzureichender Daten treffen.

Aus diesen und weiteren Gründen hat sich den letzten Jahren sowohl das Interesse der Europäischen Union als auch nationaler Stellen verstärkt, jene Lernformen genauer zu erforschen und nutzbar zu machen, die außerhalb des formalen Bildungssystems liegen, zumal sie den Großteil des erworbenen Wissens umfassen. Dies betrifft im weiteren Sinn das Erfahrungslernen, im engeren Sinn nicht-formale und informelle Lernprozesse. Das Hauptinteresse liegt auf der Anerkennung der auf diesem Wege erworbenen Kompetenzen sowie auf der Schaffung eines Rahmens, der den Vergleich der erworbenen Qualifikationen zwischen den europäischen Ländern ermöglicht.

Wie gut die Gründe für das Interesse am informellen Lernen bzw. an informell erworbenen Kompetenzen sind, hängt von der jeweiligen Perspektive ab:

- *Ökonomische Argumente*: Der wirtschaftliche Wettbewerb erfordert den Einsatz aller verfügbaren Mittel, weshalb der brachliegende informelle Sektor zu fördern ist. Auch der

nicht genutzte Anteil an informell erworbenen Kompetenzen kann ökonomisch verwertet werden. Die Qualifizierung wird billiger, wenn ein Teil davon in den informellen Sektor ausgelagert wird.

- *Politische Argumente:* Die Bildungspolitik ist dazu angehalten, die Bildungsbenachteiligten in die ‚Wissensgesellschaft‘ zu integrieren und ihnen die Möglichkeit zu bieten, auch außerhalb des formalen Sektors Kompetenzen zu erwerben bzw. sich diese anrechnen zu lassen. Die Strategie eines lebenslangen Lernens ohne Einbeziehung des informellen Sektors ist ernsthaft nicht vertretbar.
- *Pädagogische Argumente:* Die Einbeziehung informellen Lernens erweitert das Potential der Lernenden. Gruppen, die sich mit formaler Bildung schwer tun, können über individuelle Lernzugänge leichter zum Lernen motiviert werden. Das Lernen wird auch effizienter, da das, was man schon weiß, nicht mehr gelernt wird.
- *Technische Argumente:* Die neuen Technologien bieten zusätzliche Möglichkeiten, sich außerhalb von Präsenzkursen (z. B. über digitale Lernplattformen oder über das Internet) weiterzubilden.
- *Persönliche Argumente:* Die Kenntnis der eigenen Kompetenzen erhöht das Selbstbewusstsein und ermöglicht ein aussichtsreicheres Auftreten am Arbeitsmarkt.

Für Institutionen und Personen, denen nicht-formal/informell erworbene Kompetenzen ein Anliegen sind, bringen diese gewisse Herausforderungen mit sich: Wie können Kompetenzen festgestellt, bewertet und verglichen werden? Wer sollte das tun? Welche Institutionen werden in ein nationales Validierungssystem eingebunden? Wie wird es mit anderen Nationen abgestimmt? In den nächsten Jahren sind hier auf pädagogischer, bildungspolitischer und Forschungsebene verstärkte Aktivitäten zu erwarten.

In der vorliegenden Studie wird versucht, einen Überblick über jene Aspekte zu geben, die das informelle Lernen und die damit zusammenhängende Frage der Kompetenzen tangieren. An die jeweils kurzen Darstellungen sind rund 330 weiterführende, größtenteils im Internet zugängliche Dokumente angehängt, was die Studie zu einer kleinen Ressourcensammlung macht. Zunächst werden die hauptsächlichen Lernfelder genannt, in denen informelles Lernen eine Rolle spielt. Im folgenden Kapitel wird auf die historisch-politischen Bezüge sowie auf die Konzepte und theoretischen Feinheiten des informellen Lernens eingegangen. Im didaktischen Teil wird als Beispiel der Verein BiKoo, der Qualifizierungskurse für Langzeitarbeitslose anbietet, angeführt und davon die Frage abgeleitet, wie niederschwellige Bildungszugänge aussehen (könnten). Als ein Modell, das formale und informelle Seiten integriert, wird die ‚offene Lernumgebung‘ vorgestellt.

In den darauf folgenden Kapiteln kommen das Kompetenzkonzept, die Kompetenzentwicklung sowie Instrumente der Kompetenzfeststellung und -bewertung zur Sprache. Die Frage der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen wird von einem europäischen und nationalen Blickwinkel aus gestellt, wobei die Einbindung in den ‚Qualifikationsrahmen‘ auf die aktuelle Dynamik in Österreich verweist. Abschließend folgen einige Überlegungen zu den Schnittstellen zwischen formalem und informellem Lernen bzw. zu deren Integration.

Der Schwerpunkt der Studie liegt einerseits auf der theoretisch-didaktischen Ebene, andererseits auf den Fragen in Zusammenhang mit der Kompetenzdiskussion. Dabei wird der Versuch unternommen, die vielen Facetten des informellen Lernens, die meist nur in Teilaspekten beleuchtet werden, zusammenhängend zu sehen.

Im Wesentlichen werden drei Ziele verfolgt:

- 1) eine Informationsbasis zum informellen Lernen bzw. zur Kompetenzdebatte zu schaffen;
- 2) die in diesem Umfeld verwendeten Begriffe zu beleuchten und zu präzisieren;
- 3) Ansätze zur Förderung des informellen Lernens auf didaktischer und politischer Ebene vorzustellen.

Ich danke Hedi Presch, Marika Hammerer, Ingeborg Melter und Bernd Overwien für Ihre wertvollen Kommentare und Anregungen!

Reinhard Zürcher

1 Lernfelder

Informelles Lernen findet in jeder Bildungs- und Lebenssituation statt, in und außerhalb von Bildungseinrichtungen, am Arbeitsplatz und in der Freizeit. Diese Lernform kommt auch in Lernfeldern wie der Schule vor, in denen man sie weniger vermuten würde. Bei Gruppen, die mit formaler Bildung nur sporadisch in Berührung kommen, ist sie die vorherrschende Lernform. Ausbaufähig ist sie im öffentlichen Raum, der als Lernraum erst ansatzweise genutzt wird.

1.1 Schule/Jugendliche

Die Schule ist gewissermaßen die Paradeinstitution für formales Lernen: Ort und Zeit, Inhalte, Ziele, Unterrichtsleitung und Prüfung der Lernergebnisse sind vorgegeben. Sieht man jedoch genauer hin, so lassen sich verschiedene Reservate identifizieren, in denen informelles Lernen stattfindet:

„The way students behave and consequently experience classroom activities is not simply a function of teacher-managed activities, but also a function of the students' ongoing relationships with other students and of their own beliefs and previous experiences. For example, in an analysis of the specific experiences that led to learning in an integrated science and social studies unit on Antarctica, we found that about 25 percent of the specific concepts and principles that the students learned were critically dependent on private peer talk or on self-designed activities or use of resources.“ (Nuthall, S. 279)

Rund ein Viertel des Lernens besteht – zumindest nach Nuthalls Studie – auch in der Schule in informellen Aktivitäten.

Kinder und Jugendliche lernen aber nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb davon. Nicht zu Unrecht wird Jugendarbeit häufig als außerschulische Bildung bezeichnet (Pohl/Walther, S. 2). Jugendliche eignen sich an den unterschiedlichsten Orten Kompetenzen an, die in der Schule gar nicht gefragt sind und die auch in keinem Zeugnis aufscheinen, die aber für das Erwerbsleben durchaus von Nutzen sein können.

Einige Zahlen: Mehr als zwei Drittel der Fünfzehnjährigen sind in Deutschland in einem Verein oder in einer Jugendgruppe aktiv. Laut einer PISA-Befragung üben 37,5% der SchülerInnen einen Nebenjob aus und/oder geben Nachhilfe (Deutsches Jugendinstitut 2004b). Jugendliche verbringen ungefähr die gleiche Zeit wie in der Schule vor einem TV- oder PC-Bildschirm (Edelstein, S. 2).

In den Schulen findet gegenwärtig, wenn auch nur graduell, eine Verschiebung von der Lernziel- zur Kompetenzorientierung statt (Bonsen/Hey). Das Konzept der Lernziele genügt den heutigen Anforderungen nicht mehr, da es zu sehr auf kognitives Lernen fixiert ist, den Schwerpunkt auf die einzelne Unterrichtsstunde legt, das Ergebnis auf Kosten der Reflexion

im Blickpunkt hat und sich mehr um den Erwerb als um die Anwendung von Wissen kümmert. Das Kompetenzkonzept versucht, diese Schwächen durch die Förderung der Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz zu überwinden. Falls sich dieses Konzept einmal in den Schulen durchgesetzt haben wird, ist zu erwarten, dass der Übergang der Jugendlichen ins Erwerbsleben weniger Schwierigkeiten mit sich bringt.

Dieser Übergang ist von besonderem Interesse, da es hier um die Nahtstelle zwischen dem Gelernten und dem im Berufsleben Geforderten geht. In diesem Zusammenhang wird die Frage wichtig, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die in der Schule erworbenen Zertifikate nachweisen und welchen Stellenwert sie für das Erwerbsleben besitzen. Abweichend von anderen Ländern ist in Österreich, ähnlich wie in Deutschland und Frankreich, der Übergang von der Schule ins Berufsleben ‚erwerbsarbeitszentriert‘, indem Art und Umfang der Absicherung von der Erwerbsposition abhängen. Dies führt zu Ungleichheiten und bedeutet die frühe Zuweisung zu einer sozialen Position (Pohl/Walther, S. 6).

Nach der Schule finden heutzutage nicht mehr alle Jugendlichen Arbeit. Dies betrifft vor allem jene am unteren Ende der Anerkennungsskala:

„Mit der Verknappung formell anerkannter Arbeit geht ein Verdrängungskampf einher, in dem insbesondere junge Erwachsene mit fehlenden oder geringeren Bildungsabschlüssen in die Informalität abgedrängt werden.“ (Kreher/Oeme, S. 29)

Die an diesen nicht-formalen/informellen Orten ausgeübten Tätigkeiten entsprechen einer Art *informellem Curriculum* aus Vermittlungs- und Lernprozessen. Nicht-formale Orte (z.B. Vereine oder Sozialdienste) können daher auf folgende Weise charakterisiert werden:

„Non-formale Bildungsorte stellen strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen dar, deren Nutzung und Inanspruchnahme freiwillig geschieht und die durch ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind.“ (Deutsches Jugendinstitut 2004c, S. 32)

Die vom primären Arbeitsmarkt ausgeschlossenen Jugendlichen erwerben an diesen nicht-formalen sowie an weiteren informellen Orten Kompetenzen, die weder anerkannt werden noch mit den formal erworbenen Kompetenzen abgestimmt sind. Das hat zur Folge,

„[...] dass junge Erwachsene, die keine oder nur in prekären Bereichen Beschäftigung finden, ihre ‚Lern- und Arbeitsbiografie‘ jenseits formell anerkannter Arbeit entwickeln müssen.“ (Kreher/Oehme, 2003a, S. 33)

Eine Darstellung der zahlreichen Aspekte des informellen Lernens im jugendlichen Alter liefern Rauschenbach u. a.

Bei *LehrerInnen* ist das informelle Lernen bisher noch wenig untersucht. Es umfasst Wissen aus früheren Tätigkeiten außerhalb der Schule, Nebenjobs und ehrenamtliche Tätigkeiten, Wissen aus TV und Internet sowie Selbststudium von Literatur (Shapiro). In der Schule werden Fachgespräche mit KollegInnen geführt und Exkursionen zu anderen Einrichtungen unternommen.

Nach einer großflächigen Untersuchung in Kanada schätzen die Lehrkräfte die Wichtigkeit des informellen Lernens als hoch ein. Sie verbringen wöchentlich rund 4 Stunden mit informellem Lernen, wobei Gespräche mit sachkundigen Menschen sowie das Lesen von Texten und Ratgebern als besonders wichtig angesehen werden.

Durch die rasanten Änderungen in der Wirtschaft sind auch die Berufsbildenden Schulen unter Zugzwang gekommen, wobei die Fortbildung der Lehrkräfte einen wesentlichen Stellenwert einnimmt. Ein Problem liegt in diesem Zusammenhang darin, dass für die Lehrkräfte kaum Anforderungs- bzw. Kompetenzprofile existieren, wodurch die Weiterbildungs- und Beratungsmaßnahmen wenig systematisch ausfallen. (Lindemann/Overwien).

Bezüglich des nicht-formalen/informellen Lernens stellen sich im schulischen Umfeld somit die Fragen: Was und wie wird innerhalb und außerhalb der Schule informell gelernt? Welche Konsequenzen sind mit diesem erworbenen Wissen verbunden? An welchen Orten lernen Jugendliche informell innerhalb und außerhalb der Schule? Soll dieses Lernen gefördert werden, und wenn ja, durch welche Maßnahmen? Wie kann informelles Lernen mit dem formalen Lernen abgestimmt werden? Und welche Ansätze sind zur Untersuchung und Förderung des informellen Lernens von LehrerInnen am besten geeignet?

1.2 Arbeitsplatz

Eine wichtige Ebene für informelles Lernen ist, neben dem Alltagslernen, das in Betrieben bzw. am Arbeitsplatz erworbene Wissen (Dehnbostel u. a.). Dieses besteht häufig in den heutzutage gefragten ‚Schlüsselkompetenzen‘, an denen die Arbeitgeberseite interessiert ist. Der Hauptgrund ist wohl jener, den Dehnbostel (S. 2) anführt:

„Die aktuelle Wertschätzung des Lernens in der Arbeit selbst ist aber vorrangig auf die seit den 1980er Jahren aufgekommenen posttayloristischen Unternehmens- und Organisationskonzepte und die damit verbundenen neuen Qualifikationsanforderungen zurück zu führen. Lernen im Prozess der Arbeit ist für Unternehmen zu einem wichtigen Wettbewerbsvorteil geworden.“

Ein weiteres Argument für Betriebe ist folgendes:

„Für die Unternehmen ist die Frage verlässlicher Information über formal oder non-formal erreichte Qualifikationen wichtig, um nicht langwierige und oft ergebnislose Screeningprozeduren abwickeln zu müssen..“ (Schneeberger/Petanovitsch, S. 4)

Die Gewerkschaften bemühen sich ebenfalls um informelles Lernen, da ihnen nicht nur die Abwehr gegen die Einvernahme der über die vertraglich festgelegten Arbeitsleistungen hinausgehenden Kompetenzen, sondern auch die Förderung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung am Herzen liegt (oder zumindest liegen sollte). Darin liegt ein gewisser Gegensatz der Interessen gegenüber der Arbeitgeberseite. Bekanntlich sind der Selbststeuerung in Betrieben Grenzen gesetzt, aber zumindest überschneiden sich die Absichten:

„Auch im Betrieb, die Interessensgegensätze mitgedacht, kann es ein informelles Lernen geben, das sowohl der Kapital- als auch der Arbeitsseite nützt.“ (Overwien 2003, S. 361)

Da sich also sowohl die Arbeitgeber- als auch Arbeitnehmerseite für den informellen Kompetenzerwerb interessiert, ist es verwunderlich, dass das Lernen am Arbeitsplatz bisher nur unzureichend untersucht ist. Als Folge davon liegt kein umfangreiches Wissen vor, wie dieses Lernen am besten unterstützt und gefördert werden kann (Ellinger, S. 76).

Den Betrieben ist Art und Ausmaß des informellen Lernens nicht immer bewusst. Die Unternehmensleitungen sehen es als Bringschuld der MitarbeiterInnen, und es fungiert oft als Anhängsel der betrieblichen Weiterbildung (Schmid, S. 2-3). Dies steht im Gegensatz zu Umfang und Bedeutung des informellen Lernens am Arbeitsplatz, wie eine Untersuchung zeigt:

„Arbeitsbegleitende informelle Lernformen (Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen, Einweisung/Einarbeitung am Arbeitsplatz, alltägliche Arbeit) stellen für die Befragten die wichtigsten beruflichen Lernkontexte dar (46 %), in denen sie ‚am meisten gelernt‘ zu haben meinen. Andere Lernformen wie Lernen mit traditionellen Medien (16 %), formalisiertes Lernen (11 %) und PC-Lernen (7 %) bleiben weit hinter den Befunden zum informellen Lernen zurück.“ (BMBF (Hrsg.)/Baethge u. a., S. 92)

Eine weitere Studie bei deutschen Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche ergab, dass insbesondere der Austausch mit KollegInnen hoch bewertet wurde, ebenso der Umgang mit Zeitschriften und Handbüchern. Hingegen wurden das Internet und Lernsoftware als nachrangig angesehen (Molzberger/Overwien).

Eine auf 8000 Interviews basierende kanadische Studie kam unter anderem zum Ergebnis, dass laut Selbsteinschätzung weniger formal qualifizierte ArbeitnehmerInnen 15 Wochenstunden mit arbeitsbezogenem informellem Lernen verbringen, während die Dauer bei höher Qualifizierten bei 12 Stunden liegt (Overwien 2004b).

Nach Dehnbostel (S. 2-3) werden Lernprozesse im Prozess der Arbeit heute größtenteils für wichtiger gehalten als die noch immer dominierenden betrieblichen Weiterbildungskurse und -lehrgänge, da in ihnen umfassendere Kompetenzen erworben werden. Häufig wird organisiertes Lernen mit Erfahrungslernen verknüpft, beispielsweise in den betrieblichen Lernformen *Coaching*, *Qualitätszirkel*, *Lernstatt*, *Lerninseln*, *Auftragslernen* oder den *Communities of Practice*. Ein wichtiges Element in diesem Zusammenhang ist die vorhandene Infrastruktur, die eine natürliche Lernumgebung darstellt und in der kein Transfer mehr wie in betriebsfernen Seminaren erforderlich ist. Hinzu kommen Lernformen, die überhaupt auf systematische Lernorganisation verzichten wie *Gruppenarbeit*, *Rotation*, *Projektarbeit*, *Einarbeitung*, *Kontinuierliche Verbesserungsprozesse* und *Netzwerke*. Sie laufen meist selbstorganisiert im Rahmen von Zielvereinbarungen ab.

Informelles Lernen setzt sich im Wesentlichen aus reflektiv verarbeiteter Erfahrungslernen und implizitem, weitgehend unbewusstem Lernen zusammen. Die sich daraus ergebende Handlungskompetenz kann in pädagogisch organisierten Lernprozessen nur teilweise vermittelt werden, während andererseits informelles Lernen Gefahr läuft, unsystematisch und situativ zu bleiben. Aus diesem Grund wird die Verknüpfung beider Lernformen als bester Weg für betriebliches Lernen gesehen. (Dehnbostel, S. 5)

In eine ähnliche Richtung argumentiert Rohs (S. 287-288) in einer Untersuchung zur IT-Weiterbildung, wobei er die Verbindung formalen und informellen Lernens durch die äußeren Rahmenbedingungen und die individuellen Kompetenzen beeinflusst sieht. Ein Ergebnis dieser Verbindung ist die Entwicklung reflexiver Handlungsfähigkeit. Im Bestreben, die Verbindung zu verbessern, treffen zwei Interessen aufeinander: Im ökonomischen Interesse liegt die Messung des Lernerfolgs, im pädagogischen Interesse die Erhaltung des Freiraums für informelles Lernen. Die Lernkultur eines Unternehmens ist ein Abbild dieses Widerspruchs.

Ellinger hat in einer Studie die fördernden und hindernden Faktoren für informelles Lernen in Betrieben identifiziert. Zu den fördernden gehören externe Faktoren wie die Einrichtung einer neuen technischen Infrastruktur oder die Implementation veränderter Managementprozesse, was zu funktionsübergreifenden Treffen, herausfordernden Aufgaben, neuen Verantwortlichkeiten, Suche nach Hilfestellung usw. führt. Als positive organisationale Kontextfaktoren werden genannt: Ein dem Lernen gegenüber offen eingestelltes Management, eine lernbereite Unternehmenskultur, vorhandene Ressourcen und Arbeitsinstrumente, Netzwerke zu Lernzwecken. Als negative organisationale Kontextfaktoren gelten (neben deren Absenz der als positiv genannten Faktoren): Zeitmangel, zu rasche Veränderungen oder räumliche Unzulänglichkeiten.

In der Studie werden auch Hinweise genannt, dass die Fokussierung auf fördernde organisationale Kontextfaktoren bedeutsamer ist als die Konzentration auf das Lernen Einzelner.

Informelles Lernen in Unternehmen weist also eine deutliche Ambivalenz auf: Es zeigt instrumentelle Züge, indem es auf ökonomisch nutzbare Kompetenz und messbare Leistung zielt und an ein Kosten-Nutzen-Denken gebunden ist. Außerdem ist es, wie auch die Weiterbildung insgesamt, vorwiegend auf die in der betrieblichen Hierarchie höher Angesiedelten beschränkt. Auf der anderen Seite eröffnet es den ArbeitnehmerInnen größere individuelle Freiräume und Entwicklungsmöglichkeiten. (Overwien, S. 368-369)

1.3 Weiterbildung

„In komplexen Gesellschaften findet zunehmend eine Entgrenzung der Bildungsorte und -modalitäten statt. Die Grenzen zwischen einzelnen Lebensbereichen verwischen, Übergänge werden fließend; so gilt z.B. die strikte Trennung zwischen Arbeit und Freizeit, zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, zwischen Berufswelt und Privatsphäre in vielen Bereichen längst nicht mehr in der früher üblichen Form.“
(Deutsches Jugendinstitut 2004c, S. 33)

Die Bezeichnung der Arbeit mit und für Erwachsene hat in groben Zügen drei Phasen durchlaufen: An die *Volksbildung* im 19. Jahrhundert schloss sich Anfang des 20. Jahrhunderts die *Erwachsenenbildung* an und diese ging in den 1970er Jahren in die *Weiterbildung* über (wobei der Begriff Erwachsenenbildung bis heute weiter verwendet wird). Parallel dazu institutionalisierten sich die Bildungsprozesse: Sie wurden in organisatorische Zusammenhänge eingebunden, das Lehrpersonal wurde „professionalisiert“, und die Weiterbildung wurde ein Gegenstand der Forschung. Am Ende dieser Entwicklung steht das heutige *Lebenslange Lernen*, in das alle arbeits- und lebensweltlichen Bereiche einbezogen sind. (Kade/Egloff, S. 49)

Die gesellschaftliche Erwartung kontinuierlichen Lernens führt zwangsläufig zur Erweiterung der Lernsphäre hin zu außerinstitutionellen Bezirken, mit der Folge, dass die Bildungsinstitutionen einen gewissen Gestaltungs- und Kontrollverlust in Kauf nehmen müssen. Damit verbunden ist eine „*Pluralität von sozialen Zugängen und individuellen Aneignungsspielräumen*“, mit der Konsequenz, dass neue Formen der Bewertung und Zertifizierung des erworbenen Wissens gefragt sind (Kade/Egloff, S. 51). Insgesamt verschiebt sich der Fokus der Weiterbildung von der Effektivität des Lehrens zur Stimulation des Lernens durch die Herstellung geeigneter Lernumgebungen (Alheit et al., S. 13).

Die unter dem Schlagwort *Entgrenzung* verlaufende Entwicklung erfordert selbstgesteuertes Lernen und einen kritisch-reflexiven Umgang mit dem Lernergebnis. Wie diverse Studien nachweisen, sind diese Kompetenzen in der Bevölkerung nicht durchgehend vorhanden. Hier kommen die Bildungsinstitutionen wieder ins Spiel: Sie müssen die Voraussetzungen dafür schaffen, dass selbstgesteuertes Lernen möglich wird. Dies bedeutet einerseits, mögliche Lernaktivitäten an bisher ungewohnten Orten zu initiieren und andererseits, die für selbstgesteuertes Lernen notwendigen Kompetenzen zu vermitteln (Kaiser, S. 73-74). In anderen Worten:

„Die Anerkennung informellen Lernens muss zur Folge haben, dass sich Bildungseinrichtungen für das soziale, wirtschaftliche und kulturelle Umfeld öffnen, dieses Lernen unterstützen und mit formalen Bildungsprozessen verknüpfen. Voraussetzung ist das Anerkennen von Lernorten außerhalb klassischer Bildungseinrichtungen.“
(Frischkopf, S. 16)

Was haben aber die Bildungsinstitutionen davon, wenn sie ihr gewohntes Revier erweitern? Formale Bildungsangebote sind einfacher verwalt-, finanzier-, kontrollier- und zertifizierbar, die KursleiterInnen müssen nicht umlernen, Bildungsorte und Zugänge sind abgegrenzt. Daher ist in den Einrichtungen die vorherrschende Vermittlungsform nach wie vor der Kurs mit Kursleitung. Effektiv wurde und wird in Kursen aber stets auch informell gelernt, manchmal ist der Austausch sozialer und emotionaler Erfahrungen sogar der nicht explizit formulierte Hauptzweck. Manch ein Sprach- oder Kreativkurs läuft über Jahre mit mehr oder weniger denselben Teilnehmenden, welche die gemeinsame Zeit zum Anlass nehmen, sich über die Angelegenheiten und Probleme des Lebens zu unterhalten. Aber auch in streng formalisierten Kursen treten informelle Phasen auf: In Pausen oder bei mehrtägigen Kursen auch am Abend werden oft wichtige Informationen weitergegeben, Debatten geführt und Einsichten gewonnen.

Diese informellen Phasen laufen meist ohne besonderes Zutun der Organisation ab. Wenn es jedoch darum geht, Initiativen zur Förderung informellen Lernens zu setzen, tun sich viele Institutionen schwer, besonders dann, wenn die Kontrolle an die Lernenden abgegeben werden soll. Dies betrifft vor allem die Infrastruktur, die den sich selbst organisierenden Lernenden für bestimmte Zeit zu überantworten wäre, was in der Erwachsenenbildungslandschaft kaum jemals vorkommt (Becker, S. 10). Eher noch werden die wo auch immer informell erworbenen Kompetenzen erhoben und validiert.

Schließlich ist auch zu berücksichtigen, dass die Entgrenzung von Lernorten und Lernweisen nur bedingt die Selbstbestimmung der Lernenden erhöht:

„Zugleich bringen die Entgrenzungen auch selbst wieder Grenzen hervor und lassen die Kernbereiche des Ausgangssystems bestehen. Entgrenzung beinhaltet insofern immer ein de- und ein konstruktives Moment. Es wäre deshalb kurzschlüssig, Entgrenzungen mit der Freisetzung von mehr Autonomie oder Subjektivität gleichzusetzen. Entgrenzungen können durchaus sehr rigide Disziplinierungs- und Selbstdisziplinierungszwänge erzeugen.“ (Kirchhöfer 2000, S. 24)

1.4 Lernen im sozialen Umfeld

Der Terminus *soziales Umfeld* ist in der Weiterbildung und in der sozialen Praxis ein bereits etablierter Begriff. Nach Kirchhöfer (2004, S. 78) bedeutet er folgendes:

„Soziales Umfeld bezeichnet die Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse außerhalb der Sphäre der institutionell organisierten Erwerbsarbeit, d.h. außerhalb des Funktionssystems der erwerblichen Wirtschaftsstruktur. Die Verhältnisse des sozialen Umfelds gehen jedoch oft aus den Verhältnissen betrieblicher Erwerbsarbeit hervor, sie wirken auf diese Verhältnisse zurück und konstituieren gemeinsam den Lebensraum der Individuen in einer Region.“

In diesem sozialen Umfeld können nahezu alle Bereiche des Lebens zum Gegenstand und Anlass des Lernens werden – vorausgesetzt, die Möglichkeiten werden auch dazu genutzt. Dieses Lernen steht jedoch nicht nur Individuen offen:

„Lernen im sozialen Umfeld bezieht sich nicht nur auf individuelles Lernen, es finden auch Lernprozesse von Organisationen statt, die in diesem Umfeld agieren und es sind ganze Regionen, die sich in komplizierten sozialen Veränderungssituationen befinden, in diese Lernprozesse involviert.“ (Trier et al. 2003, S. 3)

Nach diesem Zitat nimmt ‚Lernen im sozialen Umfeld‘ (LisU) mehrere Blickwinkel ein:

- Lernen von *Individuen* in einem sozialen Kontext,
- Lernen von *Organisationen* in diesem Umfeld,
- Lernen von *Regionen*, die als Ganze einem Veränderungsprozess unterworfen sind (z.B. Bezirke oder Städte).

In diesen organisationalen und regionalen Entwicklungsprozessen bilden sich soziale Netzwerke als neue soziale Einheiten, in denen engagierte Personen kooperieren und ihr neues Wissen wieder in ihre Organisation einbringen. (Trier et al. 2003, S. 4)

Mit LisU sind insbesondere Bereiche des Ehrenamts sowie Kultur-/Sozial-/Ökologieprojekte, Vereine, Zentren für spezifische Gruppen, Familienarbeit und Freizeitgestaltung gemeint. Die in diesen Feldern ausgeübten Tätigkeiten erfordern häufig, sich das Lernen in informellen Lernstrukturen selbst zu organisieren. Die Tätigkeiten führen zum Erwerb von Kompetenzen, die auch für die Arbeit in Wirtschaftsbetrieben von Nutzen sind, wodurch die Einstiegschancen in den Arbeitsmarkt verbessert werden können. LisU wird damit ein Feld für nationale und europäische Beschäftigungs- und Bildungsprogramme. (Trier et al. 2001, S. 4-7)

Obwohl auch viele Nichterwerbstätigkeiten Arbeit bedeuten und Gebrauchswerte schaffen, ist im öffentlichen Bewusstsein Arbeit auf Erwerbsarbeit eingeengt. So kann Lernen, Helfen, Informieren oder Beraten arbeitsförmig betrieben werden, doch muss, um sie als Arbeit anzuerkennen, der Arbeitsbegriff erweitert werden. Früher zählten traditionelle Tätigkeiten in Haus, Familie und Verein dazu, doch hat die moderne Entwicklung im sozialen Umfeld eine Reihe neuer Tätigkeiten geschaffen, die im Graubereich von freiwilliger Aktivität und Erwerbsarbeit liegen:

„Tätigkeiten im sozialen Umfeld müssen in ihrem Doppelcharakter verstanden werden, dass sie sowohl Erwerbsarbeit sein aber auch Nichterwerbsarbeit bleiben können.“
(Trier et al. 2001, S. 61)

Neue Tätigkeiten liegen im Umfeld von Naturschutz, Dorf- und Stadtentwicklung, Freizeit, Weiterbildung und Beratung. Sie sind vielfach komplex, vorgefertigte Lösungen sind selten verfügbar, und sie müssen häufig unter prekären Rahmenbedingungen durchgeführt werden. (Eine Übersicht über diese traditionellen und neuen Tätigkeiten im sozialen Umfeld findet sich in Trier et al. 2001, S. 62-63.)

In diesen Tätigkeiten erwerben sich die Beteiligten nicht nur Qualifikationen:

„Lernen für Handeln unter Unsicherheit, mit vielfach offenen Ausgängen ist ein Schritt ins Neuland. Ständiges Reflektieren über erreichte Ergebnisse, neue Festlegung von Zwischenzielen, mögliche Korrekturen, Annäherungen an Ziele beschreiben eine Verlaufsqualität von innerpsychischem Handeln, die sich selbst im Handeln weiterentwickelt. Sie macht den qualitativen Unterschied zwischen Qualifikations- und Kompetenzlernen aus.“ (Trier et al. 2001, S. 97)

Der Bedarf an neuen Tätigkeiten erzeugt neben den neuen Lernfeldern auch *neue Lernorte* inner- und außerhalb bestehender Institutionen. In einer Bibliothek wird beispielsweise einer kleinen, offen zugänglichen Diskussionsgruppe ein Raum zur Verfügung gestellt. Zwei Personen bauen in ihrer Freizeit ein Reiseangebot für Jugendliche auf, das sich aufgrund guter Nachfrage zu einem Reisebüro mit Angestellten entwickelt. Oder einige BürgerInnen aktivieren ihre Umgebung für/gegen ein geplantes Projekt, wobei sie sich regelmäßig im Hinterzimmer eines Gasthauses treffen. Die Folgewirkungen sind – neben dem Erwerb von Kompetenzen – ein Beitrag zur Demokratisierung und die Stiftung von Lebenssinn. (Diedrichsen/Theile/Nahrstedt, S. 128-129)

Allerdings gibt es gewisse Einschränkungen. Da diese Lernorte selten als solche wahrgenommen werden, werden sie auch nicht gefördert. Im Gegenteil: Der qualifizierende Markt entzieht ihnen die Mittel. Alheit et al. (S. 156) diagnostizieren,

„[...] dass die angesichts der steigenden Arbeitslosigkeit immer drängender werdende Notwendigkeit von Lernchancen im sozialen Kontext, sozusagen den ‚wider benefits of learning‘, nach wie vor eine marginalisierte Rolle spielt [...] Soziale Lernarrangements werden durch die drastische Ausweitung vorgeblich marktorientierter Qualifizierungsangebote zurückgedrängt, und ihrer Förderung wird der Boden entzogen. Stattdessen wäre eine ‚konstruktive Modernisierung‘ dringend notwendig, Bildungsstrategien, die ‚kulturelles Kapital‘ (auch ‚Kompetenzkapital‘) mit ‚sozialem Kapital‘ verknüpfen.“

Der urbane Raum

Für viele Menschen ist das soziale Umfeld die Stadt. In ihr gibt es eine Reihe von öffentlich zugänglichen Einrichtungen wie Bibliotheken, Museen und diverse Veranstaltungsorte, doch liegen in den wenigsten Städten Konzepte vor, die den gesamten öffentlichen Raum als Lernraum sehen und entsprechende Maßnahmen setzen. Die Vorstellung, dass einem an jeder Straßenecke Plakate zum Lernen aufrufen und Bildungsbeauftragte ansprechen, dass in jedem Park Lernkioske stehen und Lernspiele veranstaltet werden, hat durchaus etwas Abschreckendes an sich. Aber zwischen dieser Extremvariante und der Schaffung zusätzlicher Lernmöglichkeiten liegt ein weiter Spielraum. Beim städtischen Lernen geht es um

„[...] ein breites Spektrum an Möglichkeiten – angefangen vom spontanen, informellen, ‚beiläufigen‘ Lernen bis hin zu komplexeren und reflektierteren Formen.“
(Steffen, S. 270)

Auf der Ebene der traditionellen Bildungseinrichtungen wie der Schule und Universität würde dies unter anderem bedeuten, dass sie sich für ihr Umfeld öffnen. In unseren Breiten findet dies – etwa im Gegensatz zur ‚*university extension*‘ in England – erst in den letzten Jahren verstärkt statt, beispielsweise in der Kooperation *University meets Public* zwischen der Universität Wien und dem Verband Wiener Volksbildung oder in der *Montags-Akademie* des Zentrums für Weiterbildung der Universität Graz.

Die Stadt als Lern-Netzwerk geht jedoch noch wesentlich darüber hinaus. Neben der Öffnung der Bildungs- und Kultureinrichtungen werden Lerngelegenheiten in den verschiedensten Erfahrungs- und Tätigkeitsbereichen erschlossen, und es gibt institutionsübergreifende Beratungsstellen für lerninteressierte BürgerInnen. Städtebauliche Maßnahmen werden zur Unterstützung dieser Prozesse gesetzt. Steffen (S. 274-285) nennt eine Vielzahl von Beispielen, die auf die Nutzung von Kristallisationspunkten (Trafiken, Marktplätze, Spielplätze) und Wartezonen (Bahnhöfe, Arztpraxen) abzielen, Zugänge zu geschlossenen oder abweisenden Einrichtungen schaffen und unentdeckte Lernorte identifizieren (öffentliche Gebäude, Betriebe, Stadtteil- und Kultureinrichtungen). Als Maßnahmen sind Lernläden und LLL-Agenturen, Lernparcours, Lernstadtpläne, mobile Lernstationen usw. denkbar.

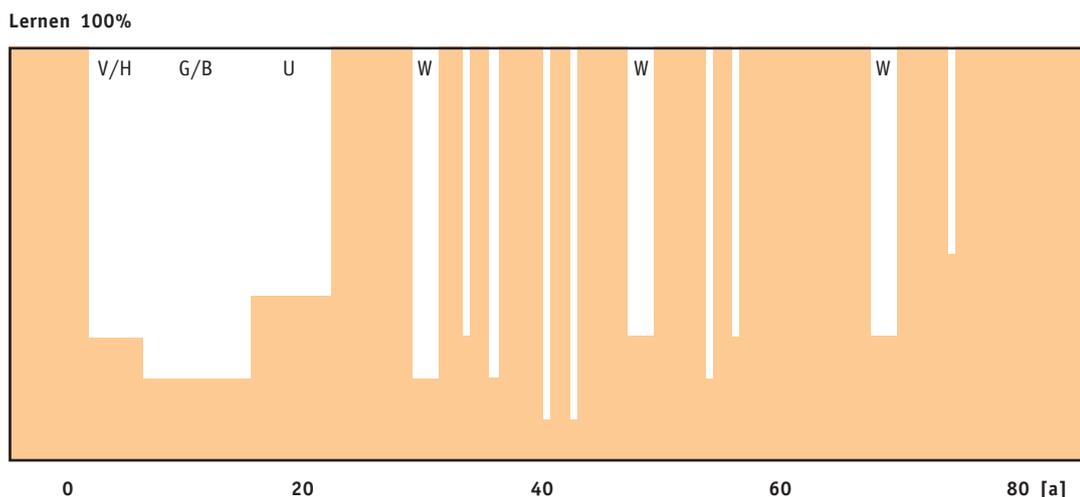
2 Nicht-formales/Informelles Lernen

„Nichtformelles Lernen‘ bezeichnet ohne Zweifel einen wesentlichen – vielleicht den entscheidenden – Lernprozess des Menschen als Individuum und Gattung. Lange bevor es Bildungsinstitutionen gab, lernten die Menschen, indem sie beobachteten, nachahmten, probierten, Erfahrungen austauschten, miteinander über ihre Tätigkeiten sprachen und Rituale und Belehrungen konstituierten und weitergaben, was u. a. die starke Orientierung auf das nonformelle Lernen in den Entwicklungsländern erklärt.“ (Kirchhöfer 2004, S. 83)

Nach diversen – bisher wissenschaftlich jedoch nie solid fundierten – Schätzungen umfasst das nicht-formale/informelle Lernen rund drei Viertel des gesamten Lernens. Dieser Anteil ist natürlich nicht gleich verteilt über den gesamten Lebenslauf. Es gibt Phasen wie die Schule, Universität oder Firmenschulungen, in denen formales Lernen den größten Teil einnimmt. In Zeiten vor dem Kindergarten, in Phasen der Arbeitslosigkeit, am Arbeitsplatz oder in der Pension wird das informelle Lernen überwiegen.

Ein schematisches Bild könnte folgendermaßen aussehen: Die dunklen Säulen entsprechen den informellen Lernphasen, die Zwischenräume dem formalen Lernen in Volksschule (V), Hauptschule (H), eventuell in Gymnasium (G) oder Berufsbildender Schule (B), an der Universität (U) sowie in späteren weiterbildenden Schulungen und Lehrgängen (W):

Abbildung 1: Schematischer Anteil des informellen Lernens (= dunkler Bereich) bzw. des formalen Lernens (= Zwischenräume) im Verlauf des Lebens:



Insgesamt betragen die formalen Lernphasen nur 25-30% des gesamten Lernens im Verlauf des Lebens, ohne Gymnasium und Hochschule entsprechend noch weniger. Dabei ist allerdings vorausgesetzt, dass in jedem Lebensabschnitt gleich viel gelernt wird, was natürlich nicht der Fall ist. Es wird auch nicht immer gleich Wichtiges gelernt, wodurch die Frage nach der Qualität des Lernens ins Spiel kommt.

2.1 Verwandte Lernformen

Lernen wurde im Laufe der Bildungsgeschichte in eine Vielzahl von Kategorien und didaktischen Theorien differenziert. Es gibt traditionelle und „neue“ Lernformen, es gibt interkulturelles Lernen, intergenerationelles Lernen, usw. Hier wird jeweils ein Aspekt des Lernprozesses herausgegriffen und mit diesem als Fundament eine Theorie konstruiert. In der vorliegenden Studie steht *informelles* bzw. *nicht-formales* Lernen im Vordergrund, wobei es einige Lernweisen gibt, die sich mit diesen beiden überschneiden, insbesondere das *Erfahrungslernen* und die diversen Arten des *Selbstlernens*. Weitere Verwandtschaftsbeziehungen gibt es zum *partizipativen Lernen* und zum *situierten Lernen*.

2.1.1 Erfahrungslernen (experiential learning)

„Erfahrungslernen oder synonym erfahrungsbasiertes Lernen wurde als Lern- und Erkenntnisart erstmals von Dewey in den Zusammenhang von experience und education gestellt. Es charakterisiert eine Übergangsform zwischen formalem, informellem und beiläufigem Lernen. [...] Erfahrungslernen bezeichnet ein Lernen, das untrennbar mit der verändernden Tätigkeit verbunden ist und Bedingungs-Handlungs-Resultat-Zusammenhänge relativ ganzheitlich reflektiert und mit vorangegangenen Erfahrungen akkumulierend zusammenführt.“ (Kirchhöfer 2004, S. 86)

Erfahrungslernen ist offensichtlich ein ähnlich unscharfer Begriff wie informelles Lernen. Oft werden beide – insbesondere in den angelsächsischen Ländern – mehr oder weniger als gleich angesehen:

“Sometimes called informal and incidental learning, experiential learning is related to many other concepts in adult learning: self-directed learning, lifelong learning, working knowledge, practical intelligence, and situated learning.” (Fenwick, Kap. 01, S. 1)

Lernen durch Erfahrung ist nicht auf bestimmte Orte und Tätigkeiten begrenzt:

“What counts as experiential learning? The field of practice seems to be vast: from farming to conflict resolution; from assessment to curriculum development; from practical skill training to theoretical models; from personal growth to workplace training and development.” (Saddinton, S. 133)

Neill unterscheidet zwischen dem individuellen Erfahrungslernen, das durch die Reflexion der täglichen Erfahrungen und der selbstorganisierten Lernmaßnahmen erfolgt, und der Erfahrungserziehung (experiential education), die für andere durchgeführt wird. In diesem Fall organisiert und fördert eine Lehrperson direkte Lernerfahrungen in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen oder in der Ausübung einer Handlung („Lernen durch Tun“).

Die Konzeption des Erfahrungslernens lässt sich auf drei Wurzeln zurückführen. In der *Progressiven* Tradition (Dewey, Knowles) steht die Verantwortung des Individuums gegenüber der Gesellschaft im Zentrum. Bildung und Erziehung sind ein Instrument der Problemlösung und der sozialen/politischen Reform. In der *Humanistischen* Tradition (Rogers, Maslow)

fungiert das Individuum als Zentrum von Entdeckungen und der Selbstverwirklichung, auf dem Weg zur persönlichen Integration und psychologischen Entwicklung. Die *Radikale Tradition* (Illich, Freire) zielt auf individuelle und gesellschaftliche Befreiung durch kritische Analyse der kulturellen Bedingungen. (Saddinton, S. 134-137)

Fenwick unterscheidet fünf Perspektiven auf das Erfahrungslernen (siehe auch Colley et al. 2003, S. 56):

In der *konstruktivistischen* Perspektive werden Lernende als unabhängige KonstrukteurInnen ihres Wissens gesehen, das sie durch ihre Handlungen in der Welt erlangen. In der *psychoanalytischen* Perspektive geht es um das Verhältnis der widersprüchlichen Innenwelt des Individuums zur kulturell geformten Außenwelt. In der *situativen* Perspektive wird nicht von Erfahrungen, sondern durch Erfahrung gelernt. Wissen entsteht durch Teilnahme an den Handlungen einer Gemeinschaft, unter Einsatz von Instrumenten. Für die *kritisch-kulturelle* Perspektive steht die Machtfrage im Mittelpunkt. Um die menschliche Erkenntnis zu verstehen, müssen die Machtstrukturen sowie die kommunikativen und kulturellen Praktiken aufgeklärt werden. Die auf der evolutionären Erkenntnistheorie basierende *enaktivistische* (systemische) Perspektive schließlich sieht Person und Kontext als untrennbare Einheit an. Erkenntnisse hängen von den sensomotorischen Eigenschaften des Körpers ab, der mit seiner Umgebung in Wechselwirkung steht.

Am theoretischen Konzept des Erfahrungslernens wird gelegentlich kritisiert, dass es in der Tradition der Aufklärung rationales Wissen von der Erfahrung trennt (Fenwick, in Pouget et al., S. 3-4):

“[...] the term experiential learning is just as incomprehensible, for what manner of learning is not experiential?”

Dahinter steht die Ansicht, dass gemachte Erfahrungen im Anschluss einer abstrahierenden Bearbeitung unterworfen werden, was im Endeffekt auf eine Überbewertung verallgemeinerten akademischen Wissens im Vergleich zum individuellen, situativen Wissen hinausläuft.

Das Erfahrungslernen ist für die pädagogische Praxis, für die schulische Aus- und Weiterbildung (praktisches Lernen), für die Erwachsenenbildung (z.B. der biographische Ansatz) als auch für das Lernen am Arbeitsplatz von zentraler Bedeutung. In dieser Tradition stehen Deweys Schule, die reformpädagogischen Bewegungen, die Outdoor-Pädagogik und diverse betriebspädagogische Ansätze. Interessanterweise wurde erfahrungsgeleitetes Lernen in der beruflichen Bildung über Jahrzehnte kaum thematisiert, Lernprozesse abseits der realen Arbeitssituation standen im Vordergrund. Erst in den letzten Jahren kam es, meist in Zusammenhang mit der gesamten Organisationsentwicklung, zu einer Erweiterung qualifizierender Maßnahmen. (Dybowski, S. 17)

Wie verhält sich informelles Lernen zum Erfahrungslernen? Nach einer Diskussion der Ursprünge und Orte des Erfahrungslernens kommt Dohmen (2001, S. 34) zum Schluss:

„Das Erfahrungslernen und das informelle Lernen haben eine große gemeinsame Schnittmenge, aber sie sind nicht identisch. Beide reichen jeweils über das, was ihnen gemeinsam ist, hinaus. Aber sie sind doch so eng verwandt, dass die Einsichten in die Formen und Strukturen des Erfahrungslernens zugleich Aufschluss geben können über wesentliche Züge des informellen Lernens.“

2.1.2 Selbstgesteuertes/Selbstorganisiertes Lernen

„Die Dimension selbst- versus fremdbestimmt liegt schief zu der Dimension institutionell versus informell [...]“ (Faulstich 2003, S. 8)

Obwohl das informelle Lernen mit dem Selbstlernen in manchen Bezügen verbunden ist, betrachten beide das Lernen aus unterschiedlicher Perspektive: Während sich informelles Lernen in allgemeiner Weise auf die „Form“ bezieht und sich – je nach Definition – vom formalen Lernen dadurch abgrenzt, dass es außerhalb von Bildungseinrichtungen und ohne Zertifizierung abläuft, definieren sich die Spielarten des Selbstlernens dadurch, dass das lernende Subjekt bestimmte Aspekte des Lernprozesses wie beispielsweise die Lernsteuerung selbst in die Hand nimmt.

Die drei Hauptkriterien, die beim Selbstlernen zu einer Differenzierung des Begriffs führen, sind die Organisation, die Steuerung und die Autonomie. Demgemäß wird zwischen folgenden Spielarten unterschieden (wobei die Definitionen in der Literatur oft abweichen):

- *Selbstorganisiertes Lernen* bedeutet, sich bei vorgegebenen Inhalten und Lernzielen um die Rahmenbedingungen des Lernprozesses (Unterlagen, Ort, Zeit, Dauer, Prüfungstermin usw.) selbst zu kümmern.
- *Selbstgesteuertes Lernen* heißt, in einem vorgegebenen Lernarrangement den Weg zu den extern fixierten Lernzielen selbst zu gehen und entsprechende Maßnahmen (Aufrechterhaltung der Motivation, Überwachung und Regulierung des Lernprozesses,...) zu setzen.
- *Selbstbestimmtes bzw. autonomes Lernen* beinhaltet, alle Parameter des Lernprozesses (Organisation, Steuerung, Lernziele) selbst wählen und kontrollieren zu können.

Aus diesen Interpretationen wird bereits die Nähe zum informellen Lernen ersichtlich. Eine der Überschneidungen von informellem Lernen und Selbstlernen liegt darin, dass das informelle Lernen im Alltag häufig selbstorganisiert, als bewusster Lernprozess, verläuft. (Es kann aber auch nebenbei, ohne bestimmte Absicht stattfinden.) Auf der anderen Seite kann Selbstlernen, und zwar insbesondere das selbstgesteuerte Lernen, auch in einem formalen, institutionalisierten Kontext inszeniert werden. Informelles Lernen und Selbstlernen sind nicht identisch, aber sie sind auf eine wechselseitige Annäherung hin angelegt. (Dohmen 2001, S. 41)

2.1.3 Offenes Lernen

Offenheit signalisiert eine ähnlich große Freiheit, die Inhalte und Umstände des Lernens selbst zu bestimmen, wie die Informalität. Offenes Lernen ist sowohl in der Weiterbildung als auch in der Schule ein gängiger Ansatz, nur wird er in den beiden Milieus jeweils etwas unterschiedlich interpretiert. In der Weiterbildung ist im Anschluss an das angelsächsische *open learning* damit der Zugang zum Lernen, die Freiheit von örtlichen und zeitlichen Zwängen sowie die Unterstützung durch Materialien und TutorInnen gemeint. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der bildungspolitischen Ebene.

In der Schule bedeutet offener Unterricht, dass er offen ist für die Interessen und die Verschiedenheit der SchülerInnen, Methodenvielfalt bietet, das Lernen in den Lebenszusammenhang stellt, unterschiedliche Formen der Leistungskontrolle einsetzt usw. (Bastian)

Abgrenzung zum informellen Lernen

Man könnte sich nun fragen, wie sich informelles Lernen vom offenen Lernen unterscheidet. ‚Offen‘ bedeutet ja schließlich auch: nicht festgelegt. Hier zeigt sich bei näherer Hinsicht: Die Verwendung von ‚offen‘ ist nur dann sinnvoll, wenn dazu gesagt wird, in Bezug worauf etwas offen ist. Offenes Lernen bedeutet daher: offen im Vergleich zum traditionellen Unterricht. Damit ist keine absolute Offenheit gemeint, sondern lediglich ‚*offener bezüglich ...*‘. ‚Offen‘ ist als relationaler Begriff stets abhängig von einem Bezugspunkt.

‚Informell‘ hingegen ist ein komplementärer Begriff. Er enthält erstens den Gegensatz (zu formal) und zweitens die Ergänzung: Formales und informelles Lernen ergeben – soweit es den Aspekt der Form betrifft – die Gesamtheit des Lernens.

Dass offenes Lernen in der Praxis nur offener im Vergleich zum traditionellen Unterricht bedeutet, zeigt sich daran, dass die wesentlichen Kontrollfunktionen in der Hand der Lehrperson verbleiben. Zum informellen Lernen ergibt sich eine Verbindung dadurch, dass beim offenen Lernen größere Freiräume für informelle Aktivitäten entstehen. Offenes Lernen ist in dieser Hinsicht eine Möglichkeit, informelles Lernen verstärkt in formale Lernsettings einzubetten.

2.1.4 Kompetenzbasiertes Lernen

Das kompetenzbasierte Lernen hat zum informellen Lernen insofern einen Bezug, als sich aus informellem Lernen manchmal auch Kompetenzen entwickeln. Als gezielte Aktion wird kompetenzbasiertes Lernen jedoch meist in Bildungseinrichtungen und Betrieben, das heißt in formalisierender Absicht, durchgeführt. Dabei taucht ein nicht leicht zu lösendes Problem auf:

„Bei all den Fortschritten, kompetenzbasiertes Lernen in den unterschiedlichen Stufen der Aus- und Weiterbildung einführen zu wollen, gibt es in konzeptioneller Hinsicht ein Problem, das nur in Ansätzen gelöst ist. Wir wissen im Prinzip nicht genau, wie wir zielgerichtet komplexere Kompetenzen erlernen können.“ (Lindemann)

Auch wenn die Forschung keine präzisen Empfehlungen zum kompetenzbasierten Lernen liefern kann, so wird es in Schulen doch zunehmend häufiger aufs Programm gesetzt, da Wissen allein nicht mehr als ausreichend empfunden wird, um in der zukünftigen Welt bestehen zu können. Leider kennt man in der Gegenwart nie genau die in Zukunft geforderten spezifischen Kompetenzen. Edelstein (S. 3-9) sieht folgende – in der Schule zu entwickelnde – Kompetenzen als bedeutsam an:

- *Einsicht*, als verständige Verarbeitung der Information;
- *Selbstwirksames Handeln*, als Bereitschaft, eigenes Handeln im Blick auf Handlungsziele effektiv einzusetzen;
- *Fähigkeit zum Perspektivenwechsel*, um die Sichtweise des Anderen einnehmen und ein soziales Zusammenleben aufrechterhalten zu können.

Kessler/Ziener (S. 3-8) konkretisieren die Kompetenzorientierung im Unterricht durch die vier Kategorien *Wahrnehmen, Denken und Verstehen; Sprechen und Auskunft geben; Erarbeiten und Gestalten; Planen und Zusammenarbeiten* und differenzieren diese für drei Niveaustufen.

Didaktisch gesehen erfordert kompetenzbasiertes Lernen ein verändertes Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden, indem den Lernenden mehr Eigenverantwortlichkeit übertragen wird und die Lehrenden eine unterstützende Funktion einnehmen. Um den Kompetenzaufbau zu fördern, werden praktische Probleme in realen Handlungskontexten mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet und Projekte durchgeführt. (Tippelt/Schmidt)

Die Orientierung an Kompetenzen erweitert die Orientierung an Lernzielen, die meist auf kognitives Lernen verengt wurde und den Lernweg vernachlässigte. Demgegenüber zielt kompetenzbasiertes Lernen auf Anwendung und Handeln, auf übertragbare Fähigkeiten ab und überschreitet die engen Fachgrenzen.

2.2 Historisch-politische Aspekte

2.2.1 Ursprung der Begriffe

In der Antike gab es den Begriff der *Bildung* noch nicht, wohl aber wurde darüber nachgedacht. Der deutsche Begriff entstand im Mittelalter und stammt wahrscheinlich von Meister Eckehart im Rahmen der Imago-Dei-Lehre, ist also theologischen Ursprungs. Während der Mensch in dieser Interpretation noch keinen Einfluss auf seine Bildung besitzt, wird die Bildung bei Comenius eine Aufgabe der Pädagogik. In der Aufklärung wird der Bildungsbegriff säkularisiert, im deutschen Idealismus subjektiv gewendet und von Humboldt zum Programm erhoben, wobei die Vervollkommnung der Persönlichkeit im Zentrum steht. Ein bürgerliches Statussymbol und gewinnbringendes Gut wird die Bildung erst durch die Bürokratisierung. (Wikipedia).

Die Bezeichnung ‚*formale Bildung*‘ stammt aus dem 18. Jahrhundert:

„Die bekannte Unterscheidung zwischen ‚materieller‘ und ‚formaler‘ Bildung geht auf das 18. Jahrhundert zurück und hatte mit der Legitimation des altsprachlichen Unterrichts zu tun. Der Ausdruck ‚formale Bildung‘ bedeutet dem Wortsinn nach eine auf die Form zielende Bildung, also eine ‚bildende Bildung‘, und ist somit eigentlich ein leerer Pleonasmus.“ (Neumann, S. 683)

Den Begriff der ‚*informellen Bildung*‘ prägte John Dewey. In seinen 1899 veröffentlichten Vorlesungen ‚*Lectures in the Philosophy of Education*‘, dem Vorläuferwerk zu ‚*Demokratie und Erziehung*‘, differenzierte Dewey zwischen ‚*formal and informal education*‘, wobei die formale Bildung in der Schule, die informelle außerhalb der Schule ihren Platz hat. Nach Dewey sollte sich das Lernen inner- und außerhalb der Schule angleichen, die Schulen sollten informelle Prinzipien des Lernens beherzigen.

Dewey führte auch den Begriff der ‚*inzidentellen*‘ Erziehung ein, um jene Lernerfahrungen zu bezeichnen, die sich ohne Lernabsicht aus dem Zusammenleben mit anderen ergeben. (Gonon)

Die erste umfangreiche Monographie zur informellen Bildung verfasste Josephine Macalister Brew im Jahr 1946. (Smith)

Der Begriff ‚*non-formal education*‘ wurde wahrscheinlich erstmals in einem UNESCO-Report im Jahre 1947 über das Bildungswesen in Entwicklungsländern verwendet (Colley et al. 2003, S. 10). Die Konzeption der nicht-formalen Bildung stammt also nicht von PädagogInnen,

sondern von internationalen EntwicklungsarbeiterInnen. Den Hintergrund bildeten die wirtschaftliche Modernisierung und sozialistische Reformbestrebungen, wobei angenommen wurde, dass nicht-formales Lernen relevanter, flexibler und billiger ist.

Der Terminus ‚*informelles Lernen*‘ schließlich wurde 1950 von Malcolm Knowles in seinem Werk ‚*Informal Adult Education*‘ in die Debatte eingeführt. (Cofer, S. 1; Smith)

2.2.2 Politische Geschichte

Bis ins späte 18. Jahrhundert eignete man sich die für den Broterwerb erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht in den Institutionen eines etablierten (formalen) Bildungssystems, sondern in der Familie, in einer Gemeinschaft, in Handwerksgilden oder – etwas formalisierter – im Lehrlingssystem an. Das nicht für die Arbeit erforderliche Wissen erwarb man sich entweder autodidaktisch, indem sowohl Arme als auch Reiche und Gelehrte ihren persönlichen Interessen nachgingen, oder man traf sich in politischen und religiösen Gruppen, um Zustände zu verändern. Für den Großteil der Bevölkerung in den westlichen Ländern war in der vorindustriellen Zeit nur diese nicht-formale Bildung möglich. Erst die Institutionalisierung des Wissens und die Einführung der allgemeinen Schul- bzw. Unterrichtspflicht brachte eine Änderung. Aber selbst danach spielte sich bis zum Zweiten Weltkrieg der Großteil der zielgerichtet inszenierten Weiterbildung in einem nicht-formalen Umfeld ab.

Nach dem Krieg rückte die nicht-formale Bildung in den Blickpunkt der politischen Theorie und Praxis. Colley et al. (2003, S. 9-14) unterscheiden *fünf Momente*, die hier in verkürzter Form wiedergegeben werden:

1) In der Nachkriegszeit verstärkten sich die antikolonialistischen Tendenzen in Afrika und Asien. Die internationalen EntwicklungsarbeiterInnen bemühten sich, die in diesen Weltteilen vorherrschenden Modelle der nicht-formalen Bildung im Kontext der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung zu verstehen. Dahinter stand die emanzipatorische Intention, die Menschen für das Leben in einer modernisierten Welt zu befähigen. Vom nicht-formalen Lernen erwartete man sich im Vergleich zum formalisierten Bildungssystem eine höhere Relevanz und Flexibilität, auch war es mit wesentlich geringeren Ressourcen durchführbar. Nach einem Jahrzehnt zeigte sich, dass die Kluft zwischen Arm und Reich eher zu- als abnahm, weshalb nun wieder zunehmend auf die Erweiterung des formalen Schulsystems gesetzt wurde.

2) In den 1970er Jahren kam die *Abhängigkeitstheorie* (Fanon, Freire) zur Beschreibung der (inter-)nationalen Entwicklung in Mode. Sie war antikolonialistisch, setzte auf lokaler Ebene auf Emanzipation und auf nationaler Ebene auf Revolution. Alphabetisierung und Bewusstseinsbildung sollten weitgehend nicht-formal durchgeführt werden. Wirtschaftliche Schwierigkeiten und die Gegenreaktion nationaler Eliten bzw. der Länder des Nordens führten jedoch dazu, dass diese Aktionen, wiewohl sie die diskursive Ebene beherrschten, vorwiegend nur lokal wirksam wurden. Aber sie führten auch dazu, dass, basierend auf intensiverer Erforschung des Lernzugangs, der Begriff des nicht-formalen Lernens in Abgrenzung zur nicht-formalen Bildung an Bedeutung gewann. Während also bis in die 1960er Jahre das Lernen noch als universale Kategorie angesehen wurde, die jedem Menschen unabhängig

von örtlichen und sozialen Bedingungen Gleichheit und Aufstieg ermöglichen sollte, war es in den 1970er Jahren das nicht-formale/informelle Lernen, von dem man sich eine selbst bestimmbare Entwicklung erwartete.

Weiters zeigte sich, dass sich in verschiedenen sozialen Einheiten manche komplexe Lernprozesse auch ohne formales Lernen abspielten und dass diese Lernprozesse zum Teil wesentlich effektiver waren. Es wurde nachgewiesen, dass formales Lernen keineswegs kontextfrei ist und dass formal erworbenes Wissen oft nur schwer auf andere Kontexte übertragen werden kann. Die Art der *Lernumgebung* schien sich mindestens so stark auf Lernprozesse auszuwirken wie der Lerninhalt und die Didaktik.

3) Als drittes Moment kann die in den 1980er Jahren begonnene Formalisierung der nicht-formalen Bildung gesehen werden. Neoliberale Theorien und der „freie“ Markt übernahmen das Ruder. Der Bildungssektor wurde zum Teil privatisiert (und kostenpflichtig), die Rhetorik des neutralen Lernbegriffs wieder aus dem Keller geholt. Bildungsinhalte wurden auf wirtschaftsrelevante Qualifikationen reduziert, Initiativen des Empowerments wurde die finanzielle Basis entzogen. Gleichzeitig suchte man in den Ländern des Nordens für marginalisierte Gruppen nach neuen Zugängen zu formaler Bildung, und emanzipatorische Inhalte wie ‚Gender Studies‘ wurden in den Bildungskanon aufgenommen.

4) In den 1990ern kamen als postmodernes Zwischenspiel alternative Ansätze, basierend auf nicht-formalem Lernen, „authentischen“ Erfahrungen und einer ökologischen Lerntheorie, durch außerparlamentarische Organisationen zum Zug. Die – ähnlich wie im zweiten Moment in den 1970ern auftretenden – inneren Widersprüche sowie die ökonomische Anfälligkeit der NGO's führten jedoch bald wieder zur Abschwächung dieser Initiativen, wobei einige davon (Aborigines, Maori, ...) doch einen festeren Boden gewinnen konnten.

5) Als fünftes Moment sind in den letzten Jahren verschiedene Entwicklungen zu beobachten, die mit dem gegenwärtigen Interesse an nicht-formalem Lernen zu tun haben. Diese Lernform ist heute ein zentrales Thema des Konzepts des *Lebenslangen Lernens* auch in den Industriestaaten geworden. Als Folge davon gelangte nicht-formales Lernen in den Blickwinkel der Forschung und geriet in den quantifizierenden Zugriff der *audit society* (Power). Mit dieser wird eine Kultur umschrieben, die auf die Beschreibung der Ziele, das Monitoring der Abläufe und die Messung der ‚Outcomes‘ fixiert ist, wobei die Verteilung finanzieller Mittel an deren Ergebnisse geknüpft werden.

Diese Art der Qualitätssicherung zeichnet sich dadurch aus, dass Aktivitäten dekontextualisiert werden und die *Form* der Ergebnisse bereits im Vorhinein festgelegt ist (Strathern). Was nicht in die evaluativen Schemata passt, bleibt im Dunkeln. Dabei ist es das Ziel der Audit-Kultur, Nicht-Sichtbares, wie es die informell erworbenen Kompetenzen sind, sichtbar zu machen. Dies setzt jedoch ein gewisses Maß an Vertrauen voraus, das zwischen den am Ermittlungsprozess Beteiligten nicht von vornherein vorausgesetzt werden kann.

Auch die Strategiepapiere der Europäischen Union durchweht der Geist der Audit-Kultur. Sie enthalten kaum Aussagen zur theoretischen Dimension des Lernens, zu strukturellen Ungleichheiten oder zu den diversen Schauplätzen des informellen Lernens, sondern konzentrieren sich vorwiegend auf den Arbeitsplatz (Colley et al. 2003, S. 14).

Von den oben angeführten fünf Momenten propagieren nur das zweite und das vierte die Selbstbestimmung über das eigene Lernen und Lernorte außerhalb formaler Bildungsinsti-

tutionen. Dass diese zwei Momente weitgehend utopisch geblieben sind, hängt nicht zuletzt auch damit zusammen, dass an den außerinstitutionellen Lernorten wie in der eigenen Wohnung bzw. Familie oft ebenfalls keine herrschaftsfreien Verhältnisse oder auch nur ausreichende Lernzeit existieren. Von dieser Seite her ist somit auch keine Überlegenheit des nicht-formalen/informellen Lernens über das formale argumentierbar. Im Grunde muss jede Lernsituation individuell betrachtet und beurteilt werden.

Informelles Lernen ist nie neutral, es kann die sozialen Verhältnisse einer Person nicht ausblenden (Overwien 2001, S. 370). Dies betrifft beispielsweise den *Zugang* zu informellen Lernmöglichkeiten. Informelle Zirkel gibt es in allen sozialen Milieus, aber das, was in einem exklusiven Club hinter verschlossenen Mauern zu erfahren ist, wird man in einer Wirtshausrunde wohl nicht zu hören kommen. Damit hängt auch das informelle Lernen von zwei Dingen ab: vom Ausmaß der Wahlmöglichkeiten und vom Grad der Kontrolle über den Lernprozess. Hierfür waren und sind günstige ökonomische Voraussetzungen kein Nachteil.

2.3 Konzeptionen des informellen Lernens

„Informell gelernt wird zu großen Teilen unregelmäßig im täglichen Leben, in den jeweils bestehenden sozialen, familiären, kommunikativen oder auch in Arbeitszusammenhängen.“ (Hungerland/Overwien, S. 12)

Es gibt eine Reihe von Ansätzen und Kategorisierungen, um das weite Feld vom formalen über das nicht-formale bis zum informellen Lernen konzeptionell in den Griff zu bekommen. Offensichtlich geht es hier um den Begriff der *Form*. Dies ist allerdings ein sehr allgemeiner Begriff. Sieht man sich an, was verschiedene ForscherInnen darunter im Zusammenhang mit Lernen verstehen, dann tut sich ein Spektrum divergierender Ansichten auf. Beispielsweise ziehen manche ForscherInnen in Zweifel, ob die Separierung in formales und informelles Lernen überhaupt nützlich für die Kategorisierung des Lernens ist. Ebenfalls wird bezweifelt, ob sich die Trennung der Begriffe streng durchhalten lässt:

“It is more sensible to see attributes of ‘informality’ and ‘formality’ as present in all learning situations.” (Colley et al. 2003, Executive summary)

Die Vielzahl der Ansätze zum informellen Lernen lässt Assoziationen mit einem verworrenen Dickicht aufkommen. Glücklicherweise wurden von ForscherInnen in der Vergangenheit bereits einige Wege angelegt.

2.3.1 Europäische Union

Die Europäische Kommission geht pragmatisch vor. Ihre im November 2001 herausgegebene Formulierung der Begriffe lautet (Europ. Kommission 2001, Glossar, S. 33 u. 35):

„*Formales Lernen*

Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden Ziel gerichtet.

Informelles Lernen

Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann Zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder ‚inzidentell‘/beiläufig).[...]

Nicht-formales Lernen

Lernen, das nicht in [einer] Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es Zielgerichtet.“

Diese Definition enthält die Kategorien *Ort – Struktur/System – Intentionalität – Zertifizierung*. Der Hintergrund dieser Definition ist die auf einem Kompromiss der beteiligten Staaten beruhende Bildungspolitik der EU, mit der Absicht, die Verhältnisse in der Praxis, insbesondere am Arbeitsplatz, zu regeln.

2.3.2 OECD

Im Oktober 2007 fand in Wien eine OECD-Konferenz statt, in deren Vorfeld Werquin (S. 5-6) folgenden Definitionsansatz propagierte:

Die strittigen Kriterien werden weggelassen, für die Definition werden nur die beiden Merkmale *Lernziele* und *Intentionalität* verwendet. Je nach Vorliegen dieser Merkmale ergibt sich eine bestimmte Lernform:

Tabelle 1: Lernformen (nach Werquin 2007, S. 5):

	Intentionales Lernen	Nichtintentionales Lernen
Lernziele	formales Lernen	semi-formales Lernen
Keine Lernziele	nicht-formales Lernen	informelles Lernen

Auf diese Weise ergibt sich eine vierte Lernform, das „semi-formale Lernen“. Es zeichnet sich dadurch aus, dass für die Lernaktivitäten zwar Lernziele vorliegen, dass aber darüber hinaus auch Manches, nicht in den Lernzielen Aufscheinendes, ohne Absicht gelernt wird.

2.3.3 Erwachsenenbildung/Weiterbildung

In der deutschsprachigen Erwachsenenbildung haben sich beispielsweise Dohmen (2001) und Reischmann für die Erweiterung der Perspektive zu den Lernformen außerhalb der etablierten Bildungseinrichtungen eingesetzt. Während sich beide in früheren Jahren mit den verschiedenen Spielarten des Selbstlernens befassten, hat sich ihr Interesse – man möchte fast sagen zwangsläufig – auf das informelle Lernen verlagert.

Dohmen (2001, S. 18-49) diskutiert eine Reihe unterschiedlicher Ansätze zum informellen bzw. nicht-formalen Lernen, wobei er in Anlehnung an Garrick zum Schluss kommt, dass die ganzen Abgrenzungsversuche nach bestimmten Kriterien wie Planung und Intention nicht entscheidend sind. Vielmehr gehe es darum, das bisher kaum erschlossene „natürliche“

Erfahrungslernen der Menschen in ihrer täglichen Umwelt besser zu verstehen und wirksamer zu unterstützen. Dohmen schlägt vor, im deutschsprachigen Raum auf die Abgrenzung zwischen dem informellen und nicht-formalen Lernen zu verzichten und nur den gemeinsamen Begriff des informellen Lernens zu verwenden. Dieser Begriff „*wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt.*“

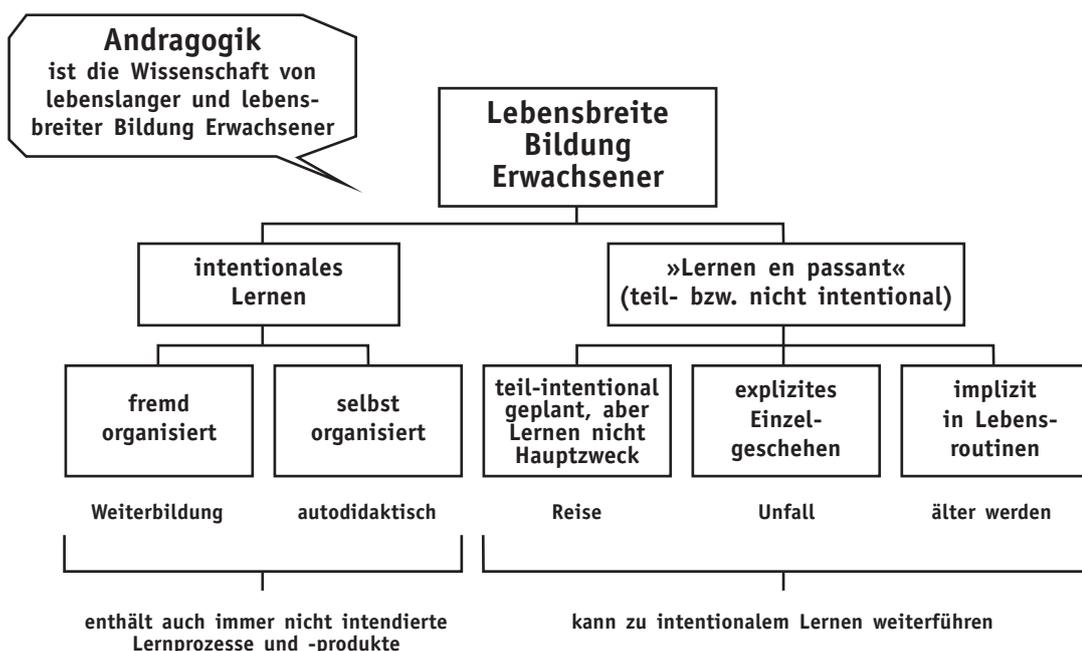
Dohmen betont, dass es bei diesem lebensimpliziten Lernen um das Lösen der in der jeweiligen Situation anstehenden Probleme geht, ohne lange Umwege über Kurse und Lehrgänge. Damit ist es eine – wenn auch noch „unvollkommene“ – Grundform des lebenslangen Lernens. Sie gilt es zu ermöglichen, zu erleichtern und bewusst zu machen.

Roellecke moniert, dass in Dohmens Darstellung der *Inhalt* des Gelernten zu kurz kommt: Informell lässt sich ebenso Gutes wie Schlechtes lernen.

Reischmann stellt der lebenslangen Bildung eine *Lebensbreite Bildung Erwachsener* an die Seite, welche die Vielfalt der Lernformen, Lernwege und Lernanlässe abbildet. Er differenziert das Lernen primär danach, ob es bewusst („intentional“) geplant ist oder mehr oder weniger nebenbei, unter Umständen auch unbewusst, in anderen Tätigkeiten mitläuft. Dabei vermeidet er die Begriffe des formalen bzw. informellen Lernens und stellt dem *intentionalen Lernen* das *Lernen en passant* gegenüber. Sein Argument besteht darin, dass mit dem „en passant“ die Assoziation der Aktivität und Bewegung verbunden ist, die seiner Ansicht nach die betreffenden Lernweisen treffender charakterisiert als die Abgrenzung durch „in-“ und „nicht-“. Für die Summe der Lernweisen, die ein Mensch im Laufe des Lebens einsetzt, prägt Reischmann den Begriff des *Kompositionellen Lernens*, in dem alle Lernformen als zusammenhängend gedacht werden.

Das entsprechende Strukturschema sieht folgendermaßen aus:

Abbildung 2: Strukturschema der Lebensbreiten Bildung Erwachsener (Reischmann):



Während nun die Ausweitung der Lernformen in diesem Strukturschema als Fortschritt gegenüber früheren Engführungen zu sehen ist, lassen sich doch einige Ungenauigkeiten anführen:

- Der in der Überschrift verwendete Bildungsbegriff wird in den Unterebenen ausschließlich durch den Lernbegriff interpretiert.
- Das intentionale Lernen wird in der zweiten Unterebene nach der *Organisation* differenziert, das Lernen en passant hingegen nach intentionalen Umständen, wodurch die beiden Hälften nicht mehr vergleichbar werden.
- Die Trennung in *explizites* und *implizites* Geschehen wirkt etwas künstlich: Wie lernt man „implizit in Lebensroutinen“ anders als durch eine Reihe expliziter Einzelgeschehen?
- Der geschlossene Begriff der *Komposition* mag zwar im Bewusstsein einheitlich sein, er repräsentiert jedoch nicht das meist in der Art eines „Fleckerlteppichs“ zusammengesetzte Lerngeschehen, dessen Abläufe und Ergebnisse zu einem beträchtlichen Teil gar nicht bewusst sind.

Enger gefasst und auch über die Erwachsenenbildung hinausgehend ist die Interpretation des informellen Lernens durch Kirchhof/Kreimeyer (S 216) in Anlehnung an Straka: Informelles Lernen liegt dann vor, wenn es *nicht* nach pädagogischen Zielsetzungen arrangiert ist. Nur formales Lernen findet in pädagogischen Handlungszusammenhängen statt.

Ein Abgrenzungskriterium zwischen formalem und informellem Lernen auf der Ebene der beruflichen Bildung bringt Laur-Ernst (S. 50-53) ins Spiel: Formalisiertes Lernen erfolgt angebotsorientiert, entweder in den anerkannten Institutionen des Berufsbildungssystems oder auf dem freien Bildungsmarkt, dessen Angebote bestimmten Standards unterliegen. Informelles Lernen hingegen basiert auf individueller Nachfrage. Es wird von Einzelpersonen initiiert, entweder mit einem bestimmten Ziel oder beiläufig im Alltag.

2.3.4 Das NALL/WALL-Forschungsnetzwerk

Das kanadische Forschungsnetzwerk *New Approaches to Lifelong Learning* (NALL) führt seit Mitte der 1990er Jahre umfangreiche Forschungsarbeiten zum informellen Lernen durch. Im Anschluss an das NALL-Projekt wurde das Forschungsprogramm *The Changing Nature of Work and Lifelong Learning* (WALL; Overwien 2004b) ins Leben gerufen, um die aktuellen Arbeits- und Lebensverhältnisse in Kanada flächendeckend zu untersuchen.

Der führende Kopf des Unternehmens ist David W. Livingstone an der Universität Toronto (Livingstone 2001). Er unterscheidet zwischen *Bildung/Erziehung* (education) und *Lernen*. Bildung kann als formale, nicht-formale und informelle Bildung stattfinden. Bei der *formalen Bildung* ist eine Lehrperson anwesend, die über die Aneignung neuen Wissens durch Personen nach einem vorgegebenen Curriculum verfügt. Wenn Lernende freiwillig ihr Wissen und ihre Fähigkeiten erweitern wollen, wobei sie eine Lehrperson mit einem Curriculum unterstützt, liegt *nicht-formale Bildung* bzw. *Weiterbildung* vor. Um *informelle Bildung* oder *informelles Training* handelt es sich, wenn Lehrpersonen oder MentorInnen die Verantwortung dafür übernehmen, anderen ohne Bezug zu einem organisierten Curriculum in einer beiläufigen oder spontanen Weise etwas beizubringen.

Alle anderen Formen absichtsvollen oder inzidentellen Lernens, auf die man sich individuell oder kollektiv und ohne Anwesenheit einer Lehrperson einlässt, werden *selbstgesteuertes* bzw. *kollektives informelles Lernen* genannt.

Livingstone verwendet also die Begriffe formal – nicht-formal – informell in Hinblick darauf, ob

- eine Lehrperson oder ein/e MentorIn anwesend ist;
- das Lernen in oder außerhalb einer Institution stattfindet;
- das Lernen determiniert oder freiwillig ist;
- kanonisiertes/organisiertes Wissen vorliegt.

In loser Form wird formale Bildung der Schule zugeordnet, nicht-formale Bildung den Institutionen der Weiterbildung und informelle Bildung dem beruflichen Kompetenzerwerb bzw. den Aktivitäten in einer Gemeinschaft. Im Falle der Bildung ist also stets eine Lehrperson bzw. ein/e MentorIn beteiligt. Ist keine Lehrperson anwesend, wird an Stelle des Bildungsbegriffs der Lernbegriff verwendet, der Lehr-Lernprozess also aus der Sicht der Lernenden beschrieben.

Livingstones Lernbegriff ist individualistisch. Im Mittelpunkt steht das Verhältnis von Lehrperson und Lernenden, und es geht darum, inwieweit die Bildungsaktivität freiwillig ist. Politische Aspekte werden hingegen kaum berührt. Livingstone legt jedoch Wert auf die Unterscheidung, ob die informelle Bildung bzw. das informelle Lernen *intentional* oder *unbewusst* (tacit) ist. Von alltäglichen Wahrnehmungen, der Sozialisation und vom unbewussten Lernen unterscheidet sich informelles Lernen bzw. informelles Training in zwei Punkten: Erstens wird rückblickend erkannt, dass man sich neues Wissen oder neue Fähigkeiten außerhalb eines Curriculums angeeignet hat. Zweitens hat der Lernprozess selbständig oder – beim informellen Training – mit Hilfe eines Mentors bzw. einer Mentorin stattgefunden.

2.3.5 Colley/Hodkinson/Malcolm („CHM“)

“Where use is made of the terms ‘formal’, ‘non-formal’ or ‘informal’ learning, it is important to specify the meanings, the purposes and the contexts of that use.” (Colley et al. 2003, Executive summary)

Das heißt: Um überhaupt sinnvoll über die verschiedenen „Formen“ des Lernens sprechen zu können, müssen die Bedeutung, das Ziel und die Umstände der jeweiligen Lernform angegeben werden. Wie das Studium der Literatur zeigt, wird dies jedoch nur selten umgesetzt.

CHM identifizieren drei Ansätze:

- a. Viele Texte verwenden einen oder mehrere Begriffe, ohne sie klar zu definieren.
- b. In einer noch größeren Zahl von Texten werden Aspekte des formalen/informellen Lernens angesprochen, ohne diese Begriffe jedoch zu verwenden.
- c. In einer dritten Kategorie von Texten werden diese Begriffe definiert, wobei es aber wenig Übereinstimmung bezüglich ihrer Festlegung, Abgrenzung und ihren Gebrauch gibt.

Daraus ziehen CHM den Schluss:

“All this throws serious doubts about the possibility and advisability of seeking clear definitional distinctions between these different types of learning or education. [...] Therefore, looking for clear boundaries between them may not be the most profitable way forward.” (Colley et al. 2002)

Die AutorInnen dieses Zitats bezweifeln also, dass die definitorische Abgrenzung zwischen den Lernformen besonders wichtig und praktikabel ist. Vielmehr geht es darum, die Art und Weise, wie und in welchem Zusammenhang gelernt wird, möglichst präzise zu beschreiben, und da sich dies in der Praxis in einem sehr breiten Kontinuum von Formen und Varianten abspielt, trägt die Fixierung auf drei Kategorien mehr zur Verwirrung als zur Klärung bei. Überdies wird zwischen nicht-formalem und informellem Lernen häufig gar nicht unterschieden:

“It is not possible to separate out informal/non-formal learning from formal learning in ways that have broad applicability or agreement.” (Colley et al. 2003, Executive summary)

In dieser verworrenen Situation liegt der Schluss nahe: Da es nicht möglich ist, eine klare und allgemein verbindliche definitorische Abgrenzung der Lernformen zu finden, muss ein neuer Ansatz gesucht werden. CHM verlegen daher ihr Interesse von der begrifflichen Abgrenzung hin zur Beschreibung informellen Lernens mittels geeigneter Kriterien und zu dessen Darstellung in unterschiedlichen Interessenszusammenhängen. Die Kriterien ordnen sie einer theoretischen und einer politischen Dimension zu. Auf der *theoretischen* Ebene werden verschiedene Konzepte entwickelt, unterschiedliche Meinungen über die Effektivität des informellen Lernens geäußert und Ansichten über den Zusammenhang von Lernen und Wissen formuliert. Auf der *politischen* Ebene werden Ansätze des ‚Empowerments‘ von Bildungsbenachteiligten vorgetragen, oder es wird versucht, informelles Lernen für bestimmte Zwecke zu instrumentalisieren, beispielsweise für soziale Integration oder für den wirtschaftlichen Wettbewerb.

Auf der theoretischen Ebene überlappen sich der Lernprozess und die Art des zu lernenden Wissens (Colley et al. 2003, S. 4ff). Man kommt also nicht umhin, sich mit den Wissensarten näher zu befassen. In grober Unterscheidung wird manchmal zwischen theoretischem und praktischem Wissen, zwischen Alltagswissen und explizitem, in eine feste Form gebrachten („kodifizierten“) Wissen oder zwischen heiligem und profanem Wissen differenziert. Bernstein und Young verwenden die neutraleren Begriffe *vertikales* und *horizontales* Wissen: Das vertikale ist das abstrahierte, objektivierte Wissen, im Gegensatz zum horizontalen, partikulären, subjektiven Wissen, das man sich beispielsweise im Alltag aneignet. Das horizontale Wissen kann durch mündliche Überlieferung weitergegeben oder an neue Orte transferiert werden; das vertikale Wissen ist mehr oder weniger unabhängig von Ort und Kontext. Daraus folgt: Das eine Wissen kann nicht durch das andere ersetzt, sondern nur ergänzt werden. Die theoretische Beschreibung einer Tätigkeit ersetzt nicht die durch lange Ausübung dieser Tätigkeit erworbene Kompetenz.

Folgt aus der Unterscheidung der Wissensbegriffe, dass formales und informelles Lernen stets getrennt auftritt? Colley et al. (2003, S. 64) argumentieren, dass jedes Lernen sowohl formale als auch informelle Merkmale aufweist:

“Our analysis strongly suggests that such attributes of formality and informality co-exist in all learning situations, but the nature of that co-existence or, to put it another way, the interrelationships between informal and formal attributes vary from situation to situation.”

Ein Vorteil dieser Betrachtungsweise liegt darin, dass formales wie informelles Lernen durch partizipatorische soziokulturelle Theorien beschrieben werden kann. Dadurch wird die Tendenz reduziert, entweder formales oder informelles Lernen als jeweils weniger wert anzusehen. Auch eröffnet diese Betrachtungsweise weitere Fragen über die Art des Lernens in sehr unterschiedlichen Lernsituationen.

Es geht also in der Beschreibung einer Lernsituation stets darum, die jeweiligen formalen bzw. informellen Merkmale zu identifizieren. Was die Unterscheidung zwischen nicht-formalem und informellem Lernen betrifft, so stellen CHM fest, dass sie in der aktuellen praktischen Verwendung dieser Begriffe keine besonderen Unterschiede ausmachen konnten, weshalb sie auf den Begriff des nicht-formalen Lernens verzichten.

In der Position von CHM hängt die Typologie des Lernens jeweils ab

- vom Kontext, in dem sie entwickelt wurde;
- von der Absicht, die hinter der Typologie steht;
- von den theoretischen und politischen Ansichten und Werthaltungen der AutorInnen.

2.3.6 Zusammenfassung

Die Interpretation von Colley et al. (2003) ist im Vergleich zu den anderen Konzeptionen auf den weitesten Horizont angelegt, da sie die verschiedensten Milieus im Blick hat, die theoretische und politische Ebene umfasst und jedes Lernen als sowohl von formalen wie informellen Elementen durchsetzt denkt. Sie benötigt den nur zur Verwirrung führenden Begriff des nicht-formalen Lernens nicht, weshalb diese Konzeption der kontextabhängigen Realität am ehesten angemessen erscheint. Überdies bietet sie zahlreiche Ansätze für weitere Untersuchungen.

Ein Problem der Konzeption von CHM ist die Ableitung des Bedeutungsgehalts von informellem bzw. formalem Lernen aus dem Gebrauchszusammenhang der ForscherInnen, da diese die beiden Lernformen zum Teil sehr unterschiedlich interpretieren. Aus diesem Grund ist ein Blick auf die Art und Weise, wie Begriffe zu ihrer Bedeutung kommen, erforderlich.

2.4 Theoretische Aspekte

Wie lässt sich informelles Lernen charakterisieren? Ein Begriff kann auf folgende Weisen zu seiner Bedeutung kommen:

- Eine übergeordnete Instanz dekretiert eine definitorische Umschreibung des Begriffs (A)
- Die Bedeutung des Begriffs wird aus seiner Verwendung in der Praxis erschlossen (B)
- Der Begriff wird aus seinem etymologischen Ursprung abgeleitet (C)

2.4.1 Top-down Definitionen (A)

Als Beispiel für die Definition durch eine übergeordnete Instanz kann jene der Europäischen Union dienen (siehe oben). Die Charakterisierung des formalen, nicht-formalen und informellen Lernens erscheint jedoch aus mehreren Gründen unzureichend:

- Sie basiert auf Formulierungen „üblicherweise“, „kann ... sein“, „in den meisten Fällen“.
- Mit derart unscharfen Begriffen lässt sich kein theoretisches Gebäude errichten.
- Die Definitionen enthalten jeweils eine spezifische Auswahl der Variablen *Ort, Struktur/System, Intentionalität, Zertifizierung*. Andere Kombinationen, die in der Praxis sehr wohl vorkommen, werden damit nicht erfasst. (Welche Art von Lernen ist beispielsweise ein nicht zertifizierter Kurs in einer Bildungseinrichtung? Welche Art von Lernen ist selbstorganisiertes, einen strukturierten Plan verwendendes Lernen in der Freizeit?)
- Die Definition des nicht-formalen Lernens enthält als Variable „systematisch“ in Abweichung zu „strukturiert“ in der Definition der beiden anderen Lernformen, wodurch sich eine gewisse Nichtvergleichbarkeit ergibt.
- Das nicht-formale Lernen wird – im Gegensatz zu anderen Deutungen, die es in den Institutionen der Weiterbildung stattfinden lassen – auf das Lernfeld außerhalb von Bildungseinrichtungen verlegt.

2.4.2 Verwendung in der Praxis (B)

Ein zweiter Weg zur Begriffsbestimmung orientiert sich an Wittgensteins Gebrauchstheorie, welche die Bedeutung eines Wortes aus seinem Gebrauch in der Sprache ableitet. Für den Begriff des informellen Lernens bedeutet das: Man verschafft sich einen Überblick, wie die heutigen ForscherInnen und PraktikerInnen den Begriff des informellen Lernens verstehen. Damit erhält man eine Reihe von Merkmalen bzw. Bedeutungsinhalten, die in ihrer Verwendung möglichst weitgehend übereinstimmen sollten. (Abweichungen in bestimmten Punkten wird es immer geben.)

Wie gehen also die ForscherInnen und PraktikerInnen mit dem Begriff des formalen bzw. informellen Lernens um?

Meist wird das informelle Lernen vom formalen Lernen abgegrenzt. Eraut (in Colley et al. 2003, S. 18) identifiziert als Merkmale des *formalen* Lernens:

- ein vorgeschriebener Rahmen fürs Lernen;
- eine organisierte Lernveranstaltung oder ein Lernpaket;
- die Anwesenheit einer beauftragten Lehrperson oder eines Trainers/einer Trainerin;
- die externe Spezifizierung der Lernergebnisse;
- die Verleihung einer Qualifikation oder von Credits.

In Abgrenzung zum formalen Lernen wählen Beckett und Hager (in Colley et al. 2003, S. 20) als konstituierende Merkmale eine Kriterienliste, die sich von jener Erauts beträchtlich unterscheidet:

Tabelle 2: Merkmale des formalen bzw. informellen Lernens (Beckett/Hager):

Formal Learning	Informal Learning
Single capacity focus, e.g. cognition	Organic/holistic
Decontextualised	Contextualised
Passive spectator	Activity- and experience-based
An end in itself	Dependent on other activities
Stimulated by teachers/trainers	Activated by individual learners
Individualistic	Oftentimes collaborative/collegial

Nach dieser Darstellung zeichnet sich das informelle Lernen dadurch aus, dass es holistisch ist, den Kontext berücksichtigt, auf Aktivität und Erfahrung setzt, von anderen Handlungen abhängt, von den individuellen Lernenden ausgeht und oft gemeinsam mit anderen durchgeführt wird.

Eine umfangreichere Kriterienliste wurde von Colley et al. (2002) nach Durchsicht einer großen Zahl in der Literatur vorliegender Arbeiten zusammengestellt. Insofern berücksichtigen sie die pragmatische Ebene der Verwendung der Begriffe. Als wesentlichen Punkt aber führen sie ein, dass reale Lernprozesse stets eine Mischung aus formalen und informellen Elementen enthalten. Sie sehen formales und informelles Lernen nicht als in sich geschlossene Lernzustände, die voneinander abgegrenzt und abgrenzbar sind. Dies erfordert, bei jedem realen Lernprozess sehr genau hinzusehen, was denn nun formal und was informell ist.

Die Analyse zahlreicher Dokumente führte Colley et al. zu folgender Liste:

Tabelle 3: Merkmale des formalen bzw. informellen Lernens (Colley et al., 2002):

Formal	Informal
Teacher as authority	No teacher involved
Educational premises	Non-educational premises
Teacher control	Learner control
Planned and structured	Organic and evolving
Summative assessment/accreditation	No assessment
Externally determined objectives/outcomes	Internally determined objectives
Interests of powerful and dominant groups	Interests of oppressed groups
Open to all groups, according to published criteria	Preserves inequality and sponsorship
Propositional knowledge	Practical and process knowledge
High status	Low status
Education	Not education
Measured outcomes	Outcomes imprecise/unmeasurable

Learning predominantly individual	Learning predominantly communal
Learning to preserve status quo	Learning for resistance & empowerment
Pedagogy of transmission & control	Learner-centred, negotiated pedagogy
Learning mediated through agents of authority	Learning mediated through learner democracy
Fixed and limited time-frame	Open-ended engagement
Learning is the main explicit purpose	Learning is either of secondary significance or is implicit
Learning is applicable in a range of contexts	Learning is context-specific

Ein Jahr später fassen Colley et al. (2003, S. 28) diese Merkmale in einer etwas abgeänderten Liste von 20 *Unterscheidungskriterien* zur Abgrenzung des formalen und informellen Lernens zusammen:

- 01 Education or non-education
- 02 Location (e.g. educational or community premises)
- 03 Learner/teacher intentionality/activity (voluntarism)
- 04 Extent of planning or intentional structuring
- 05 Nature and extent of assessment and accreditation
- 06 The timeframes of learning
- 07 The extent to which learning is tacit or explicit
- 08 The extent to which learning is context-specific or generalisable/transferable, external determination or not
- 09 Whether learning is seen as embodied or just 'head-stuff'
- 10 Part of a course or not
- 11 Whether outcomes are measured
- 12 Whether learning is collective/collaborative or individual
- 13 The status of knowledge and learning
- 14 The nature of knowledge
- 15 Teacher-learner relations
- 16 Pedagogical approaches
- 17 The mediation of learning – by whom and how
- 18 Purposes and interests to meet needs of dominant or marginalised groups
- 19 Location within wider power relations
- 20 The locus of control

Diese Kriterien gruppieren sie in *vier Felder*, die den Lernprozess beschreiben (S. 31-32):

- *Prozess*: inzidentell im Alltag oder von einer Lehrperson strukturierter Kurs; pädagogisch-didaktische Aspekte; Lernunterstützung durch eine Lehrperson oder MentorIn, durch FreundInnen oder ArbeitskollegInnen; Assessment
- *Ort und Setting*: Bildungseinrichtung – Arbeitsplatz – lokale Gemeinschaft – Familie; befristetes oder zeitlich offenes Lernen; Verknüpfung von Lernsetting und Praxis

- *Absichten und Ziele*: Lernen als primäres Ziel der Aktivitäten oder als Nebeneffekt; Intentionen hinter dem Lernen; von außen determinierte oder selbst gewählte Intentionen
- *Inhalt*: Themen und Ergebnis des Lernprozesses; formal (nicht) festgelegtes Ergebnis; Aneignung etablierten Wissens oder Produktion neuen Wissens über Erfahrungen; politisch relevante Inhalte.

Was lässt sich damit anfangen? Der Lernprozess ist durch vier Felder spezifiziert, und mit der Kriterienliste kann zwischen formalen und informellen Lernelementen unterschieden werden. Damit würde eigentlich alles Erforderliche vorliegen, um bei jedem aktuellen Lernprozess sagen zu können, was an ihm formal und was informell ist. Leider sind die meisten dieser Kriterien nicht besonders trennscharf. Sie fungieren eher als Kategorien, die für eine Unterscheidung des formalen und informellen Lernens relevant sind, formulieren aber nicht explizit den konkreten Gegensatz.

Straka (S. 5-7) ordnete diese 20 Kriterien den Ebenen der ökologischen Entwicklungstheorie Bronfenbrenners zu. Er beschränkt sich dabei auf die *Makroebene*, die übergreifende institutionalisierte Struktur, und auf die *Mikroebene*, auf der ein handelndes Individuum mit der Umwelt interagiert. Die Mikroebene umfasst zwei Bereiche: die *internen Bedingungen* des/der Lernenden, die sich durch das Wissen, die Kompetenzen, Motive und emotionalen Dispositionen konstituieren, und die *externen Bedingungen* der Umwelt. Die Umwelt ist soziokulturell geformt und umfasst Personen (Lehrende, andere Lernende, Freunde,...), Aufgaben, Lernziele, eine technische Infrastruktur, Organisationsstrukturen, Normen und Werte, usw. Die Handlungen des Individuums wiederum setzen sich aus vier einander gegenseitig bedingenden Dimensionen zusammen: Information, Aktion, Motivation und Emotion.

In welcher Weise hängt die Frage der In-/Formalität mit diesem Modell zusammen? Da die internen Bedingungen für Außenstehende nicht direkt zugänglich sind, muss das Formale mit den äußeren Bedingungen zusammenhängen (Straka, S. 10). Darauf weisen auch die konstitutiven Merkmale des formalen Lernens hin wie beispielsweise „Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext stattfindet“, „Lernen mit einer designierten Lehrperson“ oder „Lernen, das zertifiziert wird“.

„Intentionalität“ hingegen ist kein Spezifikum des formalen Lernens. Jemand kann sowohl in einer Schule, in einer selbstorganisierten Umwelt als auch in einem vorgegebenen Kontext absichtsvoll lernen. Explizites, implizites und inzidentelles Lernen wiederum sind Eigenschaften der Person, nicht der Umwelt.

2.4.3 Etymologie (C)

Der dritte Weg des Umgangs mit Begriffen liegt in der Analyse ihrer Herkunft. ‚Form‘ kommt vom lat. Lehnwort *forma* und dieses von *ferre* „weil die Gestalt das mit sich, an sich getragene ist“ (Grimm/Grimm). ‚Formal‘ bedeutet dem gemäß: die Form betreffend.¹ Die Vorsilben

¹ bzw. ‚auf die Form bezüglich, nur der Form nach‘ (Duden ²³2004).

nicht- und in- machen daraus das Gegenteil. In diesem Sinn bedeuten ‚nicht-formal‘ und ‚informell‘ das Gleiche, nämlich: nicht die Form betreffend, nicht durch die Form bestimmt.²

Informelles Lernen ist somit eine Lernweise, die in Hinblick auf formale Aspekte nicht festgelegt ist. Dabei wird über andere Hauptkategorien wie *Inhalt* und *Funktion* des Lernens oder über Parameter wie *Kontrolle* oder *Sozialstruktur* nichts ausgesagt. Sie können festgelegt sein oder nicht.³

Diese Ableitung führt zum ersten Schluss:

Formales Lernen ist eine Lernweise, deren formale Aspekte konkretisiert und festgelegt sind. Beim informellen Lernen ist dies nicht der Fall.

Zwischen nicht-formalem und informellem Lernen wird hier nicht unterschieden. Der Begriff des nicht-formalen Lernens ist in dieser Sichtweise überflüssig.

Natürlich hat jedes praktizierte Lernen eine bestimmte Form, ob es nun formal oder informell genannt wird. In der etymologischen Interpretation des informellen Lernens ist noch alles offen, das heißt, jede Variable und jedes den Lernprozess charakterisierende Kriterium ist noch nicht definiert. Die Anbindung an reale Lernprozesse kann auch hier nur über den Gebrauch des Begriffs (wie in der Version B.) erfolgen, in der festgelegt wird, wer die Form definiert, wodurch diese Definition beeinflusst wird und ob dieser Prozess bewusst oder nichtintentional erfolgt. Die Festlegung kann dadurch vorgenommen werden, indem entweder die den Lernprozess bestimmenden Felder wie bei CHM (Prozess, Ort und Setting, Absichten und Ziele, Inhalt) oder der zeitliche Verlauf (Planung, Durchführung, Auswertung) zugrunde gelegt wird.

Die von CHM oder auch von anderen AutorInnen getroffenen Unterscheidungskriterien sind von Downes zu den globalen Metaphern ‚*Hierarchie*‘ für formales bzw. ‚*Netzwerk*‘ für informelles Lernen zusammengefasst worden, wobei er ein effektives Netzwerk unter anderem durch Eigenschaften wie dezentral, distribuiert, unvermittelt, demokratisch und dynamisch charakterisiert.

Eine zusätzliche Differenzierung von Livingstone zwischen der Perspektive des Lehrens und jener des Lernens ist hier noch anzubringen. Sie betrifft die Unterscheidung zwischen informeller Bildung (informal education) und informellem Lernen (informal learning):

„Informelle Bildung liegt immer dann vor, wenn informelles Lernen ermöglicht, verstärkt oder strukturiert werden soll. Bei informeller Bildung handelt es sich so um eine gezielte Intervention, bezogen auf informelles Lernen.“ (Overwien 2003, S. 363)

² Neben den strukturellen Elementen enthält die Form auch eine dynamische Seite. Etwas zu formen bedeutet, einem undifferenzierten Material eine spezifische Gestalt zu geben. Die Form bezeichnet den Endpunkt eines Gestaltungsprozesses. In der ‚Formierung‘ oder ‚Formalisierung‘ werden aus einer Vielzahl von Möglichkeiten einige wenige oder eine einzige Möglichkeit ausgewählt und realisiert. Die ausgewählte Variante kann dann unter Umständen als Standard vorgeschrieben werden. Am Beispiel der Schule: Das Schulorganisationsgesetz regelt unter anderem den Zugang zu den Schulen, deren Aufgaben und die Lehrpläne. Der Lehrplan grenzt neben Inhalten und Methoden auch die Lernformen ein. Eine Lehrperson reduziert diese Möglichkeiten noch einmal zusätzlich. Auf diese Weise entsteht aus einer Vielzahl möglicher Lernverhältnisse der jeweils realisierte Schulunterricht.

³ Auch in der Kunst spielt(e) das Informelle eine bedeutende Rolle. Mitte der 1940er Jahre entwickelte sich in Paris die abstrakte Richtung des *Informel*, die in den beiden Nachkriegsjahrzehnten in Europa und den USA weite Verbreitung fand. Informel ist die „Kunst des Formlosen“: Eine organisierte Formstruktur und feste Kompositionsregeln werden abgelehnt, die Spontaneität des Malakts wird betont. (g26.ch; Wikipedia)

Die informelle *Bildung* bezieht sich also auf die Herstellung der Rahmenbedingungen des (informellen) Lernens, wobei hier eine bewusste Intention dahinter steht. Informelle Bildung ist die Angelegenheit von PädagogInnen und TrainerInnen. Informelles *Lernen* hingegen bezieht sich auf den subjektbezogenen Lernprozess und ist somit die Sache der Lernenden. Informelles Lernen kann sowohl beabsichtigt als auch nichtintentional sein.

2.4.4 Zusammenfassung

Die Definition des formalen, nicht-formalen und informellen Lernens durch eine übergeordnete Instanz (**A**) mag als globale Metapher für die politische Diskussion genügen. Theoretische Konzepte können damit nicht das Auslangen finden.

Die Vorgangsweise **B**, die Begriffsdefinition vom praktischen Gebrauch her, wird dann problematisch, wenn

1. zum Begriff des informellen/nicht-formalen Lernens stark abweichende und zum Teil gegensätzliche Vorstellungen existieren;
2. nicht begründet wird, warum die Abgrenzung zwischen formal – nicht-formal – informell gerade so und nicht anders getroffen wird.

In dieser Situation befinden wir uns heute. Es ist nicht zu übersehen, dass die Konzeptionen des informellen Lernens noch auf unsicheren theoretischen Beinen stehen. Die Begriffe sind zu ungenau, ihre Interpretation divergiert und ihre Anwendung hängt zu einem gewissen Grad von der jeweiligen Person und dem Kulturkreis ab. Überdies mangelt es an Untersuchungen in den unterschiedlichen Lernfeldern. Da es jedoch nicht sehr wahrscheinlich ist, dass sich die ProponentInnen des Informellen auf einer internationalen Konferenz auf die Begriffe und Konzepte des informellen Lernens einigen, wird die Zeit diese Rolle übernehmen müssen. Es ist zu hoffen, dass mit dem Fortgang der Jahre die unterschiedlichen Konzepte reduziert, vereinheitlicht und begründet werden.

Die Schwierigkeit, mit der Definition des nicht-formalen bzw. informellen Lernens auf einen grünen Zweig zu kommen, lässt den Verdacht aufkommen, dass eine eindeutige Lösung auf diesem Weg gar nicht möglich ist. Nimmt man an, dass der Lernprozess durch rund zwei Dutzend Variablen halbwegs ausreichend charakterisiert ist, dann ist klar, dass eine auf wenige Merkmale reduzierte Definition immer einen weiten Spielraum offen lässt, der mehr oder weniger willkürlich genutzt werden kann (und auch wird).

Die Rückführung des Begriffspaars *formal-informell* auf seinen etymologischen Ursprung in der Version **C** führt zwar zu einer einfachen Ausgangsposition, die aber erst noch über die Bedeutungsinhalte des sprachlichen Gebrauchs mit der realen Lernwelt zu verknüpfen ist. Eventuell kann hier auch die auf die formale Ebene spezialisierte Systemtheorie, die „*Wissenschaft, die Systeme hinsichtlich der formalen Struktur ihrer Gesetzlichkeit untersucht, ohne Rücksicht auf die Qualität der in solchen Aussagen erfassten Variablen*“ (Bischof, S. 20), einen Beitrag leisten.

Reale Lernprozesse enthalten sowohl formale als auch informelle Aspekte. Genau genommen dürfte man daher gar nicht von formalem bzw. informellem Lernen sprechen, da diese in

reiner Form gar nicht vorkommen. Allenfalls ließe sich für den praktischen Gebrauch die konventionelle Regel formulieren, dass das Lernen als *formal* bezeichnet wird, wenn die Elemente des Lernens auf formaler Ebene mehrheitlich festgelegt sind, und als *informell*, wenn diese Elemente mehrheitlich unbestimmt sind. Damit handelt man sich aber zwei Unsicherheiten ein: Hat man alle Elemente des Lernens erfasst? Wie sind diese Elemente zu gewichten? Und ein weiterer Grund spricht dagegen: Man betrachtet den Lernprozess nicht mehr in der notwendigen Differenzierung.

Einer der Gründe für die Schwierigkeit der theoretischen Konzeption des informellen Lernens scheint darin zu liegen, dass in den Begriff der (Lern-)Form manches hineingepackt wird, was im engeren Sinn mit der Form gar nichts zu tun hat. Als Folge davon lassen sich die Merkmale des formalen bzw. informellen Lernens nicht mehr eindeutig benennen, und man kann sich mit einer gewissen Willkür eine eigene Sammlung von Merkmalen zusammensetzen, was die gegenwärtige Situation in der Literatur kennzeichnet. Eine handfeste Theorie würde zumindest eine *Begründung* der Auswahl erfordern.

Zu bedenken ist auch, dass hinter den verschiedenen Begriffen des Lernens eine Metapher steckt, wie das Lernen gedacht wird. Die beiden Hauptlinien sind einerseits die behavioristische/kognitivistische Konzeption der Aneignung von Wissen, das in der Folge gemessen und bewertet werden kann, andererseits das soziale Lernen durch Partizipation in einer Gemeinschaft. Die Frage ist, in welchem Verhältnis formales und informelles Lernen zu diesen beiden Hauptlinien bzw. untereinander stehen. Längere Zeit herrschte die Ansicht vor, dass die beiden Lernformen eine separierte Existenz führen und einer unterschiedlichen Logik und Praxis unterliegen. Heute wird diese Vorstellung in Frage gestellt, wobei sich die Tendenz abzeichnet, dass die partizipatorische Lerntheorie aufgrund ihrer breiteren Basis besser in der Lage ist, die Aspekte des formalen und informellen Lernens zu integrieren (Colley et al. 2003, S. 4-6).

2.5 Forschung

“Up to now we do not know much about the quantity and quality of learning outcomes in informal and non-formal settings.” (Straka, S. 14)

Die Erforschung des informellen Lernens steht in umgekehrtem Verhältnis zu dessen Bedeutung und Anteil an den gesamten Lernprozessen. In den westlichen Ländern beschränkte sich die Forschung bis in die 1970er Jahre vorwiegend auf das formale Lernen, worunter jene Veranstaltungen verstanden wurden, die in Schulen und Universitäten, zum Teil auch in Einrichtungen der Weiterbildung stattfanden. Dieses formale Lernen wurde als höherwertig und effektiver eingestuft als das sich im Alltag abspielende informelle Lernen. Schließlich umfasste es das konzentrierte, generalisierbare und transferierbare Wissen der Menschheit, während informelles Lernen als subjektiv und vom Kontext abhängig angesehen wurde.

In den letzten 30 Jahren hat sich das geändert. Doch das weite Land des informellen Lernens enthält noch viele weiße Flecken, womit es ein Zukunftsgebiet der Forschung wird. Einige der offenen Fragen, die in der Literatur genannt werden:

„In diesem Zusammenhang gibt es noch unzureichende Erkenntnisse über die Art von Lernunterstützung, die Individuen bei der Gestaltung veränderter diskontinuierlicher Tätigkeits- und Lernbiographien benötigen [...] Die Vielfalt möglicher Lernorte – gerade im sozialen Umfeld – muss genauer erfasst werden, um schließlich über neue Fördermöglichkeiten für ‚Institutionen der Kompetenzentwicklung‘ diskutieren zu können.“ (Ingeborg Bootz, in Trier et al. 2001a, S. 7-8)

Es fehlen also Untersuchungen zu Veränderungsprozessen individueller Tätigkeits- und Lernbiographien, d.h. zu selbst gewählten Umbrüchen im Erwerbsleben.

Franke (S. 38-39) beschreibt die lernrelevanten Arbeitsmerkmale im betrieblichen Umfeld und bezeichnet als für die Forschung noch offen, wie das Betriebsklima, die Organisationsstruktur, der Stand der technischen Entwicklung und die Lage auf dem Arbeitsmarkt das Lernpotential einer Arbeit beeinflussen. Dies betrifft auch die individuellen Schwellenwerte, oberhalb derer die Arbeit relevant für die Qualifizierung wird. Ein weiteres Problem sieht Franke darin, dass die Einzelmerkmale nicht additiv wirken, sondern sich wechselseitig beeinflussen. Ebenfalls ist unklar, wie die Kompetenzentwicklung vom jeweiligen Kompetenzniveau abhängt und wie sich die externen Lebensbereiche auf die Kompetenzentwicklung auswirken.

Für Livingstone (2001) fehlen großräumige Analysen informeller Lernaktivitäten auf beruflicher Ebene, um fundierte politische Entscheidungen zu den Aspekten der Beschäftigung treffen zu können. Die Untersuchung des für die berufliche Arbeit relevanten informellen Lernens und Trainings würde ein Licht auf das komplexe Verhältnis zwischen Lernen und Beschäftigung werfen. Fallstudien und sektorale Vergleichsstudien könnten die Effektivität von informellem Lernen einerseits und formaler Weiterbildung andererseits in Hinblick auf die Produktivität und die sozialen Wirkungen erhellen.

Colley et al. (2003, S. 66-67) schließlich geben unter anderem folgende Empfehlungen: Das Lernen als soziale Praxis sollte näher untersucht werden, insbesondere in Hinblick auf dessen (formale, informelle) Merkmale in Relation zu verschiedenen Kontexten und Situationen des Lernens. Eine offene Frage ist auch, welche Effekte aus der Verschiebung der Balance zwischen formalem und informellem Lernen folgen oder welche Mechanismen der Macht- ausübung und Ungleichheit mit diesen Lernformen verknüpft sind.

Schließlich ist nach wie vor unklar, ob und welche Schlüsselkompetenzen für informelles Lernen wichtig sind und wie sie erworben werden. Im Detail noch zu klären ist auch der Zusammenhang von informellem Lernen und neuen Medien bzw. Computernetzwerken.

3 Didaktik des informellen Lernens

„Das meiste Lernen ist nicht das Ergebnis von Unterweisung. Es ist vielmehr das Ergebnis ungehinderter Teilnahme in sinnvoller Umgebung.“ (Illich 1973)

Die Formulierung der Kapitel-Überschrift scheint, da die Didaktik die Kunst des Lehrens ist, ein Widerspruch in sich zu sein. Informell wird ja gerade dann gelernt, wenn keine Lehrperson den Lernprozess steuert.

Zu bedenken ist jedoch, dass der Begriff Didaktik heute nicht nur für Lehrhandlungen verwendet wird, sondern auch für Maßnahmen, die das Lernen ermöglichen. Während eine Lehrperson vorträgt, demonstriert, anleitet, Aufgaben verteilt, kontrolliert usw., werden in der *Ermöglichungsdidaktik* (Arnold/Pätzold) Rahmenbedingungen gesetzt, innerhalb derer die Lernenden ihren Interessen und Zielen nachgehen können. Die Steuerung erfolgt nicht direkt wie beim Unterricht oder Kurs, sondern indirekt über den Kontext. Abhängig davon, wie weit die Grenzen für die Lernenden gesetzt sind, ist in einer über Rahmenbedingungen festgelegten Lernumgebung Selbststeuerung und Selbstorganisation möglich.

Der konzeptionelle Schwerpunkt liegt hier auf der Steuerung und Organisation des Lernprozesses. Wie erwähnt, ist hier zwischen informellem Lernen und informeller Erziehung zu unterscheiden: Bei letzterer unterstützt eine Lehrperson ohne Rückgriff auf ein Curriculum und pädagogische Planung eine oder mehrere Personen beim Lernen.

Welche Merkmale weist eine Didaktik des informellen Lernens auf? Eine Lernsituation enthält umso mehr informelle Elemente, je mehr Merkmale des Lernprozesses von den Lernenden gewählt und realisiert werden können. Didaktische Maßnahmen würden also darin liegen, die Rahmenbedingungen so zu setzen bzw. die Lernumgebung so zu konzipieren, dass möglichst viele Kriterien des Lernprozesses nicht eindeutig festgelegt sind. (Dies impliziert durchaus auch die Möglichkeit, sich belehren zu lassen.)

Ein weiteres Merkmal einer Didaktik des informellen Lernens ist die Herstellung eines biographischen Bezugs, über den informell erworbene Kompetenzen sichtbar gemacht werden. (Siehe den Abschnitt „Biographisches Lernen“). Als dritter Punkt schließlich ist der Zugang zum Lernen von Interesse: Da informelles Lernen oft ungeplant und beiläufig vor sich geht, hat man es hier mit niederschweligen Zugängen zu tun. Will man daher informelles Lernen fördern, sind solche Zugänge einzurichten.

3.1 Beispiel BiKoo

Eine große Gruppe, für die informelles Lernen eine zentrale Rolle spielt, sind die Bildungsbenachteiligten. Auf sie wird nachfolgend etwas näher eingegangen. Vorausgehend wird als Beispiel für die didaktische Integration informeller Elemente in traditionelle Kurse der Verein BiKoo vorgestellt.

Der Verein „Bildungskooperative Oberes Waldviertel (BiKoo)“ ist eine Bildungsinitiative von gegenwärtig drei gemeinnützigen Beschäftigungsprojekten. Die Kooperative wurde 1999 gestartet, um für TeilnehmerInnen und ehemalige MitarbeiterInnen von Beschäftigungsprojekten Weiterbildungskurse zu den verschiedensten Themen anzubieten. Neben diesen rund 40 Kursen pro Jahr wurde im Zeitraum von November 2003 bis Ende Oktober 2005 das ESF-Projekt „*BildungseinsteigerInnen*“ durchgeführt (Winkler), um unter anderem Kriterien für niederschwellige Bildungsangebote sowie für Bildungsmentoring zu erarbeiten und die Schnittstelle von informellem Lernen und formaler Qualifikation genauer zu untersuchen (Presch/Kaufmann-Kreutler).

Im Auftrag der Abteilung Erwachsenenbildung wurde zu diesen Aktivitäten der BiKoo eine Expertise durchgeführt (Kastner), die ebenso wie die vorliegende Studie in der Reihe „Materialien zur Erwachsenenbildung“ (Nr. 1/2006) erschienen ist.

Das zentrale Merkmal der Bildungsarbeit ist die Orientierung am Bildungsbedarf der TeilnehmerInnen von Beschäftigungsprojekten. Potentielle KursteilnehmerInnen können an der Konzeption der Kurse mitarbeiten oder auch Kursthemen vorschlagen. An den Kursen nehmen vorwiegend Frauen und zu einem geringeren Teil auch Männer aus den Beschäftigungsprojekten teil, auch andere erwerbslose Personen in der Region sind zugelassen. Ihre Situation lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

- Sie waren vor dem Eintritt in das Beschäftigungsprojekt meist schon lange arbeitslos.
- Das Dienstverhältnis im Projekt ist auf maximal ein Jahr befristet.
- Die Aussicht, in der Nähe des Wohnorts einen Arbeitsplatz zu finden, ist gering.
- Ein Teil der Personen ist aufgrund schlechter Erfahrungen mit schulischem Lernen eher abwartend eingestellt.
- Ein weiterer Teil ist „bildungshungrig“ und sehr motiviert.

Aufgrund dieser Umstände wird versucht, in den BiKoo-Kursen folgende Prinzipien umzusetzen:

- Das Bildungsangebot soll niederschwellig sein.
- Es soll auf den Erfahrungen und dem informell erworbenen Wissen der Teilnehmenden aufbauen.
- Es soll einen Alltagsbezug aufweisen.
- Es soll den Übergang zu formaler Bildung ermöglichen.
- Es soll die Lust am Lernen wieder wecken oder fördern.
- Es soll die Einsicht und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten vertiefen.
- Es soll „maßgeschneidert“ sein und individuelle Lernwege zulassen.
- Es soll Elemente der Selbststeuerung enthalten und die Selbstlern-Kompetenz verstärken.
- Es soll durch Information, Beratung und Förderung begleitet sein.

Die Kursinhalte beziehen sich auf Gesundheit, EDV, Recht, Natur, Frauen & Männer, Sprache & Kommunikation (z.B. Basisbildung/Alphabetisierung), Kreativität usw., also auf Themenfelder, die auch an anderen Bildungseinrichtungen angeboten werden. Der Unterschied liegt in der Art der Umsetzung, die durch die oben angeführten Merkmale beschrieben ist. In manchen Kursen wird ein kleiner Lernvertrag eingesetzt, in einigen werden Portfolios verwendet, alle Kurse werden evaluiert. Ein besonderes Augenmerk wird auf eine vertraute

Lernumgebung gelegt, indem entweder die Kursräume entsprechend gestaltet oder die Kurse am Arbeitsplatz der TeilnehmerInnen durchgeführt werden. Fallweise wird das Ausmaß an „Fremdheit“ gesteigert, indem die TeilnehmerInnen gemeinsam mit anderen ArbeitskollegInnen einen zentralen Kurs besuchen oder sich einzeln an einem Kurs in einem anderen Beschäftigungsprojekt beteiligen.

Das Anknüpfen an Vorerfahrungen bzw. an lebensweltlich erworbenem Wissen erfolgt bei den TeilnehmerInnen beispielsweise über hauswirtschaftliche Kenntnisse oder über handwerkliche Fähigkeiten (sofern sie ihre Kompetenzen dort verorten). Gelegentlich kehrt sich das Bild von höher und geringer Qualifizierten um, wenn etwa im Kurs „Sensen mähen und dengeln“ ein urbaner Akademiker mit Zweithaus am Land sich von einem Bauern in den Gebrauch des Instruments einführen lässt, um dem Wildwuchs im eigenen Garten Herr zu werden.

Die am Kurs Teilnehmenden werden von *BildungsmentorInnen* unterstützt, die im Rahmen eines umfassenderen Personalentwicklungskonzepts agieren. Ihre Arbeit umfasst Elemente der Projektsozialarbeit, der psychologischen Betreuung und der Erwachsenenbildung. Sie informieren, beraten, evaluieren und dokumentieren die Abläufe. Im weiteren Sinn besteht ihre Tätigkeit darin, die Vorgänge im Kurs zu dokumentieren, eine umfassende Lernkompetenz herzustellen und die Durchlässigkeit zu weiterführenden Bildungsprogrammen zu erhöhen.

In den BiKoo-Kursen wird also etwas versucht, was vielen traditionellen Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekten fehlt und sie dadurch oft wenig wirksam werden lässt: einen biographischen Bezug herzustellen und Gestaltungsfreiräume zu eröffnen. Beide Punkte sind genuine Aktionsfelder informellen Lernens.

Wo treten Schnittstellen zwischen informellem Lernen und formaler Qualifizierung auf? In erster Linie dann, wenn das Lernen in den Kursen mit dem Lernen am Arbeitsplatz verknüpft wird. Diese Integration trägt zum Gefühl der Sinnhaftigkeit des Lernens bei und stellt den Bezug zum eigenen Leben her. Gewarnt wird jedoch vor der ausschließlichen Konzentration auf informelles, arbeitsplatzbezogenes Lernen, da auf diese Weise nicht alle erforderlichen Kompetenzen vermittelt werden können.

Eine weitere Schnittstelle liegt darin, die in der Praxis gewonnenen Erfahrungen und erworbenen Kenntnisse mit den dazu existierenden theoretischen Konzepten zu verbinden. Diese Fähigkeit zur Übernahme des Theoriewissens in alltagsnahes Handlungswissen wird auch als *Transformationskompetenz* bezeichnet (Presch/Kaufmann-Kreutler, S. 66). Sie wird durch die Anregung reflexiven Denkens und die Diskussion fachlichen Hintergrundwissens gefördert.

Ein wesentlicher Punkt ist die Integration formal und informell erworbenen Wissens in die individuelle Biographie. Gelingt dies nicht, verstärkt sich die Tendenz zur Resignation, zumal Langzeitarbeitslose häufig die Erfahrung des Scheiterns hinter sich haben und auf einen fragmentierten Erwerbsverlauf zurückblicken (müssen), der sich weniger an ihrem eigenen Lebensentwurf als an den jeweils kurzfristigen wirtschaftlichen Notwendigkeiten orientiert. Aus diesem Grund werden bildungsbiographische Workshops sowohl für Kurs TeilnehmerInnen als auch für Bildungs- und Sozialeinrichtungen angeboten. Der Trend der

Arbeitsmarktpolitik verläuft jedoch gegenwärtig in eine andere Richtung: Während in den 1990er Jahren die ‚Lebensorientierung‘ noch ein Thema war, muss sie heute der ‚Berufsorientierung‘ den Platz überlassen.

3.2 Lernweisen Bildungsbenachteiligter

Für manche Personengruppen sind informell erworbene Kompetenzen von besonderer Bedeutung: für jene, die sich im Berufsleben solide Fähigkeiten ohne Nachweis erworben haben; für Langzeitarbeitslose, deren Schullaufbahn schon weit zurück liegt und die auch am Arbeitsplatz keine zertifizierte Anerkennung erwerben konnten; für Jugendliche, die aus der traditionellen Schullaufbahn heraus gefallen sind und deren Lernweise sich vorwiegend in der Informalität abspielt (Kreher/Oehme); für MigrantInnen, denen Qualifizierungskurse aufgrund mangelnder Sprachbeherrschung und differierender kultureller Gewohnheiten zum Problem werden. Für diese Personengruppen gibt es nach wie vor Zugangsbarrieren zur Weiterbildung. Manchmal werden jene, deren formale Bildungslaufbahn nur kurz war und eine ferne Erinnerung darstellt, zu den *bildungsfernen Schichten* oder *Lernungewohnten* zusammengefasst (... natürlich aus der Sicht der formal „höher“ Gebildeten.)

Bekanntlich werden viele Qualifizierungskurse nach wie vor in Form traditioneller schulischer Vermittlung (Präsentation – Einprägen/Üben – Abprüfen) durchgeführt. Bekanntlich ist diese Art der Vermittlung nicht einmal für Lerngeübte die beste aller Lernweisen und schon gar nicht für jene, die an die Schulzeit keine guten Erinnerungen haben:

„Eine schlichte Ausdehnung primärer „Beschulung“ ohne die drastische Veränderung der Rahmenbedingungen und der Qualität des Lernprozesses führt bei einer Mehrzahl der Betroffenen zu Motivationsverlust und zu einer instrumentellen Einstellung zum Lernen, die keineswegs das eigengesteuerte Weiterlernen in späteren Lebensphasen fördert, sondern eher unterdrückt.“ (Alheit et al., S. 13)

Diese Art von Kursen ist lehrzentriert, weist ein autoritäres Gefälle auf, ist meist methodisch einseitig und erzeugt bei vielen Teilnehmenden ein Abwehrverhalten. Die Kursform ist Erwachsenen nicht angemessen, sie entspricht auch nicht deren Lernverhalten. Es ist daher nicht verwunderlich, dass ein großer Teil der Bildungsbenachteiligten mit den traditionellen Kursen wenig anfangen kann.

Welche anderen Möglichkeiten bieten sich an? Um darüber Aussagen machen zu können, muss man Genaueres über das Lernverhalten von Bildungsbenachteiligten wissen. Nach Brauer (S. 72) weist es folgende Merkmale auf:

„Sie haben Schwierigkeiten, sich längere Zeit zu konzentrieren (sich intensiv mit einer Sache zu beschäftigen).

Sie können nur mit Schwierigkeiten theoretische Zusammenhänge erfassen.

Sie haben Probleme damit, längere Zeit zu relativer Bewegungslosigkeit in sitzender Haltung verdammt zu sein.

Sie haben bisher nicht erfahren, dass die mühevoll Aneignung von Wissen und/oder Können ihnen einen spürbaren Nutzen bringt.

Sie haben Probleme, sich einem fremdbestimmten Arbeits- und Lernrhythmus unterzuordnen.

Sie sind nicht daran gewöhnt, sich in einer größeren Gruppe zu bewegen.“

Auffällig ist, dass diese Liste ausschließlich defizitäre Merkmale umfasst, also das, was Bildungsbenachteiligte *nicht* können oder nur mangelhaft beherrschen. Um das Lernverhalten von Bildungsbenachteiligten zu verstehen, ist eine umfassendere Perspektive erforderlich, die durch eine Analyse der jeweiligen Bildungs- bzw. Lernbiographie eingenommen werden kann. (Derartige Analysen sind auch für Bildungsbegünstigte von Nutzen.)

Eine Lernbiographie kann als Verkettung bestimmter „*Lernfiguren*“ betrachtet werden, wobei eine Lernfigur der komplexen Gestalt eines Lernprozesses entspricht. Der Begriff der Lernfigur umfasst *Bedingungen* (Lernanlässe, Probleme, Kontexte) und *Strategien des praktischen Handelns und Reflektierens*. Eine Lernfigur kann sowohl unter dem Aspekt von neuen Erfahrungen („Internalisierung“) untersucht werden als auch in Hinblick auf Externalisierung, auf die aktive Konstruktion und Einwirkung auf die Welt (Alheit et al., S. 37-40):

„Mit einer ‚Lernfigur‘ ist also immer ein Prozess gemeint, in dem subjektive Erfahrungs- und Handlungsstrukturen mit sozialen Kontexten verknüpft werden und in dessen Bewegung ‚Neues‘ entsteht.“

Lernfiguren sind nicht isoliert, sondern biographisch verkettet und verschränkt. Es ist anzunehmen, dass sie sich im biographischen Prozess individuell herausbilden, fallweise aktualisiert und verändert werden. Manche Lernfiguren wiederholen sich ständig, andere werden transformiert.

Alheit et al. (S. 49-135) haben folgende fünf Lernfiguren identifiziert:

- *Lernen als Umgang mit Differenzen und biographischen Brüchen:*
Die Erfahrung, dass die Welt auch anders sein kann, regt zum Denken und Handeln an.
- *Nachholung veränderter Bildungsprozesse:*
Nicht realisierte Bildungswünsche werden bei günstigeren Bedingungen nachgeholt.
- *Lernen als interaktive Erfahrung:*
Dies betrifft insbesondere das informelle und soziale Lernen jenseits von Kursen und Schulungen.
- *Enaktierung von Wiederholungsstrukturen:*
Ungünstige familiäre oder ökonomische Bedingungen oder fehlende kognitive Anregungsmilieus führen zu einem Mangel an Selbstvertrauen, wobei in der Folge immer wieder Lernanfänge inszeniert, aber nicht durchgehalten werden.
- *Lernen als pragmatische Problembearbeitung:*
Kurzfristig wird versucht, auf die sich in der jeweiligen Situation ergebenden Anforderungen zu reagieren. („Not macht erfinderisch.“)

Diese Lernfiguren treten in einer Person nicht einzeln auf, sondern mischen sich in spezifischer Weise zu einem je eigenen Lernprofil. Dieses lässt sich in einem „kategorialen Raum biographischer Lernbedingungen“ verorten, wodurch sich vier typische Lernprofile ergeben: das *integrierte, pragmatische, repetitive* und *strategische Lernprofil*. (Alheit et al., S. 147-148)

Die Analyse dieser Lernprofile, -figuren und -milieus ist die Basis, um im sozialen Umfeld Lernmöglichkeiten zu schaffen.

Auf der Ebene der Weiterbildung bedeutet Bildungsbenachteiligung, mit sozialer Ausgrenzung und strukturellen Barrieren der Beteiligung an Weiterbildung konfrontiert zu sein. Vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung wurden diese Zusammenhänge in einem Projekt untersucht (Brüning 2001a) und Empfehlungen für die didaktisch-methodische Gestaltung von Weiterbildungsangeboten erarbeitet (Brüning 2001b, S. 7-8).

3.3 Schwellen & Zugänge

„Der Erzähler ist die Schwelle.“ (Peter Handke)

Eine Schwelle ist ein Hindernis bzw. eine Abgrenzung auf dem Weg zu einem Ziel. Eine Türschwelle markiert den Übergang von außen nach innen, ein Gebirgspass erschwert den Zugang zum benachbarten Tal, eine Wahrnehmungsschwelle bezeichnet die Grenze zwischen dem Wahrnehmbaren und dem nicht mehr Wahrnehmbaren, eine zeitliche Schwelle ist zwischen Kindheit und Adoleszenz zu überwinden. Es gibt Schwellen zwischen Leben und Tod, zwischen Erinnertem und Verdrängtem, zwischen einem profanen und einem heiligen Bezirk. Manchmal wird die Schwelle von Hütern bewacht (Cerberus; Janus; Kafkas Türhüter).

Im Bildungsbetrieb hat man es meist mit *relativen* Schwellen zu tun, die mit einiger Anstrengung der Beteiligten überwindbar sind. Um überhaupt sinnvoll über eine relative Schwelle sprechen zu können, ist jeweils anzugeben, auf welches Ausgangsniveau sich die Schwelle bezieht. Ähnlich wie es bei einer Wanderung im Gebirge auf den relativen Höhenunterschied ankommt, hängt das Verständnis eines Inhalts neben den individuellen Fähigkeiten und der Unterstützung durch andere vor allem vom Vorwissen ab.

Die Schwelle zur Wahrnehmung eines Bildungsangebots ist jedoch nicht nur ein individuelles und milieuspezifisches Kriterium, sie manifestiert sich auch in der Art der Gestaltung und Durchführung des Angebots sowie in institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen. Für eine Einzelperson konstituiert sich die Schwelle durch eine spezifische Auswahl folgender Hindernisse:

Persönliche Rahmenbedingungen:

- Zeitknappheit
- Geldmangel
- restriktive Zugangsberechtigung zum Bildungsangebot
- mangelndes Wissen über Bildungsangebote
- Unvereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen
- Verbot durch Familienmitglieder

Psychische Faktoren:

- Angst, sich durch Unwissenheit lächerlich zu machen
- Angst vor der Gruppe

- mangelndes Selbstvertrauen
- Aversion gegen schulische Wissensvermittlung
- fehlende Motivation
- Trägheit

Faktoren des Lehrens und Lernens:

- mangelnde Vorkenntnisse über Inhalte
- mangelnde IT-Kenntnisse zur Nutzung virtueller Lerninhalte
- sprachliche Probleme
- inadäquate didaktische Konzepte
- Nichtberücksichtigung der Bildungsbiographien
- fehlende Anpassung an das Vorwissen und die Lernweise der Gruppenmitglieder
- kulturspezifische Differenzen
- soziale Verhaltensdifferenzen
- zu hoher Abstraktionsgrad des Wissens
- mangelhafte Lernmaterialien
- fehlende Beratung und Unterstützung

Institutionelle Rahmenbedingungen:

- Distanz der Bildungseinrichtung zu potentiellen KursteilnehmerInnen
- unflexible Kurstermine
- inadäquates Curriculum
- administrative Hürden
- fehlendes Bildungsangebot für spezifische Inhalte
- mangelnde Öffentlichkeitsarbeit
- ungenügende Beratung
- abweisendes Gebäude
- nicht behindertengerechte Einrichtung
- Zwangsverpflichtung (z.B. durch Arbeitsmarktservice)

Politische Rahmenbedingungen:

- unzureichende Dotierung der Bildungsinstitutionen, der Bildungsforschung und der Bildungswerbung
- mangelnde Unterstützung individueller Bildungsinteressen
- mangelnde Durchlässigkeit zwischen Bildungsstufen und -programmen

Um die Schwelle, die sich für eine Einzelperson aus einer jeweils spezifischen Auswahl der genannten Punkte ergibt, in einem einfachen Bild zusammenzufassen:

Abbildung 3: Schematische Darstellung der Lernschwelle:**Individuelle Voraussetzungen:**

Vorwissen
Lernweise
Kulturelles/soziales Verhalten
Instrumente

Die KursteilnehmerInnen haben sich ihr Wissen und ihre Kompetenzen in ihrem bisherigen Leben teils durch nicht-formales/informelles, teils durch formales Lernen erworben. Um zu neuem Wissen zu gelangen, müssen sie verschiedene Hindernisse überwinden, die im Bild der Schwelle zusammengefasst sind. Haben die TeilnehmerInnen einmal die rechtlichen und administrativen Hindernisse überwunden, bringen sie in den Kurs unterschiedliche individuelle Voraussetzungen mit.

Die *Höhe* der Schwelle setzt sich aus der für die jeweilige Person spezifischen Auswahl der in der obigen Liste angeführten Hindernisse zusammen.

Die *Steigung* der Schwelle entspricht der zeitlichen Dichte, in der die Hindernisse zu bewältigen sind.

Die Schwelle wird umso leichter überwunden, je größer der *Antrieb* dazu ist. Der Antrieb resultiert aus der eigenen Motivation sowie aus der Unterstützung durch die Kursleitung, durch andere KursteilnehmerInnen und durch Bekannte und Verwandte.

Niederschwellige Bildungszugänge

Es gibt zumindest zwei Strategien, um die Schwelle zur Weiterbildung zu überwinden:

- 1) Die an der Bildungsveranstaltung Teilnehmenden werden ermächtigt oder ermächtigen sich selbst, die Schwelle zu überwinden.
- 2) Die Schwelle wird von jenen verringert, die sie aufgebaut haben (Behörde, Bildungseinrichtung, Kursleitung).

Im Begriff des niederschweligen Bildungszugangs sind die Metaphern ‚Schwelle‘ und ‚Zugang‘ enthalten. Der Zugang bezieht sich auf drei Dinge:

- Auf den Zugang zur *Bildungsveranstaltung* (d.h. die Berechtigung, daran teilzunehmen);

- auf den Zugang zum *Lerninhalt* (d.h. auf die Möglichkeit, sich diesen mit den gegebenen eigenen Fähigkeiten aneignen zu können);
- auf den Zugang zur *Anerkennung* des Gelernten (d.h. auf die Validierung und allfällige Zertifizierung des erworbenen Wissens).

Auf diesen drei Ebenen können Maßnahmen gesetzt werden, will man den Zugang zu Bildungsangeboten ermöglichen. Beispielsweise wird der Zugang zu einem Kurs erleichtert, wenn potentielle AdressatInnen darüber ausreichende Informationen erhalten; wenn eine Dienstfreistellung erfolgt; wenn Fahrtkosten erstattet werden. Der Zugang zum Lerninhalt wird durch Kriterien gefördert, die auch *offenes Lernen* charakterisieren: Wählbarkeit der Lerndauer und des Lernorts, der Lerninhalte und Methoden, der LernpartnerInnen, usw. Und der Zugang zur Anerkennung des Lernergebnisses eröffnet erst die Möglichkeit, den Kurs auf dem Arbeitsmarkt geltend zu machen.

Niederschwellige Bildungsangebote werden vorwiegend für Bildungsbenachteiligte konzipiert. Ein derartiges Angebot wird meist für alle Interessierte zugänglich gehalten. Es wird auf die Lern- und Verhaltensweisen der Bildungsbenachteiligten abgestimmt, damit Lernprozesse in Gang kommen.

Wie sieht ein niederschwelliges Bildungsangebot bzw. ein niederschwelliger Lernzugang aus? Die Richtung ist im folgenden Zitat angedeutet (Aisenbrey et al., S. 64):

„Die Berücksichtigung der Bildungsbiographie ist insbesondere bei lernbenachteiligten und bildungsfernen Jugendlichen und Erwachsenen der Schlüssel für die Förderung bzw. Verbesserung der Kompetenzen zum LLL. Für diese Nutzer ist die Haltung zum Lernen durch schulische und berufliche Misserfolge und die Befürchtung geprägt, in neuen Lernumgebungen den Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Dies führt zu Desinteresse, Verweigerung oder Widerstand. Diese Haltung kann durch niedrigschwellige Angebote, individualisierte Anleitung und schrittweise Erfolgserlebnisse abgebaut werden.“

Es geht hier also darum, in kleinen und bewältigbaren Schritten vorzugehen. (Die Schwelle kann auch als Treppe mit geringer Stufenhöhe gedacht werden.) Priorität haben die Interessen und Zielsetzungen der TeilnehmerInnen, wobei an jene leichter anzuknüpfen ist, wenn die TeilnehmerInnen in die Planung von Inhalten, Methoden und der Lernumgebung als Ganze einbezogen werden.

Besser als eine oberflächliche Berücksichtigung vorhandenen Wissens und aktueller Interessen ist jedoch, dem Lernen die jeweilige *Bildungsbiographie* zu Grunde zu legen. Durch das Bewusstmachen der eigenen Lernerfolge und -misserfolge wird die Lernbereitschaft wieder hergestellt und das Weiterlernen in den größeren Zusammenhang des Lebens eingebunden, wodurch die Motivation steigt und das Lernen nachhaltiger wird. In der Folge werden zunehmend qualifizierende Inhalte eingebaut, wobei die Art und Weise der Aneignung möglichst an die Praxis angenähert wird.

Dieser Prozess muss individuell begleitet und angeleitet werden. Er setzt eine Lernumgebung voraus, die individuelle Lernwege ermöglicht. Als Resultat wird die Eigenverantwortung bzw. die heute so gefragte Selbstlern-Kompetenz verstärkt.

Erfordern niederschwellige Bildungszugänge andere Methoden und Instrumente? Zumindest eine deutliche Erweiterung der kognitiven Ebene durch die affektive und motorische/haptische Ebene (z.B. durch die Berücksichtigung der Gardner'schen Intelligenzen). Personen, die sich nur schwer für längere Zeit auf abstrakte Inhalte konzentrieren können und die gewohnt sind, Hand anzulegen, benötigen auch einen *handfesteren* Zugang zu neuen Kompetenzen. Hier wird man viele Anregungen in den Methodenbüchern der Erwachsenenbildung finden, wobei insbesondere das Arbeiten mit Visualisierungen, Materialien und Artefakten nützlich sein kann.

3.4 Die Lernumgebung

„Die zentrale pädagogische Frage lautet nicht mehr, wie ein bestimmter Stoff möglichst erfolgreich gelehrt werden kann, sondern welche Lernumwelten selbstbestimmte Lernprozesse am ehesten stimulieren können, wie also das Lernen selbst ‚gelernt‘ werden kann.“ (Alheit et al., S. 13)

In der Diskussion um informelles Lernen gibt es zwei Perspektiven: Die eine ist jene des *lernenden Subjekts*, das sich neue Seiten der Realität erschließt. Die andere ist die *Lernumgebung*, da diese wesentlich an der Richtung, die der Lernprozess nimmt, beteiligt ist:

„Deshalb ist es genauer, das informelle Lernen als Lernen in definierbaren Lernumgebungen (Settings) oder anhand definierbarer Problemstellungen zu sehen.“ (Overwien 2001, S. 365)

Formales und informelles Lernen haben ihre je eigenen Meriten. Man kann die beiden Lernweisen auch als sich ergänzende komplementäre Formen sehen. Warum also nicht die Vorteile beider Lernformen nutzen? Dies würde eine didaktische Konzeption erfordern, in der beide Möglichkeiten weitgehend vorhanden sind. Tatsächlich gibt es ja eine Reihe von Ansätzen, in denen eine Integration formalen und informellen Lernens versucht wird. Im Modell des *Studienzirkels* wird beispielsweise Gruppen, die sich in Eigeninitiative zur Bearbeitung eines Themas zusammenfinden, eigens dafür produziertes Material zur Verfügung gestellt (Stangl). In der aus der Reformpädagogik stammenden *Freiarbeit* übernehmen die SchülerInnen Planungs- und Entscheidungsprozesse (Reich).

Diese und ähnliche Ansätze werden unter den Rubriken *offenes Lernen*, *selbstorganisiertes Lernen* oder *autonomes Lernen* gehandelt. Sie sind entweder in einem formalen Setting angesiedelt und öffnen sich in Richtung Informalität, oder sie gehen von einem informellen Milieu aus und führen formale Elemente ein.

Das Konzept der Lernumgebung konzentriert sich auf das, worauf der Name hinweist: auf die unmittelbare Umwelt, in der sich Lernprozesse abspielen. Es gibt vorgegebene Lernumgebungen wie ein Stadtteil oder ein Weiher in der Natur. Und es gibt in didaktischer Absicht vorbereitete Lernumgebungen. Für diese kann die Wichtigkeit der Architektur bzw. der räumlichen Ausgestaltung nicht genug betont werden (Hammerer/Dolesch). Selbstbestimmtes und informelles Lernen erfordern kleinteilige Raumstrukturen mit funktionaler Differenzierung. Klassenzimmer mit militärisch aufgereihten Bänken oder Kursräume mit zur Wand hin gestellten Computern sind als Lernumgebung denkbar ungeeignet.

Ein Modell, in dem sich formales und informelles Lernen mehr oder weniger die Waage halten, ist die *offene Lernumgebung*. Sie ist in der Weiterbildung noch selten vorzufinden, weshalb dieses Modell grob skizziert wird.

Das Modell der offenen Lernumgebung

Eine Lernumgebung im allgemeinen Sinn umfasst

- die *Lernwelt*, in der sich das Lernen abspielt (Räume, Inhalte, Objekte);
- die *Lernenden*, die sich auf Lernpfaden in Richtung ihrer Lernziele bewegen;
- die *Lernwerkzeuge*, mit deren Hilfe sich die Lernenden mit den Inhalten auseinandersetzen.

Die Art und Weise, wie die Lernwelt konstituiert ist und wie sich Lernende darin verhalten, bestimmt die *Lernkultur*.

Im Grunde kann alles als Lernumgebung dienen, sei es ein Platz in der Natur, eine Straße in der Stadt, ein Lokal oder ein Klassenzimmer. Im Modell der Lernumgebung wird der Begriff eingeschränkt auf gezielt eingerichtete Lernräume, in denen Einzelne oder Gruppen unter optionaler Betreuung ihren Bildungsinteressen nachgehen können.

Die offene Lernumgebung (als Modell) ist eine didaktische Konzeption für kooperatives, selbstgesteuertes Lernen. Sie ist ein Möglichkeitsraum, in dem individuelle Lernzugänge möglichst optimiert werden.

In Lernumgebungen ist die Eigenaktivität der Teilnehmenden entscheidend für den Lernprozess. Angenommen wird, dass gemeinsames Lernen mit anderen in vielen Fällen produktiver ist, da dies verschiedene Sichtweisen ins Spiel bringt und die Motivation erhöht. Ein weiteres Merkmal von Lernumgebungen liegt in ihrem instrumentellen Charakter. Lernen und Arbeiten ist ohne Instrumente nicht denkbar, weshalb eine Lernumgebung mit einer Reihe geeigneter Werkzeuge für individuelles und kooperatives Lernen ausgestattet sein sollte.

Was in einer Lernumgebung offen gehalten wird, muss jeweils im Einzelfall entschieden werden. Die Offenheit kann sich auf die Randbedingungen beziehen, indem der Zugang zur Lernumgebung nicht eingeschränkt wird oder die Teilnehmenden die Spielregeln selbst festlegen. Sie kann sich aber auch auf Prinzipien beziehen, auf die man sich in der Durchführung der Lernumgebung einigt (z.B. Achtsamkeit, Dialog als Kommunikationsform, konjunktives Denken, Spiel, Zulassung von Störungen und Zufällen).

Komponenten einer Lernumgebung

- Die *Akteure* sind die an der Lernumgebung beteiligten Handlungsträger (AdministratorInnen, Lernende, TutorInnen, externe Fachleute, weitere Personen). Zwei Beispiele:
 - Die *AdministratorInnen* entscheiden über die Zugangsberechtigungen zur Lernumgebung. Sie kümmern sich auch um organisatorische und finanzielle Angelegenheiten. Unter Umständen bestätigen sie die Teilnahme oder beurteilen in Absprache mit den Lernenden das Lernergebnis.
 - Die *TutorInnen* führen in die Lernumgebung ein und unterstützen Einzelne oder auch Gruppen auf deren Lernweg.

- Die *Räume* sind die Orte, in denen die Akteure dem Lernen nachgehen. Zwei Räume seien hervorgehoben:
 - Der *Sozialraum* umfasst in realen Lernumgebungen jene Lernräume, in denen sich alle oder Teilgruppen treffen. In digitalen Lernumgebungen finden soziale Aktivitäten entweder im ‚Forum‘ als inhaltlicher Austausch oder im ‚Cafe‘ als informelle Plauderei statt.
 - Der *Privatraum* kann in realen Lernumgebungen eine eigene Arbeitsecke sein. In einer digitalen Lernumgebung besteht der Privatraum in jenem Bezirk, zu dem nur die jeweilige Person Zugang hat.
- Der *Wissensspeicher* umfasst das Wissen der Akteure sowie die in Medien und Materialien enthaltenen Informationen. Die Materialien bestehen aus Büchern, Sammlungen, Objekten, Arbeitsvorschlägen, Beispielen, Methoden, usw. Der Wissensspeicher sollte einerseits vielfältige Perspektiven, Denkweisen und Problemlösungen zulassen und andererseits Wege von einfacheren zu komplexeren Darstellungen enthalten, um Entwicklungswege zu ermöglichen.
- Die *Werkzeuge* können physisch, kognitiv oder affektiv sein.
- Die *Modelle & Simulationen* bilden die natürliche Welt nach oder schaffen eine künstliche.
- Das *Leitsystem* verhilft zur Orientierung a) in der Lernumgebung, b) in den Inhalten.
- Das *Interaktions- und Kommunikationssystem* unterstützt die Auseinandersetzung mit den Inhalten sowie die wechselseitige Verständigung.
- Das *Reflexionssystem* dient der individuellen oder gemeinsamen Überprüfung des Lernwegs. Es kann Gespräche, Reflexionsraster oder Tests umfassen.

Realisierung von Lernumgebungen

Die gebräuchlichste Form ist eine *zeitlich begrenzte Veranstaltung*, die zwei bis fünf Tage durchgeführt wird. Die Veranstaltung wird ausgeschrieben, die Teilnehmenden melden sich an, reisen an, arbeiten in der Lernumgebung und fahren wieder heimwärts. Die Lernumgebung wird kurz vor der Veranstaltung aufgebaut und anschließend wieder eingepackt.

Eine Lernumgebung kann aber auch in einer Institution *dauerhaft* eingerichtet werden. Im Grunde ist die Lernumgebung dafür geradezu prädestiniert. Einschränkende Voraussetzungen sind verfügbare Räumlichkeiten und ein größerer Interessentenkreis. Diese Lernumgebung wird zur Benützung angeboten, Termine werden vereinbart. Sie kann auch durchgehend für BesucherInnen offen sein.

Eine weitere Form ist die *digitale Lernumgebung*, die entweder ausschließlich oder hauptsächlich übers Internet durchgeführt wird. Ähnlich wie eLearning- oder Blended Learning – Kurse lassen sich Lernumgebungen auf Basis einer digitalen Lernplattform einrichten.

Schließlich ist auch eine *mobile Lernumgebung* denkbar, die als Bus verschiedene Lernorte ansteuert oder in minimaler Form als Koffer ausgeführt ist.

Informelles Lernen in Lernumgebungen

Was ist in einer offenen Lernumgebung formal, was informell? Legen wir als erstes Raster Eraults *Merkmale formalen Lernens* (in Colley et al. 2003, S. 18) an:

- *Ein vorgeschriebener Rahmen fürs Lernen*

In der Lernumgebung gibt es zwar aufgrund begrenzter Rahmenbedingungen eine vorgegebene Struktur. Diese ist allerdings weitgehend offen und für individuelle Lernwege zugänglich.

- *Eine organisierte Lerneinheit bzw. ein fixes Lernmaterial*
In der Lernumgebung gibt es von Fall zu Fall verhandelte kooperative Lernaktivitäten. Die Lerninhalte sind aus einem großen Fundus frei wählbar.
- *Die Anwesenheit einer Lehrperson bzw. einer Trainerin/eines Trainers*
In der Lernumgebung sind TutorInnen anwesend, die bei Bedarf begrenzte Lehrfunktionen ausüben. Darüber hinaus kann jede/r Beteiligte lehren.
- *Die Verleihung einer Qualifikation/eines Zertifikats*
In einer Lernumgebung ist die vorherrschende Form die Selbstevaluation, was jedoch nicht dagegen spricht, dass bei Interesse auch Zertifizierungen durchgeführt werden. Als Mittelweg kann die Selbstevaluation mit einer externen Bewertung gekoppelt werden.
- *Die externe Spezifizierung der Lernergebnisse*
In einer offenen Lernumgebung definieren die Lernenden ihre Lernergebnisse selbst.

Offensichtlich sind also in einer offenen Lernumgebung sowohl formale als auch informelle Elemente enthalten.

Versuchen wir als zweites Raster die *vier Begriffe*, in denen Colley et al. 2003 (S. 31-32) ihre 20 Variablen zur Beschreibung des Lernprozesses zusammenfassen:

- *Prozess*
In einer Lernumgebung wird weder inzidentell im Alltag noch in Form eines angeleiteten Kurses gelernt, sondern in einer dazwischen liegenden Art und Weise. Die Didaktik ist offen, Lernunterstützung (von TutorInnen bzw. anderen Lernenden) ist vorhanden.
- *Ort und Setting*
Der Ort des Lernens ist variabel: Eine Lernumgebung kann ebenso in Bildungseinrichtungen eingerichtet werden wie in Betrieben, in denen sie mit dem Arbeitsplatz bzw. mit der Praxis gekoppelt ist (z.B. in der Art von Engeströms Change Laboratory®). Sie kann aber auch in öffentlichen Einrichtungen stattfinden. Zeitlich ist sie befristet oder unbefristet möglich.
- *Absichten und Ziele*
In der Lernumgebung ist Lernen das primäre Ziel. In einer offenen Lernumgebung wird das Lernen von den Teilnehmenden selbst determiniert bzw. mit den TutorInnen ausgehandelt.
- *Inhalt*
Lerninhalte sind – obwohl zum Teil vorstrukturiert – nicht festgelegt, sondern wählbar. Auch sollte das Wissen in einer Lernumgebung mehrere Perspektiven enthalten und verschiedenen Lernstilen zugänglich sein.

Auch hier ist das Ergebnis wieder eine Mischung von formalen und informellen Merkmalen. Zu bedenken ist, dass ein Modell wesentlich leichter allgemein zu beschreiben und zu konzipieren als umzusetzen ist. In der Praxis trifft man häufig auf sehr heterogene Gruppen, was die Ermöglichung individueller und unterstützter Lernwege in der Lernumgebung zu einer beträchtlichen Herausforderung machen kann.

3.5 Informelle Lernräume

Gibt es überhaupt informelle Räume? Dieser Begriff wird, wie auch jener des ‚formalen Raums‘, bisher kaum verwendet. Ein informeller Raum wäre im Vergleich zum formalen Raum bezüglich seiner formalen Aspekte nicht determiniert, was schwer vorstellbar ist. In seinen Funktionen könnte er jedoch offen bleiben, indem sich beispielsweise beliebige Personen zu jeder Zeit in diesem Raum treffen können. (Zürcher)

Wie entsteht ein „Raum“? Ein sozialer Raum wird durch die in ihm lebenden Menschen und in ihm befindlichen Dinge sowie deren Verhältnis zueinander konstituiert (Schulz, S. 26). In ähnlicher Weise ist ein Lernraum auch kein Behälter für Gegenstände und Subjekte, sondern bildet sich erst durch die Aktivitäten von Lernenden, die sich mit Hilfe von Instrumenten mit sich oder der Umwelt auseinandersetzen.

Ab wann ist ein Raum ein Raum für informelles Lernen? Da informell überall gelernt werden kann, sollte sinnvoller Weise nur dann von einem informellen Lernraum gesprochen werden, wenn in diesen eigens für Lernzwecke in der einen oder anderen Weise eingegriffen wurde. Der Kontext muss auf individuelle Lernwege angelegt sein.

Räume für informelles Lernen existieren beispielsweise in Bildungseinrichtungen, auch wenn sie in diesen oft wenig Beachtung finden. In Universitäten werden informelle Plätze vorwiegend für Gruppen- und Hausarbeiten, eMails und Studium genutzt (Pinto). Und für Schulen gibt es in den letzten Jahren Ansätze, wie Lernräume ihrer Funktion besser gerecht werden können (Hammerer/Dolesch; Hammerer/Renner).

Wie bei den „Lernfeldern“ erwähnt, ist im urbanen Raum an vielen Orten informelles Lernen möglich. Eine systematische Untersuchung würde wahrscheinlich zahlreiche noch unentdeckte Lernräume identifizieren. Ein Beispiel sind interkulturelle Treffpunkte in Wohnungsnahe, in denen Personengruppen, die keine formalen Bildungseinrichtungen besuchen und die in diesen informellen Räumen Probleme lösen und Kompetenzen erwerben, Unterstützungsstrukturen aufbauen (Jaekel).

Weitere Optionen sind (Dohmen 2000):

- einladende und ganztägige Lernservice-Stützpunkte, die informieren, beraten, anregen, die Lernhilfen und Lernmaterialien und den Zugang zu neuen Medien offerieren;
- kommunale Kultur- und Bildungszentren als erweiterte Lernparks mit Lernateliers, Lernlabors, Lernagenturen, Lernläden, Wissenschaftsläden, Job-Häusern, Bibliothek und Mediathek, Innenhof, Sitzgruppen, Schautafeln, Ausstellungskiosken, usw.

Natürlich sind auch am Land bzw. in der Region informelle Lernräume vorhanden. Diese zu berücksichtigen ist wichtig, wenn es um die Entwicklung von Konzepten für ‚Lernende Regionen‘ geht (Walser; Zürcher).

4 Kompetenz

Was hat informelles Lernen mit der Entwicklung und dem Erwerb von Kompetenz(en) zu tun? Sehr viel – wenn man sich vor Augen hält, dass nicht-formales/informelles Lernen den Großteil des Lernens Erwachsener umfasst. Die Problematik steckt eher im Detail und betrifft beispielsweise die Fragen, welche Indikatoren eine Kompetenz charakterisieren, welche Kompetenzen in welchen Kontexten in welchem Ausmaß erworben werden und wie sie nachgewiesen werden können. Ein strittiger Punkt ist nach wie vor, was der *Begriff* der Kompetenz beinhaltet und ob er geeignet ist, den durch ihn beschriebenen Zustand bestmöglich zu charakterisieren.

In der beruflichen Bildung scheint es damit keine besonderen Probleme zu geben:

„Das Konzept einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz hat sich in der beruflichen Bildung durchgesetzt, und zwar mit dem häufig postulierten Anspruch, eine über die Qualifizierung hinausgehende Bildungsarbeit zu ermöglichen.“ (Dehnbostel, S. 7)

In der Erwachsenenbildung wird hingegen der Kompetenzbegriff fallweise kritisch gesehen, insbesondere dann, wenn er den Bildungsbegriff ersetzen soll:

„Schon der Qualifikationsbegriff hat nicht gehalten, was er versprach: Nämlich eine gegenüber dem als verschwommen und unklar unterstellten und hochbelasteten Bildungsbegriff gesteigerte theoretische und kategoriale Präzision und empirische Fundierbarkeit. In der „Schlüsselqualifikationsdebatte“ sind alle Messbarkeitsillusionen zerstoßen und der Begriff Kompetenz droht ebenfalls zunehmend hohl zu werden. Der in die Bresche springende Begriff Lernen bleibt meist prozessbezogen und formal.“ (Faulstich 2002, S. 15)

Wir haben es hier also mit den sich konkurrierenden und überschneidenden Begriffen *Qualifikation – Kompetenz – Bildung* zu tun. (Will man dieser Auseinandersetzung aus dem Weg gehen, beschränkt man sich auf das neutralere Wort *Lernen*.)

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass die Kompetenz an das Individuum gebunden wird. Der einzelne Mensch ist mehr oder weniger selbst dafür verantwortlich, sein Wissen und seine Fähigkeiten zu entwickeln, wobei die Summe der möglichen Kompetenzen auf jene eingegrenzt wird, die für den Arbeitsmarkt von Bedeutung sind, also „*in Hinblick auf die Arbeit domestiziert*“ (Geißler/Orthey, S. 72) werden.

Historisch gesehen wird die Debatte zwischen abprüfbarer Qualifikation und zukunftsorientierter Kompetenz seit dem 18. Jahrhundert geführt. Bereits im 19. Jahrhundert erkannte man, dass die Verschulung als Institutionalisierung der Wissensvermittlung mit Prüfungen und Zeugnissen den künftigen Erfolg im Berufs- und Alltagsleben nicht garantieren kann, auch wenn der Kompetenzbegriff erst später in den theoretischen Diskurs Eingang fand. (Schmidt, S., S. 13)

4.1 Das Konzept Kompetenz

lat. *competere* „1. zusammentreffen, zusammenfallen; 2. ausreichen, kräftig sein“

Der Begriff Kompetenz weist eine lange Geschichte und im Laufe der Zeit auch Verschiebungen seiner Bedeutung auf. Die römischen Rechtsgelehrten gebrauchten das Adjektiv *competens* im Sinne von zuständig, befugt, rechtmäßig, ordentlich (Huber). Heutzutage ist die Situation etwas komplizierter:

„Trotz der zentralen Rolle des Kompetenzbegriffs bestehen erhebliche begriffliche Unklarheiten, die das Nebeneinander unterschiedlicher Konzepte und einen inkonsistenten Gebrauch ebenso widerspiegeln wie Unterschiede in Systemen, Strukturen und Kulturen der beruflichen Bildung, Weiterbildung und Personalentwicklung.“ (Haase, S. 6)

“There is such confusion and debate about the concept of competence that it is impossible to identify or impute a coherent theory to arrive at a definition capable of accommodating and reconciling all the different ways the term is used...” (Winter-ton et al., S. 29)

Diese Zitate klingen nicht gerade ermutigend, wenn man wissen will, was denn nun die Kompetenz eigentlich ist. Andererseits ist heutzutage auch keine Auskunft mehr darüber zu erwarten, was etwas *ist*, sondern lediglich, in welchem Zusammenhang der Begriff gebraucht wird. Es ist daher damit zu rechnen, dass der Kompetenzbegriff sowohl von den erkenntnistheoretischen Voraussetzungen als auch vom praktischen Gebrauch und dem dahinter liegenden Interesse abhängt. Diese praktische Seite hat mehrere Facetten:

„Die Renaissance des Kompetenzbegriffs hängt mit aktuellen bildungsökonomischen und erwachsenenpädagogischen Zielkonflikten und Friktionen zusammen: Das Konzept Kompetenzentwicklung verspricht eine Verknüpfung von wirtschaftlichen und pädagogischen Maßstäben, von Alltagslernen und institutionalisierter Weiterbildung, von Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen, von Kennen und Können, von Bedarfen und Bedürfnissen.“ (Nuisl et al., S. 5)

Hinter dem aktuellen Interesse an der Kompetenz stecken also verschiedene Intentionen. Die Frage ist, ob der Kompetenzbegriff ihnen allen genügen kann, zumal er auch nicht willkürlich an spezifische Interessen und Zustände adaptierbar ist:

„Der ‚Kompetenzbegriff‘ ist keineswegs ‚vogelfrei‘, d. h. beliebig verfü- und definierbar, er entstammt vielmehr unterschiedlichsten Theorietraditionen, die zunächst einmal rekonstruiert und kritisch auf ihre Kompatibilität mit der aktuellen weiterbildungspolitischen Begriffsverwendung analysiert werden müssen.“ (Arnold 2002, S. 28)

Verschiedene Disziplinen verwenden häufig die gleichen Begriffe, interpretieren diese aber in unterschiedlicher Weise (Wikipedia; Busse). 1959 brachte R. W. White den Kompetenzbegriff in die Motivationspsychologie und interpretierte ihn als Ergebnis der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, die weder angeboren noch ein Produkt von Reifungsprozessen

sind, sondern vom Individuum selbst hervorgebracht werden (Huber). 1960 führte Chomsky den Begriff der Kompetenz in die Sprachwissenschaften ein und grenzte ihn von der Performanz ab. *Kompetenz* bedeutet in diesem Fall das Wissen eines Sprechenden über die verwendete Sprache, *Performanz* die Sprachverwendung in einer konkreten Situation. In den Sozialwissenschaften sind die beiden Begriffe der *kommunikativen Kompetenz* und der *Interaktionskompetenz* von Habermas bekannt geworden. (Brödel, S. 41)

Die Definition der Kompetenz(en) durch die Europäische Kommission ist einerseits sehr allgemein gehalten, integriert andererseits aber auch Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen:

„Kompetenzen sind hier definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und kontextabhängigen Einstellungen. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen.“ (EK 2005b, S. 15)

Mansfield (in Haase, S. 6) unterscheidet drei Kompetenzkonzepte:

- *Ergebnisorientierte Ansätze* werden durch berufliche Standards repräsentiert.
- *Aufgabenorientierte Ansätze* sind durch die Beschreibung von Abläufen definiert.
- *Persönlichkeitsorientierte Ansätze* stellen individuelle Merkmale ins Zentrum.

Eine weitere Stimme aus dem Kompetenzenchor:

„Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, in Situationen unter Berücksichtigung der personalen Handlungsvoraussetzungen und der äußeren Handlungsbedingungen Ziele zu erreichen und Pläne zu realisieren.“ (Hof, S. 85)

Diese Charakterisierung aus dem Feld der Pädagogik und Weiterbildung interpretiert Kompetenz als Relation zwischen Person und Umwelt und setzt den Schwerpunkt auf die Handlungsfähigkeit, ist also eine Art Handlungskompetenz.

In Anlehnung an Erpenbeck u. Mitarb. wird Kompetenz heute meist als Disposition zur Selbstorganisation gedeutet:

„Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, also als Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbst organisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen, existieren auf den Ebenen von Einzelnen, Teams, Unternehmen, Organisationen und Regionen.“ (Heyse et al., S. 11)

Unter einer Disposition wird die „*Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Zeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation einer Tätigkeit*“ verstanden. Da eine Kompetenz ebenso wie Lernen nicht direkt beobachtbar ist, kann sie einer handelnden Person nur von urteilenden BeobachterInnen zugeschrieben werden. (Schmidt, S., S. 159-162)

Hinter dem Kompetenzbegriff steht also ein Bündel an Annahmen und Interpretationen. Die Kompetenz ist daher im Grunde ein Programm bzw. Konzept und kein isolierter Begriff. Dieses Kompetenzkonzept enthält zwei verschiedene Aspekte:

„Der individuelle kognitive Aspekt wird als Disposition modelliert, die als generativer Mechanismus für die Produktion eines bestimmten Verhaltens interpretiert wird. Der soziale Aspekt firmiert unter der Bezeichnung Performanz, die als beobachtbares Verhalten in Geschichten und Diskursen einem Aktanten zugeschrieben und im Rahmen einer Kompetenzkultur bewertet wird.“ (Schmidt, S., S. 163)

Die vielen Facetten des Kompetenzkonzepts lassen sich gut zusammenfassen, wenn man, wie Kaufhold (S. 43-94) die Hauptfelder betrachtet, in denen dieses Konzept diskutiert wird:

- a. die *Pädagogik*, wobei hier wieder erziehungswissenschaftliche Sichtweisen einerseits und die erwachsenen- und berufspädagogische Perspektive andererseits zu unterscheiden sind;
- b. die *Psychologie* (Motivationstheorie, Kognitionspsychologie, Eignungsdiagnostik, Arbeits- und Organisationspsychologie);
- c. die *Soziologie* (Handlungstheorie).

Die Kompetenzkultur ist kontextabhängig, sie kann je nach Land oder auch je nach Bildungssystem variieren. Auf der Ebene von Unternehmen werden vorwiegend zwei Kompetenzkonzepte diskutiert: Management-Strategien legen den Schwerpunkt auf *unternehmensspezifische* Kompetenzen, während in der Personalentwicklung grundlegende, *transferierbare* Kompetenzen angestrebt werden. Im internationalen Diskurs werden die kulturspezifischen Kontexte oft nicht ausreichend berücksichtigt, und es werden Kompetenzen verhandelt, die scheinbar mühelos nationale Grenzen überwinden. (Haase, S. 4-5)

In verschiedenen Ländern haben sich, historisch relativ unabhängig voneinander, zum Teil sehr unterschiedliche Kompetenzmodelle entwickelt (Haase, S. 7-10; Winterton et al., S. 46-55):

In den USA herrscht ein *verhaltensorientiertes* Kompetenzmodell vor, das die Bedeutung individueller Merkmale betont. Zunehmend werden aber auch arbeitsbezogene funktionale Fertigkeiten und funktionales Wissen berücksichtigt. Beispielsweise integriert das Führungskompetenzmodell von Holten und Lynham die organisationale, prozessuale und individuelle Ebene, wobei die Bereiche in Kompetenzgruppen und diese wiederum in Sub-Kompetenzen differenziert werden.

In Großbritannien liegt ein *funktionales* Kompetenzmodell vor: Die Kompetenzstandards für die nationalen beruflichen Qualifikationen basieren auf funktionalen Analysen beruflicher Tätigkeiten in unterschiedlichen Kontexten. Das Modell beschäftigt sich vorwiegend mit berufsspezifischen Kompetenzen am Arbeitsplatz und weniger mit dem systematischen Wissenserwerb, weshalb Bildungseinrichtungen gelegentlich die Vernachlässigung des informellen Lernens und die mangelnde theoretische Fundierung kritisieren.

In Frankreich wird ein *multidimensionales* Kompetenzmodell favorisiert. Die meisten Kompetenzdefinitionen sind zwischen zwei Extremen angesiedelt: Einerseits wird Kompetenz als universelles Begriffskonstrukt gesehen, andererseits als individuelle Ressource in arbeitsbezogenen Zusammenhängen. Im Vergleich zum angelsächsischen Verständnis ist der französische Ansatz umfassender, indem er Wissen (*savoir*), funktionale Kompetenzen (*savoir faire*) und verhaltensorientierte Kompetenzen (*savoir être*) einschließt.

In Deutschland gibt es ebenfalls vor dem Hintergrund eines dualen Bildungssystems, in dem rund 350 Berufsprofile in elaborierter Form festgeschrieben sind, einen *multidimensionalen, holistischen* Kompetenzbegriff. Seit den 1980er Jahren dominieren die Schlüsselqualifikationen, die neben fachlichen Kompetenzen auch die Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz einschließen. In der Folge wurde weiter differenziert in Medienkompetenz, Demokratiekompetenz, ökologische Kompetenz usw. Mitte der 1990er Jahre verschob sich die Perspektive von der subjektiven (Input-)Ebene auf die durch Kompetenz bewirkten Ergebnisse, und der Begriff der ‚beruflichen Handlungskompetenz‘ trat in den Vordergrund.

Um diese unterschiedlichen Ansätze in europäischen Ländern zu vereinheitlichen und den acht Qualifikationsstufen des Europäischen Qualifikationsrahmens zuordenbar zu machen (siehe Abschnitt „Qualifikationsrahmen“), haben Winterton et al. (S. 59-60) eine Kompetenztypologie entwickelt, deren allgemeines Raster vier Felder umfasst:

Tabelle 4: Kompetenztypologie (Winterton et al.):

	beruflich	persönlich
konzeptuell	Kognitive Kompetenz (Wissen + Verstehen)	Meta-Kompetenz (Lernfähigkeiten)
operational	Funktionale Kompetenz (psychomotorische + anwendungs- bezogene Fertigkeiten)	Soziale Kompetenz (Verhalten + Einstellungen)

Die kognitive, funktionale und soziale Kompetenz decken sich mit den in den meisten Ländern verwendeten Gliederungen. Die Meta-Kompetenz unterscheidet sich von diesen drei Kompetenzen, indem sie deren Erwerb beinhaltet.

In dieser Matrix entsprechen die kognitive, funktionale und soziale Kompetenz unterschiedlichen Zuständen, die sich aber nebeneinander gewissermaßen auf gleicher Höhe befinden. Die kognitive Kompetenz wird dem Wissen (*knowledge*), die funktionale Kompetenz den Fertigkeiten (*skills*) und die soziale Kompetenz den Einstellungen (*attitudes*) und Verhaltensweisen (*behaviours*) gleichgesetzt.

(Diese Organisationsstruktur der Kompetenzen weicht von jener ab, die ebenfalls gelegentlich verwendet wird: Wissen als Teil der Fähigkeiten und diese wiederum als Teil der Kompetenzen.)

Qualifikation – Kompetenz – Bildung

Kompetenzen werden heute von den Qualifikationen abgegrenzt. Die Europäische Kommission definiert den Qualifikationsbegriff pragmatisch:

„Eine Qualifikation ist erreicht, wenn eine zuständige Stelle entscheidet, dass der Lernstand einer Person den im Hinblick auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen spezifizierten Anforderungen entspricht. Dass die angestrebten Ergebnisse erreicht wurden, wird durch einen Evaluierungsprozess oder einen erfolgreich abgeschlossenen Bildungsgang bestätigt.“ (EK 2005d, S. 14)

Für Bunk liegt der qualitative Unterschied zwischen beruflicher Qualifikation und beruflicher Kompetenz darin, dass letztere auch die Dimension der Mitwirkungs- und Gestaltungsfähigkeit enthält. Dies impliziert, dass ArbeitnehmerInnen zur Selbstorganisation fähig sind. (DIE/DIPF/IES 2004a, S. 38-39)

Arnold hingegen sieht zwischen den Begriffen der Qualifikation und Kompetenz keinen wesentlichen Unterschied und begründet seine Ansicht, indem er fünf Argumente zu entkräften versucht, die häufig als wesentlich für den Unterschied genannt werden: Kompetenz beziehe sich auf das Subjekt, wäre ganzheitlich, setze die Fähigkeit zur Selbstorganisation voraus, eröffne ‚sachverhaltszentriertes Lernen‘ und umfasse die Vielfalt unbegrenzter Handlungsdimensionen. (DIE/DIPF/IES 2004a, S. 38-40)

Einige weitere Abgrenzungen zwischen Qualifikation und Kompetenz:

„Schlüsselqualifikationen beschreiben eher berufsbezogene und fachübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kompetenzen dagegen umfassen Persönlichkeitsmerkmale, die in lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozessen aufgebaut werden.“ (Lindemann/Tippelt, S. 3)

(Schlüssel-)Qualifikationen sind also primär arbeitsbezogen, Kompetenzen personenbezogen. Eine vergleichbare Darstellung stammt von Dehnbostel (S. 7):

„Unter dem allgemeinen Begriff ‚Kompetenz‘ sind zunächst Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Die Kompetenzentwicklung wird aus der Perspektive des Subjekts, seiner Fähigkeiten und Interessen gesehen und bezieht in seiner Subjektorientierung die Bildungsdimension mit ein. [...] Unter Qualifikation hingegen sind Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände im Hinblick auf ihre Verwertung zu verstehen, d.h. Qualifikation ist primär aus der Sicht der Nachfrage und nicht des Subjekts bestimmt.“

Kompetenzen werden als Eigenschaften von Personen definiert, hängen also vom jeweiligen Subjekt ab. Da die inneren Fähigkeiten einer Person nicht direkt beobachtbar sind, ist zu ihrer Beschreibung ein theoretisches Konstrukt erforderlich. Der Begriff der Kompetenz erhält erst im Rahmen einer derartigen Kompetenztheorie seine Bedeutung. (Erpenbeck/von Rosenstiel, S. XI-XII)

In der Berufsbildung hat heute die Kompetenz den Begriff der Bildung weitgehend abgelöst – obwohl sie nach wie vor *Berufsbildung* heißt. Wie ist das Verhältnis dieser beiden Begriffe zu sehen? Das hängt davon ab, welche Bildungstradition man zu Grunde legt (Arnold 2002; Dohmen 2002). In der Tradition der Aufklärung ist die Mündigkeit, die Selbstbestimmung, ein zentrales Bildungsziel:

„In diesem Zusammenhang ist Bildung individuelle Voraussetzung von Befreiung und sie zielt gleichzeitig auf die Überwindung der Verhältnisse, welche die Entfaltung der Menschen verhindern.“ (Arnold 2002, S. 17)

Bildung hat zu tun mit der Entwicklung von Identität in der Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gesellschaft, der Umwelt und Geschichte. Der Bildungsbegriff enthält ein utopi-

ches Element und ist wesentlich kultur- und gesellschaftsbezogen, während die Kompetenz als ein Konzept im Rahmen einer Persönlichkeitstheorie die subjektive Seite betont und auf die Bewältigung der praktischen Seite des Lebens gerichtet ist.

Wie Ruhloff festhält, entstand das Bildungsproblem im alten Griechenland, als im Zuge der Abkehr von den Mythen und althergebrachten Sitten die Begründung und Bewältigung des Lebens zum Gegenstand rationaler Erörterung wurden. Der Mensch wurde – in den Worten Protagoras’ – zum Maß aller Dinge, und damit wurde auch sein Geschick und seine Entwicklung ein Gegenstand des ‚Ermessens‘, soweit dies im Bereich des Wissensmöglichen lag. In der Erziehung und im Unterricht wurden die sozialen und religiösen Normen zwar nicht außer Kraft gesetzt, doch wurden sie „*unter den Vorbehalt der Fraglichkeit*“ gestellt.

In diesem Sinn geht es nicht darum, sich eine spezifische Verhaltensweise anzueignen, einen bestimmten Gegenstand wie Kunst oder Dichtung wertzuschätzen oder einen besonderen Beruf zu erreichen. Die Bildung zielt nicht darauf ab, dass der Mensch vorgegebenen Maßen folgt, sondern dass er jeweils selber ermessen kann und muss, als „*Hineinfinden in den selbständigen Vernunftgebrauch*“. Dies deckt sich nicht mit der gegenwärtig vorherrschenden Ausrichtung der öffentlichen Bildungseinrichtungen, in denen „*Bildung heute vor allem als das Medium der Problemlösung im Sinne der sozialen, politischen und ökonomischen Sicherung durch Lernen und durch Lernen des Lernens*“ erscheint. Konsequenterweise ist das gegenwärtige Leitbild auch die ‚Wissensgesellschaft‘ und nicht die ‚Bildungsgesellschaft‘.

In Anknüpfung an Ballauf formuliert Ruhloff (S. 297) fünf Kriterien für den Bildungsbegriff, die er folgendermaßen zusammenfasst:

- *Emanzipation* als Gewährwerden von unbemerkt einengenden Voreingenommenheiten und Verhaltensmustern,
- *Partizipation* als Beteiligung am geschichtlich erreichten Wissen und Können,
- *Kritik* als Zuordnung von Sachverhalten zu Regeln und als Frage nach den Voraussetzungen der Gültigkeit von Regeln,
- *Skepsis* als Umschauhalten, Weiterdenken und Zurückhaltung von absolutistischen Urteilen,
- *Mut* zur Findung und Erprobung neuer Regeln.

4.2 Kompetenzarten

Unter die Kompetenzarten oder -klassen werden jene Fähigkeiten subsumiert, die für einen bestimmten Zweck und ein bestimmtes Umfeld als notwendig erscheinen. Dies kann die Schule sein, der betriebliche Arbeitsplatz, das Leben im sozialen Umfeld. Wie die nachfolgenden Kompetenz-Listen zeigen, werden je nach Kontext, Perspektive und Interesse jeweils andere Kompetenzen als wesentlich erachtet.

Bereits 1968, bevor die Kompetenzen in den 1980er Jahren in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung in Mode kamen, formulierte Negt die folgenden, auch heute noch manchmal verwendeten sechs Kompetenzen (wobei damals die Begriffe Schlüsselqualifikation und Kompetenz praktisch synonym verwendet wurden):

- *Identitätskompetenz*: Umgang mit bedrohten und gebrochenen Identitäten;

- *Ökologische Kompetenz*: pfleglicher Umgang mit Menschen, Dingen und der Natur;
- *Technologische Kompetenz*: Begreifen gesellschaftlicher Wirkungen von Technik und Entwicklung von Unterscheidungsvermögen;
- *Historische Kompetenz*: Erinnerungs- und Utopiefähigkeit;
- *Gerechtigkeitskompetenz*: Sensibilität für Enteignungsverfahren, Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit;
- *Ökonomische Kompetenz*: Einsicht in die Funktionsweise des Marktes.

In dieser Auswahl zeigt sich der Blick des Soziologen, der das integrale Dasein des Menschen im Blick hat.

Eine spezifischere, auf das Berufsleben bezogene Auswahl treffen Erpenbeck/von Rosenstiel (S. XV-XIX), die vier Kompetenzklassen unterscheiden:

- *Personale Kompetenzen*: reflexive Selbstorganisation, Selbsteinschätzung, Entwicklung produktiver Einstellungen und Werthaltungen, Entfaltung der Begabungen, Lernfähigkeit;
- *Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen*: aktive Handlungsfähigkeit in der Umsetzung von Vorhaben im Team bzw. in der Organisation, Integration aller Fähigkeiten und Erfahrungen zur erfolgreichen Realisierung der Handlungen;
- *Fachlich-methodische Kompetenzen*: selbstorganisierte Handlungsfähigkeit bei der Lösung von Sachproblemen, kreative Problemlösung mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, sinnvoller Einsatz und Bewertung von Wissen;
- *Sozial-kommunikative Kompetenzen*: kreative Auseinandersetzung mit anderen, gruppen- und beziehungsorientiertes Verhalten, Entwicklung neuer Aufgaben und Ziele.

Diese Auswahl gründet sich auf allgemeine theoretische Vorstellungen über Problemlösungs- und Handlungsprozesse.

Eine weitere Liste von acht Kompetenzen, von denen angenommen wird, dass sie in Zukunft gefragt sein werden, haben Geißler/Orthey (S. 75) vorgelegt:

- *Pluralitätskompetenzen*, um mit komplexen unsicheren Situationen zurechtzukommen und handlungsfähig zu bleiben;
- *Transversalitätskompetenzen*, um die berufsbiographischen und sozialen Übergänge sinnvoll zu gestalten;
- *Beobachtungskompetenzen*, um sich und andere zu beobachten und die Einflüsse der Beobachtung auf die Entwicklung der Situationen zu erkennen;
- *Reflexive Kompetenzen*, um zu Sinnfindungen zu kommen und produktiv mit Störungen umzugehen;
- *Methodische Kompetenzen*, um komplexe berufliche Handlungssituationen formal zu rationalisieren;
- *Sozial-kommunikative Kompetenzen*, um soziale Situationen zu analysieren, zu gestalten und zu steuern;
- *Ästhetische Kompetenzen*, um mit der neuen Ästhetik der Alltags- und Arbeitswelt umzugehen und sie zu nutzen;

- *Selbstbezogene Kompetenzen*, um die Selbstentwicklung (Biographie, berufliche Karriere) aktiv zu betreiben.

Die Europäische Kommission wiederum schlägt folgende Definition allgemeiner Kompetenzen vor (EK, 2005d, S. 13):

„Kompetenz umfasst

- i) kognitive Kompetenz, die den Gebrauch von Theorien/Konzepten einschließt, aber auch implizites Wissen (tacit knowledge), das durch Erfahrung gewonnen wird;
- ii) funktionale Kompetenz (Fertigkeiten, Know-how), die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist;
- iii) personale Kompetenz, die das Verhalten/den Umgang in/mit einer gegebenen Situation betrifft;
- iv) ethische Kompetenz, die bestimmte persönliche/soziale Werte umfasst.“

Im engeren Sinn differenziert die Europäische Kommission jene Kompetenzen, die lebenslanges Lernen zur Entfaltung bringen soll (EK, 2005a+b):

- *Muttersprachliche Kompetenz*
- *Fremdsprachliche Kompetenz*
- *Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz*
- *Computerkompetenz*
- *Lernkompetenz*
- *Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz*
- *Unternehmerische Kompetenz*
- *Kulturelle Kompetenz.*

Woher stammen all diese Kompetenzen? Es muss eine Kompetenz geben, um Kompetenzen überhaupt entwickeln zu können. Diese die Bildung von Kompetenzen erst fundierenden und ermöglichenden Dispositionen werden *Metakompetenzen* genannt. Sie beziehen sich auf die Bedingungen und die Möglichkeit unserer Selbstorganisation. In jüngster Zeit wird der Zusammenhang zwischen den Metakompetenzen und der Kompetenzentwicklung verstärkt erforscht und theoretisch modelliert. (Erpenbeck et al.; Bergmann et al.)

4.3 Kompetenzprofile

Kompetenzen sind keine klar umrissenen, addierbaren Fähigkeiten, sondern sie bestehen aus Teilkompetenzen, Elementen und Dispositionen, die sich häufig überschneiden und individuelle Färbungen aufweisen. In Zusammenhang mit informellem Lernen stellt sich die Frage, wie sich Kompetenzen außerhalb von Schulungen und Trainings entwickeln. Als Beispiel sei hier jener Bereich hervorgehoben, der wohl am schwierigsten ‚in den Griff‘ zu kriegen ist: das *Lernen im sozialen Umfeld*.

Im sozialen Umfeld werden vorwiegend unbezahlte oder subventionierte Tätigkeiten ausgeführt, wovon nur ein kleiner Teil am Übergang zur Erwerbsarbeit steht. Der Großteil besteht in gesellschaftlicher Reproduktion, die gemeinsam mit anderen Menschen geleistet wird

und in deren Verlauf diverse Kompetenzen erworben werden. Die Tätigkeitsfelder reichen von der Kinderbetreuung bis zur Altenpflege, von der Gesundheitsvorsorge bis zu Umweltaktivitäten und zur ehrenamtlichen Bildungsarbeit.

Während nun nicht in jeder Tätigkeit Kompetenzen entwickelt werden, gibt es doch Umstände, in denen kompetenzförderliche Merkmale der Tätigkeit wie Vollständigkeit, Komplexität, Problemhaltigkeit, Zieloffenheit, Entscheidungsgehalt oder Kooperativität zum Tragen kommen, beispielsweise bei Lebenskrisen, bei der Erschließung neuer Arbeit, bei der Organisation von Selbsthilfe oder bei der Gründung eines Vereins. Die in diesen Tätigkeiten hervorstechenden Merkmale von Kompetenz lassen sich durch ‚Kompetenzprofile‘ beschreiben:

„Kompetenzen haben unterschiedliche Profile, die durch Funktion und Struktur der aktuellen Tätigkeit sowie die im Lebensverlauf erworbenen Voraussetzungen charakterisiert sind und aus subjektiven Schwerpunktsetzungen in den Tätigkeitsbeschreibungen einigermaßen verlässlich abgeleitet werden können. In ihnen sind Fach-, Methoden- und Personalkompetenz in der Regel in die Sozialkompetenz in unterschiedlicher Weise eingearbeitet und mit ihr verflochten. Sie enthalten sowohl Leistungs- als auch soziale Beziehungsdimensionen und sind immer individualtypisch ausgeprägt.“ (Trier et al. 2001, S. 146)

Beim Lernen im sozialen Umfeld können acht Kompetenzprofile unterschieden werden (Trier et al. 2001, S. 146-149):

- ein auf die alltägliche Organisation familialer Angelegenheiten gerichtetes Profil;
- ein auf die materielle und soziale Sicherung der familialen Kleingruppe gerichtetes Profil;
- ein durch helfende und unterstützende Tätigkeit im engeren Umfeld charakterisiertes Profil;
- ein sozial-erzieherisches, pädagogisches Profil;
- ein durch kulturelle, künstlerische oder sportliche Fähigkeiten geprägtes Profil;
- ein sich durch analytische Fähigkeit und Sensibilität in der Beratung und Betreuung anderer Menschen auszeichnendes Profil;
- ein Organisationstalent und soziale Verantwortung beinhaltendes Profil;
- ein auf demokratische Mitgestaltung ausgerichtetes Profil.

Jedes dieser Profile setzt sich aus einer Reihe von Kompetenzelementen zusammen. Die zu diesen Profilen führenden Tätigkeiten werden meist in Eigeninitiative und selbstorganisiert ausgeführt, wozu nicht selten der Anstoß von außen kommt.

4.4 Kompetenzentwicklung/Kompetenzerwerb

In systematischer Form werden Kompetenzen in Bildungsinstitutionen und Betrieben erworben. Wie aber sieht es außerhalb dieser Einrichtungen aus? Wie verläuft die Kompetenzentwicklung im sozialen Umfeld, in selbst organisierten Projekten, in Maßnahmen der Arbeitsmarktbetreuung? Wie entstehen durch informelles Lernen Kompetenzen, welche Faktoren

sind dabei maßgebend? Welche Relevanz haben diese Fragen überhaupt, wenn man berücksichtigt, dass aufgrund der strukturellen Wandlungsprozesse der Arbeitsgesellschaft ein zunehmend größerer Teil der Arbeitswilligen auch mit erweiterten Kompetenzen keine Arbeit finden wird?

Das Beispiel junger Erwachsener, die sich heute einem schwierigen Bildungs- und Beschäftigungsmarkt gegenüber sehen, verdeutlicht, dass der Erwerb von Kompetenz und deren Umsetzung – insbesondere im nicht-formalen/informellen Sektor – durchaus unterschiedlich gesehen werden kann.

Vorerst noch ein Blick auf die Entwicklung von Bildungssystemen. In Deutschland ist in der letzten Zeit ein Phänomen zu beobachten, das aufgrund der Ähnlichkeit der Bildungssysteme auch für Österreich anzunehmen ist:

„Je mehr das herkömmliche System der auf den Aufbau und die Karrierestruktur der Arbeitsgesellschaften ausgerichteten Bildungsgänge und Statuspassagen dadurch in Frage gestellt ist, dass es das Lernen im sozialen Umfeld offensichtlich ausgrenzt und – aufgrund seiner gestiegenen Selektivität angesichts des Schrumpfens der Erwerbsarbeit – sich das Risiko des Scheiterns erhöht, desto stärker klammern sich die Bildungsinstitutionen an die traditionelle Struktur des Bildungswesens.“ (Kreher/Oehme 2003a, S. 7-8)

In den letzten Jahren ist neben dem traditionellen Bildungswesen ein zweites Feld von Bildungsoptionen entstanden, das von Kulturprojekten bis zu unternehmerischen Initiativen reicht. Dieses Feld ist durch *Übergänge* und durch Kompetenzorientierung gekennzeichnet, während die traditionellen Bildungsstufen durch *Trajekte*⁴ verbunden und eher qualifikationsbezogen sind. In diesem Feld der Übergänge geht es für die Beschäftigungsförderung nicht mehr nur darum, kompensatorische Hilfen, nachholende Berufsausbildung und qualifizierende Weiterbildungsmaßnahmen anzubieten, sondern auch die Übergangsstrukturen selbst in den Blick zu nehmen.

Dieses „Arbeits- und Beschäftigungsregime“ bezieht sich auf die „*sozial verankerten Bedeutungs-, Interpretations- und Kommunikationsmuster, die Produktions- und Arbeitsbeziehungen vorstrukturieren*“. Die Öffnung des traditionellen Bildungssystems wird nicht mehr als ausreichend empfunden, es müssen auch das soziale Umfeld, die ökonomischen Verhältnisse der Region und die überregionalen Zusammenhänge in die Analyse einbezogen werden. Im zukünftigen Bildungswesen wird es wichtig werden, „*wie in den Bildungs- und Übergangsregimen unterschiedliche Lern- und Qualifikationsorte aufeinander bezogen und vernetzt werden können*“. (Kreher/Oehme 2003a, S. 8-9)

Zwei Begriffe stellen sich als zunehmend wichtig heraus, die *Biographie* und der *Lernort*. Entscheidend ist dabei die Verknüpfung dieser beiden Elemente, wie Kreher/Oehme (2003a, S. 9) in einer Untersuchung über junge Erwachsene feststellen:

⁴ veraltet für Überfahrt (Duden ²³2004).

„Weder sind die Lernorte noch die Beteiligten als Individuen an sich zu problematisieren, sondern es muss die Wechselwirkung zwischen der biografischen Entwicklung der jungen Erwachsenen, deren Lebenslagen und Lernorte betrachtet werden.“

Lernorte sind insbesondere dann wichtig, wenn sie offen gegenüber individuellen Biographien sind und Handlungsspielräume bieten. Dies ist aber auch heute noch ein Problem: Es mangelt im Bildungssektor an biographischen Bezügen und Gestaltungsfreiräumen.

Auf die Kompetenzentwicklung im außerinstitutionellen Sektor lassen sich also zwei unterschiedliche Blicke werfen:

Im ersten Fall stehen die Individuen und ein ihnen gegenüber stehender und für sie unveränderlicher Arbeitsmarkt im Zentrum. Der Arbeitsmarkt erfordert bestimmte Qualifikationen, welche die Individuen oft nur zum Teil aufweisen können. Sie definieren sich solcherart durch Defizite, die mit Hilfe von Maßnahmen ausgeglichen werden können. Erworbene Qualifikationen sind jedoch noch keine Garantie für deren Umsetzung im Rahmen einer Erwerbsarbeit.

Im zweiten Fall hat man es mit einer komplexen Struktur zu tun, in der individuelle Biographien und Lernorte miteinander verknüpft und in einen (über-)regionalen Zusammenhang eingebettet sind. In dieser Struktur existieren erweiterte Gestaltungsräume, wodurch Übergänge in Bildungs- und Arbeitsverhältnissen leichter möglich sind. Erworbene Kompetenzen sind noch keine Garantie für deren Umsetzung im Rahmen einer Erwerbsarbeit, sie ermöglichen jedoch, im sozialen Umfeld tätig zu werden oder unter Umständen auch selbst neue Erwerbsmöglichkeiten aufzubauen.

In diesem Sinn kann von der Kompetenzentwicklung gefordert werden, dass sie nicht nur an definierten Ergebnissen als Folge eines geplanten Prozesses ausgerichtet ist, sondern auch *„am Lernen selbst als einem offenen Prozess, der natürlich auch zu Ergebnissen führt, diese aber aus sich heraus schafft, prüft, verwirft und weiter entwickelt“* (Knoll, S. 124).

Bezüglich detaillierter Untersuchungen und Publikationen zur Kompetenzentwicklung bzw. zum Kompetenzerwerb in verschiedenen Lernfeldern wird hier auf die Literatur verwiesen.⁵

4.5 Biographisches Lernen/Biographiearbeit

„Im biographischen Ansatz wird erlebte und gelebte Wirklichkeit von Individuen als persönliche und gesellschaftliche beschrieben: in ihrer Einzigartigkeit und Kontextualität als Ergebnis von Tätigkeit.“ (Roer/Maurer-Hein)

Als einer der Ansätze, auch den informell erworbenen Kompetenzen auf die Spur zu kommen, hat sich in den letzten Jahren biographisches Lernen bzw. die Biographiearbeit etabliert. Die Beschäftigung mit der eigenen (Bildungs-)Biographie ist aus mehreren Gründen von Nutzen:

⁵ z.B. zum Thema *Junge Erwachsene*: Deutsches Jugendinstitut; du Bois-Reymond; Kreher/Oehme; Pohl/Walther; *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*: Brödel/Kreimeyer; Nuissl et al.; Wittwer; *Betrieb/Beruf*: Dehnbostel; Dybowski; Garrick; *Soziales Umfeld*: Alheit et al.; Diedrichsen et al.; Knoll; Trier et al.; *Familie*: Schmidt-Wenzel; *Mehrere Lernfelder*: Hungerland/Overwien; Kirchhöfer (2000).

- Sie ermöglicht, das Leben ‚in Besitz zu nehmen‘, die eigenen Stärken, Schwächen, Interessen und Möglichkeiten besser zu erkennen und dadurch angemessene Entscheidungen für die Weiterbildung treffen zu können.
- Sie macht informell erworbene Kompetenzen sichtbar.
- Sie gibt der Didaktik Anhaltspunkte zur Gestaltung von Rahmenbedingungen für informelles Lernen.
- Sie liefert der Biographieforschung einen Einblick in den Zusammenhang von Lebensläufen und Bildungsprozessen.

Mit der Biographie befasste sich die Pädagogik bereits im 18. Jahrhundert. Die Biographieforschung neueren Stils entwickelte sich aus der Lebenslaufforschung. Die anfänglich betriebenen quantitativen Untersuchungen stellten sich bald als der Komplexität des Gegenstands nur unzureichend angemessen heraus, weshalb zunehmend auf qualitative Methoden zurückgegriffen wurde. (Bezüglich der Forschungsrichtungen innerhalb der Biographieforschung siehe z. B. Münchhausen, S. 69-70.)

In der Bildung Erwachsener stellt die Biographieforschung die Frage, welche Bedeutung Bildungsprozesse für die eigene Biographie haben. Mit qualitativen Methoden werden hier Aspekte sichtbar, die sonst verborgen geblieben wären:

„Aus Frauenbiographien, insbesondere aus denen von Migrantinnen, kann man lernen, dass sich jenseits der formalen Bildungskarriere, die nach den offiziellen Kriterien durchaus nicht als erfolgreich zu charakterisieren sind, dennoch ein Potential ‚individueller Modernisierung‘ entfaltet, das im selektiven Raster der quantitativen Forschung gar nicht zur Kenntnis genommen worden wäre.“ (Nittel, S. 16)

In der Erwachsenenbildung werden biographische Methoden meist zur Bearbeitung persönlicher Erfahrungen eingesetzt. Durch Selbstreflexion und gemeinsame Gespräche werden die individuellen Erfahrungen im Kontext der historischen und gesellschaftlichen Entwicklung aufgeklärt. Die Beteiligten sollen in die Lage versetzt werden, über den Gewinn von Handlungsperspektiven ihr vergangenes und zukünftiges Leben souveräner zu gestalten. Die biographische Methode weist dazu drei aufeinander bezogene Schritte auf: Verstehen der individuellen Erfahrungen – Austausch mit anderen – Erkenntnis der gesellschaftlichen Bezüge. (Braun, S. 109-112)

Das durch biographische Methoden erworbene Wissen vergrößert nicht nur den Wissensbestand, sondern transformiert ihn auch. Auf diese Weise wird die Schlüsselqualifikation *Biographizität* erworben, die in den einschlägigen Kompetenz-Listen bisher noch kaum zu finden ist:

„Biographizität bedeutet, dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer neu auslegen können und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren.“ (Alheit, S. 16)

Spezialisierte und separierte Erfahrungsbereiche werden im Laufe des Lebens integriert und zu einer eigenen Sinngestalt zusammengefügt. Auf dieser Ebene der biographischen Erfahrung sind die Grenzen zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen unscharf,

können aber gezogen werden, wenn man sie auf die Lernkontexte bezieht. (Alheit et al., S. 28)
Die biographischen Lernprozesse hängen stets von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab. Im Lernprozess werden diese Rahmenbedingungen individuell verarbeitet und damit in gewisser Weise mitgestaltet. (Alheit et al., S. 37)

Interessanterweise sind die unmittelbaren Einflüsse von Lernmilieus auf biographische Bildungsprozesse äußerst begrenzt. Ein Milieu kann als sozialer ‚Verortungsmechanismus‘ verstanden werden, in dem sich Akteure im sozialen Raum platzieren und sich von anderen Gruppen absetzen. Ein Milieu bzw. Lernmilieu ist für eine Person eher einladend oder abstoßend, je nachdem, wie es zur eigenen Biographie und Lerngeschichte passt. Das Milieu ermöglicht Lernen, wenn es gelingt, die Lernenden mit ihren eigenen Erfahrungen am Lerngeschehen zu beteiligen. Lernprozesse werden möglich, wenn das angebotene Wissen an die biographischen Vorerfahrungen der Lernenden anschließt. Dies geschieht vor allem auf drei Ebenen (Alheit et al., S. 150-153):

- *Biographische Gelegenheitsstrukturen*: Erstkontakte mit einer Weiterbildungseinrichtung sind häufig zufällig (Tipp eines Bekannten, Inserat, ...).
- *Die Lerngruppe*: Sie ist der entscheidende Faktor für ein Lernmilieu, mit dem sich Lernende identifizieren.
- *Das Image der Einrichtung*: Ein Kurs an einer Volkshochschule kann eine Lernatmosphäre herstellen, die ein Lernmilieu erzeugt.

Weiterbildungsangebote können eine Reihe berufsbiographischer Funktionen übernehmen. Sie können berufsbiographische Fehlentscheidungen korrigieren, selbst- und unverschuldete Bildungsdefizite kompensieren, erwartbare Brüche in der Erwerbsbiographie abfedern, berufsbiographisch relevante Kompetenzen (wie Flexibilität und Mobilität) fördern oder die kollektive Bildungsbiographie einer Abteilung, eines Betriebes oder einer Branche auf den neuen Stand der technischen Entwicklung bringen. (Nittel, S. 12)

Die Biographie und der Lernort spielen also eine wichtige Rolle in der Kompetenzentwicklung, die konzeptionell als Ansatz biographischer Weiterentwicklung gedacht werden kann (Geißler/Orthey, S. 76). In erster Linie geht es jedoch weder um die Individuen noch um die Lernorte selbst. Kreher/Oehme (2003a, S. 5) kommen nach einer Untersuchung zweier Lernorte junger Erwachsener – selbst organisierte Jugendinitiativen und institutionalisierte arbeitsweltbezogene Maßnahmen – zum Schluss, dass Lernkultur und Kompetenzentwicklung in erster Linie von der Wechselwirkung zwischen der biographischen Entwicklung der Jugendlichen, deren Lebenslagen und den Lernorten abhängen. Entscheidend ist die „*produktive Einbindung der jungen Erwachsenen in den Lernort*“.

4.6 Bildungsmentoring

„In England wird der Begriff oft genutzt, um die informelle, nicht überwachende Unterstützung junger Mitarbeiter/innen durch ältere und erfahrene Mitarbeiter/innen zu beschreiben [...] In der Weiterbildung ist der/die Mentor/in weniger an bestimmte Interessen gebunden und spielt eine Rolle bei der Entwicklung der Lernenden je nach dem jeweiligen Stadium des Lernprozesses.“ (Stoney et al.)

Mentor war jener Freund des Odysseus, dem er seinen Sohn Telemachos für die Zeit des Feldzugs gegen Troja überantwortete. In der Wirtschaft ist heutzutage ein Mentor bzw. eine Mentorin eine erfahrende Person, die eine in den Betrieb neu aufgenommene Person unter die Fittiche nimmt, sie in Zirkel und Netzwerke einführt, ihr Ratschläge gibt und die Firmenkultur vermittelt. Auch in der Weiterbildung umfasst Mentoring neben der inhaltlichen ‚Nachhilfe‘ die Unterstützung im weiteren beruflichen Umfeld, beispielsweise bei der Einführung einer jungen Lehrperson in eine neue Schule. Schließlich gibt es Mentoring auch in der Sozialarbeit, zum Beispiel in der Betreuung junger Arbeitsloser. Ein durchgehendes Merkmal besteht darin, dass MentorInnen ihren höheren Einfluss und Status für ihre Schützlinge einsetzen, was gelegentlich in einer näheren Beziehung resultiert.

Mentoring ist eine Methode zur Förderung des Kompetenzerwerbs. Es enthält formale und informelle Elemente, wobei das Ausmaß von den Umständen (von der Institution, von der Vereinbarung) abhängt. Diese Schnittstelle zwischen formalem und informellem Lernen macht das Mentoring besonders interessant, da sich hier die beiden Anteile und ihr Kampf um die Vorherrschaft gut beobachten lassen:

“On the one hand, mentoring appears to have been initially ‘discovered’ as a highly informal learning experience, and then increasingly formalised in the hope of replicating its perceived benefits more widely. On the other hand, formalised mentoring programmes are still generally regarded as introducing informal attributes to education and training practices that were previously more formal.” (Colley et al. 2003, S. 46)

In Betrieben wird über Mentoring informelles Wissen vermittelt, das sonst nur schwer zugänglich ist. Es ist daher attraktiv, das Mentoring – insbesondere auf den oberen Management-Ebenen – zu formalisieren und auf diese Weise den Zugang zum informellen Wissen zu systematisieren. Auf der anderen Seite sind in Betrieben auch benachteiligte Gruppen an Mentoring interessiert, um mit dessen Hilfe bessere Kompetenzen und Aufstiegschancen zu erwerben.

Durch die Einführung von Mentoring wird in einem formalen Umfeld das Lernen informalisiert. Diese Übertragung informeller Praktiken in ein formalisiertes System hat sich jedoch als problematisch erwiesen, da sie institutionelle Interessen ins Spiel bringt und sich die Kontrolle des Prozesses zur Institution hin verschiebt. Ebenso tendiert Mentoring auf den höheren hierarchischen Ebenen dazu, soziale Ungleichheiten zu reproduzieren und den Status quo zu stabilisieren.

Mentoring ist weiters ein Thema bei Jugendlichen am Übergang zum Erwachsenwerden bzw. zum Berufseinstieg. Hier haben sich informelle MentorInnen, von den Jugendlichen selbst aus ihrem eigenen Umfeld ausgewählt, als wichtig für die Bewältigung dieser Übergangszeit erwiesen. Diese Art von Mentoring kann als ‚natürliches‘ Mentoring bezeichnet werden, mit den Merkmalen, dass die MentorInnen aus der eigenen Kommune kommen, über lokal hoch relevantes Wissen verfügen, nicht dafür bezahlt werden und ein enges Vertrauensverhältnis zu den Jugendlichen haben.

Auch professionelle JugendarbeiterInnen führen mentorielle Tätigkeiten aus. Im Unterschied zur ersten Gruppe kommen sie jedoch oft von außen. Ihre Arbeit ist geplant und zeitlich

limitiert, sie sind in eine Institution eingebunden und verfolgen explizite soziale und politische Ziele wie die Herstellung der Arbeitsfähigkeit und die Wahrnehmung der bürgerlichen Rechte und Pflichten. Sie betreiben ein ‚Engagement-Mentoring‘ (Colley et al. 2003, S. 48-50). An diesem wird manchmal kritisiert, es betreibe im Grunde soziales Reengineering, mit dem versteckten Lehrplan, die Jugendlichen an die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt anzupassen.

Schließlich gibt es auch Mentoring in Schulen (journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2003). Dieser Prozess führt informelle Elemente in formalisierte Lernkontexte ein und erweitert das Beziehungsgefüge zwischen Lehrenden und Lernenden. Als Beispiel einer Berufsschule sei hier die *Hans Mandl-Berufsschule* in Wien erwähnt (Mayrhofer et al).

4.7 Rolle der neuen Medien

Neue Medien wie das Internet oder Lernplattformen haben den Lernraum erweitert und eine Reihe von Optionen eröffnet, nicht zuletzt auch für informelles Lernen. Im Netz kann nach Belieben gestöbert und in Chatrooms und Foren können Informationen und Erfahrungen ausgetauscht werden. Für Lerngruppen werden häufig Lernplattformen eingerichtet, die den Zugang zu einer mehr oder weniger großen Wissensbasis bieten und auch die Kommunikation unterstützen. Da informelles Lernen wesentlich situativ und selbstgesteuert ist, bietet sich hier für diese Lernform ein weites Betätigungsfeld; eLearning und Blended Learning können so gestaltet werden, dass Freiräume für eigenaktive Tätigkeiten offen bleiben. (Tully)

Allerdings bedarf es dazu gewisser Voraussetzungen. Die neuen Medien erfordern Selbstlern- und Medienkompetenz, auch die Wissenserschließung will erst gelernt sein. Nur durch das Herunterladen von ‚Content‘ hat sich noch keine einzige Kompetenz entwickeln können (Arnold 2004, S. 61). Dazu kommt, dass der Anteil des eLearning an der Weiterbildung insgesamt noch sehr gering ist.

Im Gegensatz dazu steht die Nutzung des Internets bei Jugendlichen: In Deutschland nutzen in der Altersgruppe zwischen 14 und 29 Jahren 9 von 10 Jugendliche das Internet (Schmidt, H.) – und diese Aktivitäten sind vor allem informell. Für gering Qualifizierte ohne besondere Medienpraxis spielt informelles Lernen im Internet oder in Lernumgebungen derzeit noch so gut wie keine Rolle, zumal viele zu Hause auch noch nicht ans Netz angeschlossen sind (Presch/Kaufmann-Kreutler, S. 73-76). Für Teilnehmende in Kursen und Projekten, die mit eLearning zu tun haben, sowie für Berufstätige am Arbeitsplatz kommt es wesentlich darauf an, dass die virtuelle Welt informelles Lernen durch Maßnahmen ermöglicht und dass Lernende bei Bedarf (z. B. durch Online-Moderation) unterstützt werden.

Informelles Lernen mit Neuen Medien ist also insbesondere für Jugendliche, für Erwachsene mit Selbstlern- und Medienkompetenz (im Alltag, in Kursen) und für Berufstätige am Arbeitsplatz eine gebräuchliche Lernform. Abgesehen von Einzelaktivitäten geht es hier darum, wie sich die Mitglieder der Gruppe konstituieren und in Wechselwirkung treten, also eine *Online-Community* bilden. Spielt sich dieser Prozess abseits formaler Bildungsaktivitäten ab, hat man es mit einer *informellen Community* zu tun.

Online-Communities gibt es beispielsweise in großen Unternehmen und Organisationen, um die MitarbeiterInnen an ihrem Arbeitsplatz zu unterstützen. Sie bilden sich häufig selbstorganisiert, um die anfallenden beruflichen und sozialen Probleme gemeinsam zu lösen. *Communities of Practice* finden auch im Alltag statt. In diesen befinden sich manche Beteiligte im Zentrum des Geschehens, andere eher an der Peripherie.

Mit der Untersuchung von *Communities of Practice* sind Lave und Wenger (infed) bekannt geworden. Sie untersuchten auch geographisch verstreute Unternehmenseinheiten und analysierten die Faktoren, die informelles Lernen fördern (Sichtbarkeit und Präsenz, Gruppengröße, Anbindung, kulturelle Differenzen, usw.).

In *Communities* werden Geschichten ausgetauscht, Fallbeispiele besprochen und Probleme gelöst. Neue MitarbeiterInnen werden integriert und lernen die Organisationskultur kennen. *Communities* sind daher ein interessantes Element der Organisationsentwicklung, wobei eine Online-Moderation den Prozess positiv beeinflusst. (Gray)

Ähnliches gilt für informelle Lernprojekte, deren TeilnehmerInnen oft über mehrere Länder verteilt sind. Ergebnisse sind die gemeinsame Geschichte der Community, ein Wissensbestand an Erfahrungen (*Library of Experience*) sowie die Praxis kollaborativen Mentorings. (Bowskill)

Die Theorie der auf elektronischen Netzwerken basierenden *Communities* ist noch wenig entwickelt, ihre Praxis noch wenig erforscht. Eine Studie zur Praxis von Online-Zentren in Großbritannien untersuchte beispielsweise die Ziele, wozu Menschen mit anderen ihr Wissen teilen wollen und wie sich informelle Lerngemeinschaften formieren. (Cook/Smith)

In Kursen und Lehrgängen nimmt informelles Lernen einen Raum ein, der manchmal unterschätzt wird. Dies gilt insbesondere für eLearning-Kurse, in denen Lehrende und TrainerInnen eine Reihe von Maßnahmen setzen können, um informelles Lernen zu unterstützen (eTTNet TWG 2, S. 36-39). Dafür kommen auch Instrumente in Frage, die zur *Social Software* gezählt werden (z. B. Blogs, Wikis).

Neue Medien können also dazu beitragen, den Raum für informelle Lernaktivitäten zu erweitern. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich soziale Ungleichheiten auch im virtuellen Raum widerspiegeln und dass sich hier individuelle Präferenzen und Sozialstrukturen abbilden. Dies betrifft den Zugang zu Gemeinschaften ebenso wie Unterstützungsstrukturen, die oft nur bestimmte Gruppen erreichen. (Iske et al.)

5 Feststellung erworbener Kompetenzen

„Wie können Kompetenzen ermittelt werden, wenn sie doch innere, unbeobachtbare Voraussetzungen, Dispositionen des selbstorganisierten Handelns einer Person sind? [...] Offensichtlich sind Kompetenzen nur anhand der tatsächlichen Performanz – der Anwendung und des Gebrauchs der Kompetenz – aufzuklären.“ (Erpenbeck/von Rosenstiel (S. X).

5.1 Pro & Contra

Zur Annäherung an das Thema einige vermischte Argumente, wobei vorläufig noch keine Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbstbeurteilung getroffen wird.

Was spricht dafür, dass vorhandene Kompetenzen ermittelt und erfasst werden? Dass die in einem formalen Bildungssystem nicht erfassten Kompetenzen durch geeignete Verfahren sichtbar gemacht werden? Positive Effekte wären unter anderem:

- Die Einsicht in die eigenen Fähigkeiten steigt.
- Der Weg zu einem formalen Bildungsabschluss verkürzt und verbilligt sich.
- Bildungsorganisationen können ihre Ausgaben optimieren.
- Mit Hilfe einer genaueren Darstellung des Wissens und der Fähigkeiten tun sich Personalchefs leichter, Arbeitssuchende geeignet einzusetzen.
- PolitikerInnen können fundierter bildungspolitische Entscheidungen für die Nation oder für bestimmte Bevölkerungsgruppen treffen.

Es gibt auch Argumente dafür, die Fähigkeiten und Kompetenzen der Bevölkerung auf europäischer Ebene zu erfassen (Haahr et. al., S. 8, 20):

- Existiert darüber kein klares Bild, hat dies Auswirkungen auf die wirtschaftliche Entwicklung und soziale Kohäsion der Europäischen Union.
- Strategien für lebenslanges Lernen sind schwer zu entwickeln, wenn nur wenig darüber bekannt ist, wie und was durch informelles Lernen gelernt wird.
- Politische Interventionen werden dadurch erschwert, dass die Art der Ausbildung nur ein grober Gradmesser für den Zusammenhang zwischen Fähigkeiten und Wirkungen in verschiedenen Sektoren ist.
- Ein internationaler Vergleich direkt gemessener Kompetenzen Erwachsener stimuliert die öffentliche Debatte und bildungspolitische Reformen.

Gegen die Kompetenzfeststellung lassen sich folgende Argumente ins Treffen führen:

- Betriebe haben wenig Interesse an Kompetenzbilanzen, die von Dritten durchgeführt wurden. (Käpplinger/Reutter 2005b, S. 121)
- In der Praxis wird insbesondere auf jene Kompetenzen Wert gelegt, die für den Arbeitsmarkt relevant sind. Andere Kompetenzen werden vernachlässigt.

- Wird der Fokus auf die Messung und Feststellung der Kompetenzen gelegt, erhalten die messbaren Aspekte des Lernens ein Übergewicht.
- Traditionelle Bildungsinstitutionen tendieren dazu, Erfahrungswissen ihren gewohnten objektivierenden und akademisch legitimierten Rastern anzupassen. Damit informell erworbenes Wissen mit formal erworbenem vergleichbar wird, muss es durch ähnliche Kategorien beschrieben werden, wodurch das Erfahrungswissen den Status der Gleichberechtigung verliert.
- Lernen, das unter der Vorausschau einer späteren Erfassung des Lernerfolgs vor sich geht, verändert seinen Charakter und zum Teil auch seinen Inhalt.

„It is important to be aware of the limitations and effects of management tools such as measurement of learning outcomes, retention and achievement rates, and universal inspection criteria. They change the nature of the learning to which they are applied.“ (Colley et al. 2003, S. 68))

- Informell erworbenes Wissen ist das letzte Reservat, das noch nicht dem Zugriff einer äußeren (behördlichen, betrieblichen) Instanz unterworfen ist. Eine Pädagogik, die nicht dazu beitragen will, dass der Mensch restlos zum ‚gläsernen Menschen‘ mutiert, muss daran interessiert sein, dass dieses Reservat der individuellen Verfügung vorbehalten bleibt.

5.2 Gründe und Entwicklungen

Worin liegen die Ursachen, dass seit einigen Jahren auch die außerhalb formaler Lernkontexte erworbenen Kompetenzen von verschiedenen Seiten in den Blick genommen werden, und wie entwickeln sich die Verhältnisse in der Arbeitswelt, Wirtschaft, Politik und Pädagogik? Käßlinger/Reutter (2005a) unterscheiden sechs Entwicklungsstränge:

1. *Der europäische Kontext*

Seit Mitte der 1990er Jahre ist die Europäische Union massiv in die Förderung der Entwicklung und Erfassung von Kompetenzen eingestiegen (siehe Abschnitt „Europäische Union“). Die Lernergebnisse werden in den Vordergrund gestellt, es soll gleichgültig sein, wie man zu Kompetenzen gekommen ist, sie müssen lediglich nachgewiesen werden. Für die internationale Vergleichbarkeit werden ein Qualifikationsrahmen und ein Kreditsystem eingerichtet.

2. *Der Arbeitsmarkt*

Der Strukturwandel in der Erwerbsarbeit hat verstärkt berufsbegleitendes Lernen zur Folge. Die Grenze zwischen Arbeit und Privatperson löst sich zunehmend auf, und insbesondere personale und soziale Kompetenzen müssen oft noch nach der Ausbildung erworben werden. Der Berufsabschluss wird damit zu einem Element des individuellen Kompetenzportfolios.

3. *Das betriebliche Management*

Auch die Betriebe sind an einer umfassenden Nutzung der Potenziale der Arbeitskräfte interessiert. Diese müssen ihre Fähigkeiten besser darstellen und „vermarkten“, die ArbeitnehmerInnen werden zu ArbeitskraftunternehmerInnen.

4. *Die Erwachsenenbildungsforschung*

Der Trend zur Subjektzentrierung und zur Ermöglichungsdidaktik hat den Blick verstärkt auf die Lernenden und ihre Kompetenzen gerichtet. Untersuchungen weisen nach, dass ein hoher Anteil berufsspezifischer Kompetenzen informell erworben wird. Die Frage ist jedoch stets, wie weit ein emanzipatorisches Bildungsverständnis dahinter steht oder die Subjekte instrumentalisiert werden.

5. *Die schulische Reformpädagogik*

Die Betonung des Erfahrungslernens und die Kritik an erstarrten Bildungsinstitutionen zieht sich von der heutigen Erfassung informell erworbener Kompetenzen durch bis zum „Lernen durch Tun“ und dem „natürlichen Lernen“ der Reformpädagogik.

6. *Weibliche Lebensverläufe*

Im Zuge emanzipatorischer Bewegungen haben auch die im sozialen und familiären Umfeld erworbenen Kompetenzen mehr Aufmerksamkeit erhalten. Beispielsweise geht das Schweizer Qualifikationshandbuch CH-Q wesentlich auf Frauenorganisationen zurück (Gesellschaft CH-Q).

5.3 Messung/Bilanzierung

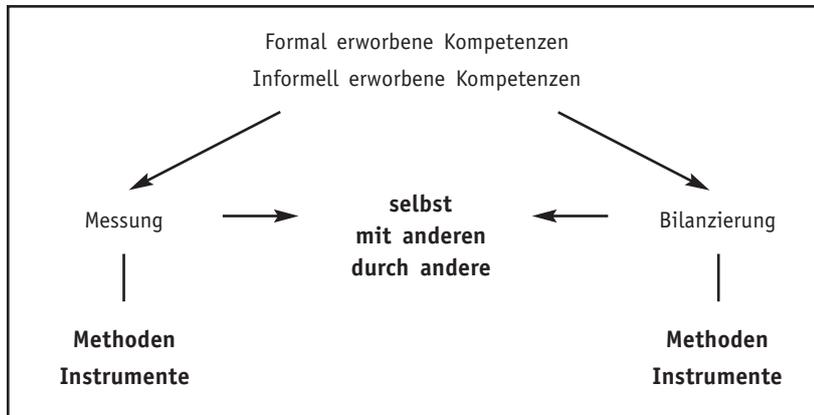
„Der Kontrast zwischen dem anscheinend so einfachen und weit gefassten Begriff der ‚Kompetenz‘ und der restriktiven und rigiden Realität ist bemerkenswert. Dennoch ist diese Realität bereits vorprogrammiert durch den Anspruch der totalen Transparenz und Eindeutigkeit.“ (Wolf, S. 37)

Bei der Ermittlung von Kompetenzen bekommt man es mit der Auswahl von Verfahren und der Deutung von Beobachtungen zu tun, also mit Dingen, die nicht unbedingt ein eindeutiges Ergebnis erwarten lassen. Das Ergebnis wird davon abhängen, *welche* Kompetenzen ermittelt und wie sie bewertet werden. (Sind Fachwissen und handwerkliche Geschicklichkeit wichtiger als metakognitive Kompetenzen und Kritikfähigkeit?) Das Ergebnis wird auch davon abhängen, *wer* die Auswahl trifft und die Bewertung durchführt: Bildungsfachleute, Wirtschaftstreibende oder staatliche Behörden.

Um Rückschlüsse auf Kompetenzen ziehen zu können, ist man auf Beobachtungen und Messungen angewiesen. Hier stellt sich die Frage, welche Verfahren dafür brauchbar und welche Instrumente dazu geeignet sind. Methoden und Instrumente gehören insofern zusammen, als jedes Instrument erst durch seine Verwendung seine Funktion entfaltet, zum Instrument wird. Die Art seiner Verwendung ist die Methode.

Beispiel: Ein Portfolio als Instrument ist das schriftliche oder elektronische Mittel, mit dessen Hilfe die Erfassung und Dokumentation der Kompetenzen durchgeführt wird. Der Nutzen des Portfolios erweist sich dann in der Einsicht in die eigenen Fähigkeiten sowie in einem allfälligen Anerkennungsverfahren.

In einer ersten Unterscheidung werden die Kompetenzen quantitativ gemessen oder qualitativ bilanziert, wobei jeweils spezifische Methoden und Instrumente eingesetzt werden. Beide Arten der Ermittlung können selbst, mit anderen (z.B. mit BeraterInnen) oder durch andere (Fachleute) vorgenommen werden:

Tabelle 5: Schematische Darstellung der Kompetenzmessung bzw. -bilanzierung:

Da es in der vorliegenden Studie primär um informell erworbene Kompetenzen geht, wird die Messung formal erworbener Kompetenzen nur am Rande erwähnt. Sie spielt beispielsweise bei den großen Schulleistungsvergleichen wie TIMMS und PISA eine entscheidende Rolle. Die hinter derartigen Messungen liegenden Verfahren sind sehr diffizil und im Grunde nur von Fachleuten durchführbar, die auf Kompetenzdiagnostik spezialisiert sind. (Siehe z. B. Rupp et al.)

Im Arbeitsleben wiederum haben sich Assessment-Center etabliert, die die Eignung von BewerberInnen für eine berufliche Position überprüfen. Auch diese Personalauswahlverfahren, die auf Beobachtung, Beschreibung, Beurteilung und Einschätzung beruhen, sind zeit- und kostenaufwändig. Als Instrumente und Verfahren, die bei der Neueinstellung oder bei der Bewertung der Arbeitsleistung zum Einsatz kommen, sind in Gebrauch: Leitfaden zur Potenzialentwicklung, Transforgespräch, Regelbeurteilung, Weiterbildungsmatrix, Entwicklungsbogen, Beurteilungsmatrix, Einkommensbonus bzw. -malus, Assessmentverfahren, Arbeitszeugnis, Teilnahmebescheinigung und Personalaktenführung. (Neß, S. 5)

Als Bewertungsmethoden werden die Zertifizierung, die Beurteilung und die Selbsteinschätzung unterschieden (DIE/DIPF/IES 2004a, S. 45-46):

Die *Zertifizierung* ist eine meist auf einer externen Prüfung basierende, schriftlich fixierte Fremdbewertung, die sich am Lernergebnis und an fachlichen Kompetenzen orientiert. Das Verfahren ist in der Regel allgemein anerkannt und das Zertifikat kann zu einer Berechtigung führen.

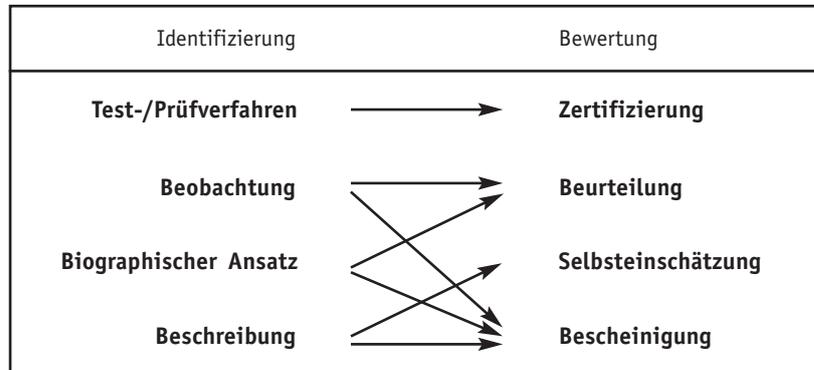
Die *Beurteilung* ist ebenfalls eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die auf Ermittlungsverfahren mit eingeschränkten Standards basiert. Sie umfasst auch überfachliche Kompetenzen und gilt oft nur in einem begrenzten Sektor (z. B. Arbeitszeugnis).

Die *Selbsteinschätzung* beruht auf der Beurteilung des eigenen Könnens und ist häufig prozessorientiert. Sie setzt die Fähigkeit zu differenzierter Reflexion voraus. Beurteilt werden sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen. Schriftliche Beispiele sind Tätigkeitsbeschreibungen oder das Lerntagebuch.

Darüber hinaus werden manchmal auch *Bescheinigungen* wie eine Teilnahmebestätigung zu den Bewertungen gezählt. In diesem Fall wird angenommen, dass die Teilnahme zu den beabsichtigten Kompetenzen geführt hat.

Damit ergibt sich folgender Zusammenhang zwischen den Verfahren der Identifizierung und den Verfahren der Bewertung (DIE/DIPF/IES 2004a, S. 47):

Tabelle 6: Zuordnung der Identifizierungs- und Bewertungsverfahren:



Für diese Bewertungsverfahren gelten die in der Sozialforschung üblichen Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität (DIE/DIPF/IES 2004a, S. 49-50).

Um sich bei Bewertungen der *Objektivität* zumindest anzunähern, werden Standards und Kriterien festgelegt. (In der Praxis lassen sich jedoch bekanntlich gewisse Einflüsse wie Vorurteile, Sympathie und divergierende Ansichten nicht ausschließen.)

Die *Reliabilität* bedeutet, dass die Ergebnisse in zeitlicher Hinsicht stabil sind.

Die *Validität* soll die ‚Gültigkeit‘ sicherstellen: Das, was man zu messen und zu bewerten beabsichtigt, soll auch tatsächlich gemessen werden. (Dies ziehen manche ForscherInnen in Zweifel, wenn es um überfachliche Kompetenzen geht. Sie sind der Ansicht, dass diese zwar beschrieben und verglichen, aber nicht gewichtet und bewertet werden können.)

Welche Fragen bei der Kompetenzerfassung eine Rolle spielen, werden am Beispiel des Gesundheits- und Sozialbereichs von Riegler diskutiert. Dieser Bereich wird in Zukunft eine noch größere Rolle spielen, neues Personal wird benötigt, das zum Teil von Um- und QuereinsteigerInnen gebildet wird. Die in diesem Arbeitsfeld erforderlichen berufsübergreifenden Kompetenzen werden vorwiegend auf informellem Weg erworben, und zur Erfassung dieser Kompetenzen ist eine präzise Kompetenzbilanz vonnöten.

Dass die Erfassung von Kompetenzen kein einfaches Unterfangen ist, zeigt das Beispiel des Weiterbildungspasses in Deutschland. Dieser Pass liegt nun nach einigen Jahren Entwicklung und Erprobung in fertiger Form vor. Er soll die individuelle Reflexion, Bilanzierung und Perspektivplanung der Bildungs-, Lern- und Tätigkeitsbiografie unterstützen, Beratung integrieren, gleichermaßen formale, nicht-formale und informelle Lernprozesse einbeziehen, allen Bevölkerungsgruppen Hilfen und Motivation zur weiteren Lern-, Lebens- und Laufbahnplanung bieten und überregional, schichten-, generations- und branchenübergreifend angelegt sein (Neß, S. 4). Es ist offensichtlich, dass ein Instrument derart vielen Zielen nur annähernd gerecht werden kann.

Die *Messproblematik* wird hier nur gestreift. Ein prinzipieller Punkt ist der Referenzmaßstab:

Gegenwärtig werden in den formalen Bildungssystemen einheitliche Bewertungsmaßstäbe (z.B. Noten) verwendet, die für alle Lernenden die gleiche Messlatte bilden. Allen werden die gleichen Testfragen vorgelegt, unabhängig davon, welche Voraussetzungen die Lernenden mitbringen. Beurteilt eine Kommission die Performanz, ist für eine bestimmte Note stets die gleiche Leistung zu erbringen. Es spielt keine Rolle, ob jemand die Sprache als Muttersprache beherrscht oder nach Immigration erst erlernen muss, ob jemand gute Bedingungen und Förderung im Kindesalter hatte oder nicht. Wer eine bestimmte Bildungsstufe erreichen will, muss eine festgesetzte Leistung nachweisen. Als Maßstab wird an die Lernenden ein ‚objektives‘, von ihnen unabhängiges Raster angelegt.

Eine alternative Philosophie beruht darauf, Lernergebnisse in Bezug auf bestimmte Ausgangs- oder Rahmenbedingungen zu messen. Lernen lässt sich auch in Hinblick darauf bewerten, von welchem Ausgangspunkt (Vorwissen, Lernfähigkeit, ...) sich jemand mit dem Inhalt oder mit einer Fertigkeit beschäftigt hat. Hier ist das Maß der *relative* Wissenszuwachs durch Lernen. Dieser kann bei einer lernungeübten Person wesentlich größer sein als bei einer Person, die bereits mehrere Bildungsstufen erklommen hat. In einer Beurteilung nach dieser Vorgangsweise kann eine lernungeübte Person besser abschneiden als eine formal höher gebildete.

Die zweite Möglichkeit der relativen Messung besteht darin, den Kontext des Lernprozesses zu berücksichtigen. Die Lernbedingungen sind für die Lernenden oft sehr unterschiedlich. Im einen Fall sind die Räume gut ausgestattet, es steht ausreichend Zeit zur Verfügung und die Lernbetreuung kümmert sich um auftretende Probleme. Im anderen Fall gibt es das alles nicht.

Beim objektiven Maßstab muss sich der Mensch nach einem von ihm unabhängigen Raster richten. Beim relativen Maßstab richtet sich der Maßstab nach dem Menschen. Die Vorteile eines objektiven Messsystems liegen in der einfachen Operationalisierung, in der besseren Vergleichbarkeit der Messergebnisse und im höheren Gebrauchswert für den Arbeitsmarkt. Das zweite Verfahren ist zwar für die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen am Arbeitsmarkt unbrauchbar, dafür steht es einer humanen Bildungsidee näher.

Einige Beispiele von Problemen, die bei der Kompetenzmessung auftreten (Haahr et. al., S. 23-24):

- Die Kompetenzen sind bisher noch nicht in eindeutiger Weise definiert.
- Manche Kompetenzen sind nur schwer bis gar nicht in eindeutiger Weise erfassbar. Dies betrifft besonders kontextabhängige Kompetenzen wie Teamarbeit und Kommunikation, bei denen standardisierte Messverfahren an ihre Grenzen stoßen.
- Kompetenzen, die nicht messbar sind, werden leicht übersehen oder übergangen.
- Die Fähigkeiten einer Gruppe entsprechen nicht der Summe der Fähigkeiten von Einzelpersonen (z. B. was die Fähigkeit zur Problemlösung betrifft).
- Nicht zuletzt sind mit der Messung individueller Kompetenzen auch ethische Fragen verbunden, da sie persönliche Zustände an die Öffentlichkeit bringen.

Fazit: Ob die Sichtbarmachung und Bewertung von informellem Wissen bzw. Erfahrungswissen positiv oder negativ zu sehen ist, hängt davon ab, aus welcher Perspektive man sie

betrachtet und wer über die Bewertung verfügt. Kurz: Wem nützt die Wissens- und Kompetenzbewertung? Die Einsicht in eigenes, informell erworbenes Wissen kann das Selbstbewusstsein steigern. Die Akkreditierung von Erfahrungswissen kann die Möglichkeiten am Arbeitsmarkt verbessern. Sie kann aber auch zur Instrumentalisierung eines bisher der subjektiven Verfügung vorbehaltenen Erfahrungsbereichs führen; sie kann die Verfügungsmacht akkreditierender Institutionen über Menschen, die darauf angewiesen sind, verstärken; sie kann das Verhältnis der Lernformen verschieben; und sie kann zur weiteren Formalisierung der Lebensverhältnisse beitragen.

Hinter der Feststellung und Bewertung von informell erworbenen Kompetenzen liegen somit verschiedene Intentionen. Die erste ist eine *pädagogische*, sie will zur Anerkennung und Wertschätzung eines vernachlässigten Wissensbereichs sowie zur Emanzipation von Individuen, die häufig im Schatten der Gesellschaft stehen, beitragen. Die zweite ist eine *sozial- und bildungspolitische*, sie versucht, die Kompetenzen von Arbeitskräften zu erweitern, den Arbeitsmarkt zu konsolidieren und die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen. Die dritte ist eine *machtpolitische*, ihr liegt die Ausweitung ihres Verfügungsbereichs am Herzen.

5.4 Methoden & Instrumente

In der psychologischen Diagnostik gibt es diverse Verfahren, um das Potential von Personen ans Tageslicht zu bringen. Diese Verfahren sind testbasiert, erfordern eine fachliche Ausbildung und sind zum Teil sehr aufwändig. Um diese Verfahren geht es in der nachfolgenden Darstellung nicht. Es wurden lediglich Methoden ausgewählt, die nach einer Einschulung entweder selbst oder unter Anleitung durchgeführt werden können. Wie groß die Vielfalt der Test- und Bewertungsverfahren inzwischen ist, zeigt das Handbuch von Erpenbeck/von Rosenstiel oder die Zusammenstellungen der Projektgruppe Kompetenzbilanz bzw. von Tesch (S. 28-51).

In den europäischen Staaten sind verschiedene Verfahren des Assessments im Einsatz (Colardyn/Bjørnåvold, S. 79-85 bzw. Otero et al., S. 348-354):

- *Sammlung von Nachweisen* (Dokumentation von Lernprozessen und Lernergebnissen, Lernziele, Lebenslauf, usw.);
- *Prüfung* (schriftlich und/oder mündlich);
- *Deklarative Methoden* (Begründung vor einer Kommission, wie das erworbene Wissen mit curricularen Inhalten zusammenhängt);
- *Beobachtung* (regelgeleitetes Verfahren, nach dem PrüferInnen die KandidatInnen in situ beobachten und beurteilen);
- *Simulation* (die KandidatInnen demonstrieren in einer dem beruflichen Kontext nachgebildeten Situation ihr Können);
- *Arbeitsnachweise* (die KandidatInnen weisen nach definierten Standards ihr Können mit Ergebnissen aus ihrer realen Arbeitssituation nach).

Frank et al. (S. 6) unterscheiden zwei Arten der Kompetenzerfassung: Formen der *Selbstbewertung* und Formen der *Fremdbewertung*. Fragebogen, Checklisten und Tätigkeitsbeschrei-

bungen werden in beiden Feldern eingesetzt, Portfolios eher in der Selbstbewertung und dialogorientierte Mitarbeiterbeurteilungen eher in der Fremdbewertung. Narrative Verfahren und Lebensläufe dienen der ausschließlichen Selbstbewertung, während Arbeitszeugnisse, Bewertung von Präsentationen, Arbeitsproben, Assessment-Center und Prüfungen bzw. Tests der Fremdbewertung vorbehalten bleiben.

Erpenbeck/von Rosenstiel (S. XXXV-XXXVII) wählen ein pragmatisches Ordnungsprinzip zur Einteilung von Kompetenzermittlungsverfahren. Sie unterscheiden

- Verfahren zur Bestimmung von Einzelkompetenzen bzw. Kompetenzkombinationen,
- Kompetenzbilanzen, die meist mehrere Messverfahren aggregieren,
- übergreifende Kompetenzgitter, die mehrere Verfahren integrieren oder ein Rahmenwerk für eine Integration darstellen,
- Verfahren kommerzieller Anbieter.

Kaufhold wiederum unterscheidet für ihr Raster zur Analyse neun verschiedener Kompetenzerfassungsverfahren vier Ebenen, die in ihrer Wechselbeziehung betrachtet werden müssen (S. 103-104):

- Ziele und Interessen der unterschiedlichen Akteursgruppen,
- das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis,
- der Situations- und Erfassungskontext,
- die verwendete Methodologie.

Eine ‚Kompetenzbilanz‘ charakterisiert Kirchhöfer (S. 68) wie folgt:

„Kompetenzbilanz bezeichnet Verfahren zur Erfassung, Explizierung, Anerkennung und Dokumentation der bei einer Person vorhandenen Kompetenzen, die meist durch betriebsexterne professionalisierte Bilanzierungseinrichtungen durchgeführt werden und für das Individuum als Ausweis eigenen Arbeitsvermögens dienen.“

Wie erwähnt beschränken wir uns hier auf Instrumente mit Schwerpunkt auf die Dokumentation insbesondere informell erworbener Kompetenzen. Zwei Arten sind besonders beliebt: das *Portfolio* und der *Pass*.

Ein *Portfolio* ist eine Sammlung von Texten und sonstigen Materialien oder Artefakten, die im Laufe eines Lern- und Arbeitsprozesses, z. B. in einem längeren Lehrgang, angefertigt und gesammelt wurden. Aus diesem Grund eignet sich dieses Instrument zur Dokumentation und Präsentation des Prozesses, wobei es auch als Grundlage für eine allfällige Zertifizierung herangezogen werden kann.

Ein *didaktisches Portfolio* ist ein Instrument zur Dokumentation eines längeren Lernprozesses. Es hat die Form eines Hefts, einer Mappe oder/und einer Materialiensammlung. Die Funktion eines didaktischen Portfolios liegt darin,

- die Ziele des Lernprozesses darzustellen,
- das Entwicklungsprofil zu skizzieren,

- theoretische und methodische Texte zu sammeln,
- Rückmeldungen festzuhalten,
- die Lernaktivitäten bzw. den Lernverlauf zu beschreiben,
- die Ergebnisse darzustellen,
- den Verlauf kontinuierlich zu reflektieren,
- die Ergebnisse mit den Zielen zu vergleichen.

Während das Portfolio in der Schule häufig als Mittel der Leistungsfeststellung verwendet wird, dient es in der Weiterbildung eher zur eigenen Überprüfung des Lernverlaufs. Im Vergleich zu einem Lernjournal, das zur Darstellung der subjektiven Seite tendiert, ist ein Portfolio umfassender, da es zusätzlich auf Objektivierung und manchmal auch auf Standardisierung abzielt.

Ein *Laufbahn-Portfolio* deckt in gedrängter Form den gesamten durchlaufenen Bildungsweg ab.

In seiner komplexesten Form, dem *Kompetenz-Portfolio*, sind die erworbenen Kompetenzen detailliert beschrieben und bewertet. Diese Form ist besonders für die berufliche Aus- und Weiterbildung nützlich, sie stößt auch auf bildungspolitischer Ebene auf großes Interesse. Doch der Weg zu einem einheitlichen europäischen Kompetenzportfolio, in dem die erworbenen Kompetenzen in vergleichbarer Weise enthalten sind, ist noch weit.

Elektronische Portfolios werden zunehmend beliebter, da sie im Vergleich zu einem Papier-Portfolio einen flexibleren Umgang mit Inhalten, eine komplexere Link-Struktur und eine vielfältigere multimediale Darstellung mittels Ton, Videos und Simulationen ermöglichen. Außerdem sind sie leichter handhabbar und im Netz einem größeren Personenkreis zugänglich. Aus diesem Grund wird gegenwärtig an ePortfolios für verschiedene Bildungsebenen und Funktionen gearbeitet. (Schrack)

Befragungen von KursteilnehmerInnen zeigen, dass diese anfangs den Portfolios durchaus positiv gegenüberstehen, da sie größere Freiräume für individuelles Lernen bieten. Problematisch wird dann die Phase der Dokumentation der Kompetenzen, in der die Lernenden die halbe Zeit mit der Suche nach Belegen verbringen und die Entwicklung einer Lernstrategie auf der Strecke bleibt. (Käpplinger/Puhl, S. 3)

Das Portfolio steht für eine alternative Leistungsbeurteilung, da es neben der Leistungsfeststellung auch deren Darstellung ermöglicht. Es basiert auf den Prinzipien Kommunikation, Partizipation und Transparenz und setzt auf die Reflexion des eigenen Lernens. Es macht nicht nur die Lernergebnisse, sondern auch den Lernprozess sichtbar und kann damit zur Verbesserung der Lehr-Lernkultur beitragen. Die Voraussetzung dafür ist, dass sich die Reflexion nicht nur auf das individuelle Lernhandeln beschränkt, sondern auch die situativen Lernbedingungen berücksichtigt. Werden Portfolios einseitig eingesetzt, kann sich ihre Funktion ins Gegenteil verkehren. Sie dienen dann als weiteres Element der schulischen (Täuschungs-)Kultur und der Ausweitung der individuellen Kontrolle. (Häcker)

Ein *Pass* ist eine verwandte Form des Portfolios. In seiner ersten Bedeutung ist ein Pass (*lat.* Passus „Schritt“) ein Durchgang bzw. Bergübergang, der eine Möglichkeit darstellt, auf

kürzerem Weg in einen vom aktuellen Standort durch ein Gebirge getrennten Ort zu gelangen. (In diesem Zusammenhang wäre bedenkenswert, dass es neben Pässen auch Tunnel zur Überwindung von Hindernissen gibt, und sich die dazu in Frage kommenden Instrumente zu überlegen...)

In seiner zweiten Bedeutung ist ein Pass ein behördlich legitimierter Ausweis, der die Genehmigung zur Überschreitung einer Grenze, also eines Hindernisses, garantiert.

Der Pass als Dokument im Bildungsbetrieb weist eine Leistung oder einen Lernweg nach und ermöglicht unter Umständen dadurch den Zugang zu einem weiterführenden Bildungsprogramm. Ein Weiterbildungspass bestätigt zwar die in der Vergangenheit erworbenen Voraussetzungen, eine bestimmte Tätigkeit oder einen neuen Arbeitsplatz übernehmen zu können, er berechtigt aber nicht automatisch dazu. So gesehen ist er eigentlich kein Pass, sondern ein Nachweis.

Die Begriffe Portfolio und Pass werden häufig für ähnliche Produkte verwendet, was sich auch in den nachfolgenden Beispielen widerspiegelt. Allgemein lässt sich lediglich festhalten, dass der Schwerpunkt eines Portfolios auf dem Lernprozess liegt, jener eines Passes auf den Lernergebnissen.

Beispiele für Portfolios

- *Europäisches Sprachenportfolio*

Das ESP ist das wohl bekannteste Portfolio (Europarat; Wikipedia). Es dient zur individuellen Präsentation sprachlicher und interkultureller Lernerfahrungen und erleichtert die innereuropäische Mobilität. Das Sprachenportfolio umfasst

- den *Sprachenpass* zur Darstellung der aktuellen Sprachkompetenzen und formalen Qualifikationen,
- die *Sprachenbiografie* zur Beschreibung der persönlichen Geschichte des Sprachenlernens und der interkulturellen Erfahrungen,
- das *Dossier* als eine Sammlung von Nachweisen über den Lernprozess (Materialien, Videos,...).

- *Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge*

Dieses spezifische Portfolio wurde 2004-2005 in einem EQUAL-Projekt im *Wiener Integrationshaus* entwickelt. Seine Funktion liegt darin, eine Qualifizierung oder den beruflichen (Wieder-)Einstieg unter professioneller Begleitung systematisch unter die Lupe zu nehmen und den Weg dafür anzubahnen. Das Portfolio ist in mehreren Sprachen erhältlich. (Plutzer/Haslinger)

- *Kompetenzportfolio für Ehrenamtliche*

Das Portfolio wird vom Ring Österreichischer Bildungswerke herausgegeben und ermöglicht MitarbeiterInnen der Bildungsinstitutionen des Rings, in Form einer begleiteten Selbstbewertung ihre Kompetenzen zu erfassen, zu bewerten und zu dokumentieren. Kernstück ist das ‚Kompetenz-Gespräch‘ mit Hilfe eines Gesprächsleitfadens, mit Fragebögen und Checklisten. (Kellner)

Beispiele für Pässe

- **EUROPASS**

Im Dezember 2004 wurde vom Europäischen Parlament sowie vom Rat die Einführung des neuen Europasses beschlossen. Er bietet den europäischen BürgerInnen die Möglichkeit, die in der Schule, Universität oder bei Auslandsaufenthalten erworbenen Fähigkeiten einheitlich darzustellen. Er löst den bisherigen *Europass Berufsbildung* ab und besteht als Portfolio aus fünf Transparenzinstrumenten (Duguet/Volz):

- *Lebenslauf* (Bildungsgang, Arbeitserfahrungen, Sprachkenntnisse, zusätzliche Fähigkeiten)
- *Sprachenpass* oder *Europäisches Sprachenportfolio* (berücksichtigt formale und nicht-formale Lernerfahrungen)
- *Mobilitätsnachweis* (weist Lernzeiten in anderen europäischen Ländern nach)
- *Zeugnislerläuterung* (beschreibt Qualifikationen in Berufsabschlusszeugnissen)
- *Diplomzusatz* (Anhang zum Diplom, Diploma Supplement: enthält Details zu einem Abschluss an einer Universität, Fachhochschule oder Akademie).

Der Europass soll ab 2007 erprobt werden.

In Österreich wurde die Leonardo da Vinci Nationalagentur als *Nationales Europass Zentrum (NEC)* nominiert. Dort sowie auf dem *Europäischen Europass Portal* (CEDEFOP) sind weitere Informationen zu finden.

- **VALIDPASS**

Als Ergebnis des EU-Projekts REFINE (2006, S. 5-6) wird ein umfassender Pass vorgeschlagen, der als Rahmen für die Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens fungieren soll. Er umfasst neben dem Europass eine Reihe weiterer Instrumente zur Erfassung des Lernens in verschiedenen Kontexten und Situationen: CV Supplement; Paid Professional Work Supplement; Voluntary Activity Supplement; Non-formal Education and Training Supplement; Informal Learning Supplement. (Davies 2006)

- **EMU-Pass**

Dieser Pass der Europäischen Metall-Union (EMU) wurde entwickelt, um den Austausch von Fachkräften in der Metallbranche innerhalb von europäischen Ländern mittels definierter und vergleichbarer Standards zu erleichtern. Der Pass enthält Berufskompetenzen einschließlich Erfahrungen und Berufspraxis und fungiert als sektorale Ergänzung zum Europass. (<http://www.emu-pass.com/>)

- **Weiterbildungspass/ProfilPASS**

In Deutschland wurde in den Jahren 2002-2003 eine Machbarkeitsstudie zu einem Weiterbildungspass durchgeführt, der auch die Zertifizierung informellen Lernens einschließt. Unter anderem empfiehlt diese Studie, Bilanzierung und Beratung zu integrieren (Neß). Der Weiterbildungspass dokumentiert bisherige Lernprozesse und Lernergebnisse, die in der Schule, in der Berufsausbildung, in Praktika, in der Arbeit, in ehrenamtlichen Tätigkeiten usw. erworben wurden. Er weist die aktuellen Kompetenzen nach, enthält die gesammelten Zeugnisse und sonstigen Bescheinigungen sowie eine Beschreibung der geplanten Ziele und nächsten Schritte. Zur Anfertigung von Weiterbildungspässen gibt es ausgearbeitete Verfahren (Gnahn 2004).

Preißer vergleicht einige deutsche Weiterbildungspässe und stellt fest, dass bisher für deren Bewertung noch Evaluationen fehlen. Dass andere Länder in der nationalen Implementierung bereits weiter fortgeschritten sind, sieht er nicht nur als Nachteil an. Der Weiterbildungspass wird heute unter dem Namen ProfilPASS (ProfilPASS; Gnahs 2007, S. 81-85) vertrieben. Sein Nutzen wird sowohl im persönlichen wie im beruflichen Bereich gesehen.

Ein *Vergleich des ProfilPASSes mit dem EUROPASS* zeigt, dass beide Pässe eine Reihe gemeinsamer Ziele verfolgen und einen „komplettierenden Charakter“ aufweisen. Unterschiedliche Akzente liegen darin, dass der Weiterbildungspass den Schwerpunkt auf die Unterstützung des lebenslangen Lernens und auf Selbstreflexion legt, während der Europass auf die Erleichterung der internationalen (beruflichen) Mobilität ausgerichtet ist. (DIE/DIPF/IES 2006, S. 153)

- *KOM(petenz)PASS*

Dieser Pass aus Südtirol ist ein persönliches Dokument zur Bestimmung des eigenen schulischen und beruflichen Standorts. Der aus sechs Kapiteln aufgebaute Pass dient dazu, sich die eigenen Kompetenzen bewusst und gegenüber anderen nachweisbar zu machen, und er unterstützt die Schul-, Studien- und Berufswahl. Zusätzlich gibt es Materialien für Berufstätige, Ehrenamtliche und Arbeitssuchende. (Bozen)

- *Freiwilligenpass*

Der seit 2005 im Einsatz befindliche österreichische Pass dient dem Nachweis sozialer Kompetenzen, die in Zeiten sozialen und freiwilligen Engagements erworben wurden. Laut einer Begleitstudie sind derartige Aktivitäten auch für die Wirtschaft bzw. für den Arbeitsmarkt relevant. (Freiwilligenpass)

Beispiele für weitere Instrumente, Kompetenzbilanzen & Zertifikate

- *Quali-Box*

Die von der *Berufs- und Bildungsinformation Vorarlberg* (BIFO) in Dornbirn erstmals bereits 1999 produzierte Box aus sechs Modulen ist gedacht für Erwachsene zur Analyse und Feststellung der eigenen Fähigkeiten und zur weiteren Bildungsplanung. Modul 5 befasst sich beispielsweise mit „Qualifikationen abseits vom Job“.

Die Box wird insbesondere in der Berufs- und Bildungsberatung häufig eingesetzt. Sie ist im engeren Sinn kein Verfahren zur Kompetenzbilanzierung, sondern ein Selbsterarbeitungsinstrument, das auf die jeweiligen an der Beratung Teilnehmenden zugeschnitten wird. (Kumpfmüller/Morgan, S. 80-88)

- *Kompetenzenbilanz*

Seit Mitte 2003 führt das Zukunftszentrum Tirol Kompetenzbilanzen durch, an denen in den folgenden zwei Jahren 1300 Personen teilnahmen. Eine Evaluation zeigt, dass dieses Verfahren gut angenommen wird (Triebel; Kumpfmüller/Morgan, S. 68-79).

- *ProfiS Kompetenz-Check*

Der Kompetenz-Check wurde im Rahmen eines EQUAL-Projekts (2003-2005) in Anlehnung an die Kompetenzbilanz der VHS Linz entwickelt. Er besteht in einer Workshop-

Reihe aus drei Halbtagen bzw. Abenden und war ursprünglich gedacht für Frauen und Männer aus dem ländlichen Raum, die beruflich oder ehrenamtlich in regionalen Initiativen bzw. in der regionalen Sozialwirtschaft tätig sind. In einer weiteren Adaptierung ist der Kompetenz-Check für verschiedene Zielgruppen einsetzbar. Am „freien EB-Markt“ wurde er bisher erst einmal angeboten. (Kumpfmüller/Morgan, S. 49-59)

- *Schweizer Qualifikationshandbuch CH-Q*
Dieses Instrument der *Gesellschaft CH-Q* ist ein Leitfaden für Jugendliche und Erwachsene, ihre persönliche Kompetenzentwicklungsbiographie zu erheben, darzustellen und zu überdenken. Der Schwerpunkt liegt auf Selbstbeurteilung, wobei auch Fremdbeurteilung einbezogen werden kann. Die Toolbox ‚Persönliches Kompetenzmanagement‘ enthält auch Mappen zur Sammlung formaler und nicht-formaler Nachweise über erworbene Qualifikationen sowie Bewerbungsdossiers, die einen Überblick über das aktuelle Kompetenzprofil geben. (Gesellschaft CH-Q; Möding/Stickel; Tesch, S. 35-39)
- *Kompetenzbilanz (Familie)*
Die Kompetenzbilanz wurde vom *KAB Süddeutschland* sowie vom *Deutschen Jugendinstitut* in München konzipiert. Sie konzentriert sich auf sozial-kommunikative, methodische und Selbstkompetenzen, die im Umfeld der Familie erworben wurden. Das Instrument basiert auf Selbsteinschätzung, in der Erstellung eines Kompetenzprofils und im Falle der Validierung auch auf Fremdeinschätzung. (Erler et al.; Tesch, S. 44-47)
- *Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en*
Dieses vom *Deutschen Jugendinstitut* entwickelte Instrument ist zugeschnitten für Menschen mit Migrationshintergrund, die Arbeit suchen, berufstätig sind, sich weiterbilden oder ihren Standort bestimmen wollen. Alle bisherigen Lebensstationen und erworbenen Kenntnisse werden gesammelt und daraus gewonnene Kompetenzen abgeleitet. Die Kompetenzbilanz basiert auf Selbstevaluation und kann in Kombination mit einer Berufs- und Lernberatung durchgeführt werden. (Jaeckel/Erler)
- *Kompetenznachweis LiSU*
Ebenfalls vom *Deutschen Jugendinstitut* wurde in Kooperation mit dem *KAB-Institut für Fortbildung* ein Kompetenznachweis entwickelt, der sich auf das Lernen im sozialen Umfeld spezialisiert. Mit diesem Instrument sollen im Freiwilligenengagement erworbene Kompetenzen für Unternehmen, vor allem aber für die NutzerInnen selbst, transparent gemacht werden. (Gerzer-Sass u. a.)
- *Bilan de compétences*
Dieses in Frankreich weit verbreitete und gesetzlich geregelte Verfahren ist ein Ausgangspunkt für berufliche und/oder persönliche Veränderungen. Es wird in eigenen Zentren (CIBC) durchgeführt und hat als Ziel die Stärkung der Eigenverantwortung für die berufliche Entwicklung, die Aufwertung des Erfahrungs- und Anwendungswissens und die institutionelle Verankerung der politischen Strategie des lebenslangen Lernens. Die ‚Kompetenzbilanz‘ ist keine einheitliche Methode, sondern ein „multimodaler Ansatz“ (Thömmes): Je nach Zielsetzung der Teilnehmenden wird aus einem Inventar von Methoden ausgewählt. Das Verfahren besteht aus drei insgesamt 20-24 Stunden dauernden Phasen, die über eine Laufzeit von vier bis sechs Wochen verteilt sind.

- *Récit de formation*

Im VaLEx-Projekt wurde in Anlehnung an französische Erfahrungen eine im Vergleich zum Kreditpunkte-basierten englischen APL-System umfassendere Verfahren entwickelt, in dem die Anerkennung persönlicher Lernerfahrungen in den Rahmen der eigenen Biographie gestellt wird (Pouget et al.). In Analogie zum Portfolio wurde ein *récit de formation* konzipiert, mit dem in den am Projekt beteiligten Ländern insbesondere bei Bildungsbenachteiligten wertvolle Erfahrungen gesammelt wurden. (Koivisto)

- *Recreational Activity Study Book*

Dieses finnische Instrument, ein nicht-formaler und informeller Lebenslauf für Jugendliche, wurde 1996 von der *Youth Academy* entwickelt. Es enthält die im freiwilligen Engagement und in der Freizeit gesammelten Lernerfahrungen, und es ermöglicht die Identifizierung und Anrechnung nicht-formal erworbener Kompetenzen für den Fall einer Arbeitssuche oder Weiterbildung. (Savisaari, in Otero et al., S. 340-347)

- *EUCEBS Zertifikate*

Das ‚*European Certificate in Basic Skills*‘ war ursprünglich ein Leonardo-Projekt (11/2001-4/2005) mit dem Ziel, für sozial und ökonomisch Benachteiligte ohne formale Qualifikationen ein kompetenzbasiertes Europäisches Zertifikat für die Grundfertigkeiten Partizipation (Citizenship), Kommunikation, IKT, Soziale Kompetenz, Lernkompetenz und Rechenfähigkeit zu entwickeln. Dazu wurden als Instrumente ein e-Portfolio sowie Standard-Tests konzipiert und ein Anerkennungsverfahren für EUCEBS-PrüferInnen ausgearbeitet. (EUCEBS)

6 Anerkennung erworbener Kompetenzen

„Die Entstehung einer aufwendigen, bürokratischen ‚Test- und Akkreditierungsmaschinerie‘ wie in einigen Ländern zu beobachten (z.B. Australien) ist genauso zu vermeiden wie die Einführung eines zwar einfach anmutenden, aber in seiner Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit eingeschränkten Assessment-Verfahrens (z.B. in England).“ (Laur-Ernst, S. 59)

Gegenwärtig finden auf europäischer und nationaler Ebene verstärkte Anstrengungen statt, die Bildungssysteme vergleichbarer und durchlässiger zu machen. Gleichzeitig verschiebt sich der Schwerpunkt von der Input- zur Outcome-Orientierung: Für Abschlüsse ist entscheidend, welche Kompetenzen erworben wurden, nicht aber, welche Bildungsgänge man durchlaufen hat. Damit wird auch die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ein zentrales Thema, mit der Konsequenz, dass dafür erstens geeignete Instrumente und Verfahren entwickelt und zweitens eine akkreditierte Infrastruktur eingerichtet werden müssen.

Die Verschiebung der Perspektive auf die Kompetenzen ohne Berücksichtigung des Wegs, auf dem sie erworben wurden, wirkt auf den Aus- und Weiterbildungsmarkt zurück. Trainings und Schulungen verlieren ihren Status als allein selig machender Weg zu zertifizierten Qualifikationen:

“Training which previously enabled the certification of qualifications is no longer the only means of access to them, nor is it deemed the most appropriate way of providing a response to the needs of companies or individuals.” (Haut Comité/SC 2004, S. 1)

Die Frage, welche Stellen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen akkreditiert werden sollen, ist nicht einfach zu beantworten. Es gibt warnende Stimmen, die Anerkennung ausschließlich dem formalen Bildungssystem zu überlassen:

„A situation where the formal education and training system is given a monopoly on recognition of non-formal learning is clearly problematic.“ (Bjørnåvold 2001, S. 249)

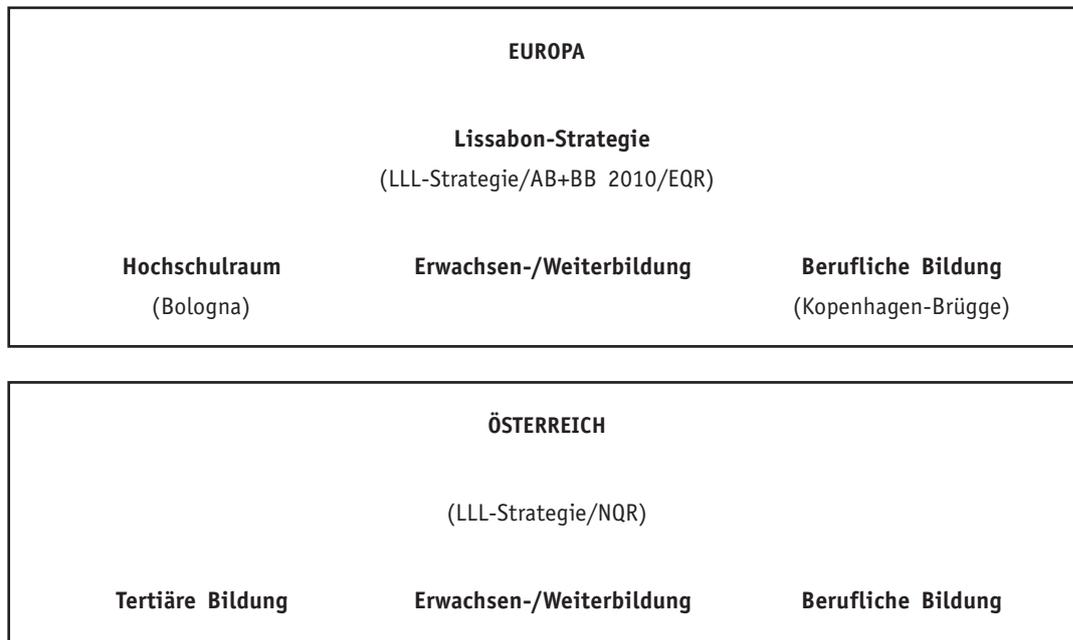
Der Effekt wäre eine einseitige Anpassung an die existierenden formalen Raster und Prüfungsverfahren und damit eine gravierende Beeinträchtigung der Vorzüge des informellen Lernens. Daher sollten in die Anerkennungsverfahren auch Institutionen eingebunden sein, die näher an den Hauptfeldern des informellen Lernens angesiedelt sind als beispielsweise Hochschulen.

Instrumente und Verfahren allein genügen nicht, um die Anerkennung auch informell erworbener Kompetenzen wirksam werden zu lassen. Wie sich bereits in anderen Ländern gezeigt hat, müssen in den Entwicklungsprozess alle Beteiligten – Behörden, Bildungseinrichtungen, Vertretungen der Wirtschaft – eingebunden sein.

Diese Entwicklung betrifft alle Bildungsebenen: die Allgemeine und die Berufliche Bildung, den Hochschulraum und die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die Maßnahmen spielen

sich im Wesentlichen im weiten Rahmen der *Lissabon-Strategie* ab, innerhalb der sich die Länder der EU bis 2010 zum dynamischsten Wirtschaftsraum auf der Welt entwickeln sollten. Teile dieser Strategie sind die Programme ‚Allgemeinbildung + Berufsbildung 2010‘ und die Strategien zum Lebenslangen Lernen (LLL). Um die nationalen Bildungssysteme miteinander in Relation setzen zu können, wurde ein *Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)* konzipiert. Er soll die – in den meisten Staaten erst noch zu entwickelnden – *Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)* vergleichbar machen. Weiters wurde in Anlehnung an das Bewertungssystem der Hochschulbildung (ECTS) ein Bewertungssystem für berufliche Bildungsabschlüsse und -einheiten (ECVET) vorgelegt, das gegenwärtig noch für die verschiedenen Berufe und Lehrgänge detaillierter ausformuliert und erprobt wird.

Abbildung 4: Bildungsbereiche in der Lissabon-Strategie:



6.1 Begriffe

Assessment

Dieser Begriff wird im allgemeinen Sinn für die Einschätzung und Beurteilung einer Leistung (einer Person, einer Einrichtung, eines Landes) verwendet. Er setzt erhobene Daten sowie ein auf definierten Kriterien beruhendes Verfahren, nach der die Beurteilung durchgeführt wird, voraus.

Im (angelsächsischen) Bildungsbetrieb bedeutet Assessment die Dokumentation des Wissens, der Fähigkeiten, Haltungen und Werte, üblicherweise in messbarer Form. Ein formales Assessment besteht in einem Test, Aufsatz oder Quiz und wird mit einer Note oder Punkten bewertet. Ein informelles Assessment kann Beobachtung, Diskussion, Teilnahme, Selbst- und Peerevaluation umfassen, es fließt jedoch nicht in die abschließende Beurteilung ein. (Wikipedia)

Validierung

„Im Unterschied zur formalen Zertifizierung bezeichnet Validierung den Prozess der Anerkennung einer größeren Vielfalt von Fähigkeiten und Kompetenzen [...] Die Validierung berücksichtigt in der Regel alle Fähigkeiten und Kompetenzen, die eine Person im Verlauf ihres Lebens in unterschiedlichen Kontexten erwirbt, d.h. gleichermaßen im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung wie im Rahmen von Arbeit und Freizeitaktivitäten.“ (Bjørnåvold 1997, S. 9-10)

Validierung zielt darauf ab, Lernergebnisse (Wissen, Fertigkeiten, Erfahrungen) sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Die *formative* Validierung findet während des Lernprozesses statt, der dadurch unterstützt wird. Die *summative* Validierung nach Abschluss des Lernprozesses ermöglicht die Anerkennung der Lernergebnisse (Bjørnåvold 2004, S. 3). Im Gegensatz zur Zertifizierung, die sich meist auf die berufliche Ausbildung bezieht, berücksichtigt die Validierung auch die in der Arbeit und Freizeit erworbenen Kompetenzen. (Käpplinger, S. 4)

Zertifizierung

Eine Zertifizierung ist die formale Bestätigung einer abgeschlossenen Aus- oder Fortbildung durch ein schriftliches Dokument (Zeugnis, Befähigungsnachweis), das von einer offiziellen Stelle verliehen wird. (Käpplinger, S. 3)

Akkreditierung

“Accreditation is the process whereby an organization or agency recognizes a college, a university or a program of study as having met certain predetermined qualifications or standards. Inherent in accreditation activities is the process of self-study and evaluation, guided by standards, which are written and endorsed by academic peers.” (ASEM, S. 18)

Diese Definition beschreibt die Akkreditierung auf schulischer bzw. akademischer Ebene: Eine zur Akkreditierung ermächtigte Agentur anerkennt eine Lehrinstitution oder ein Studienprogramm, wenn es bestimmten Standards genügt.

Auf der Ebene beruflicher Qualifikationen bedeutet Akkreditierung die Ermächtigung einer Stelle, insbesondere informell erworbene Kompetenzen zertifizieren zu können. (Wallner 2003, S. 1)

Im angelsächsischen Raum sind mehrere Begriffe ähnlichen Inhalts bezüglich der Anerkennung von Erfahrungswissen in Umlauf (Bretschneider/Preißer, S. 14):

APL (Accreditation of Prior Learning)

“APL is the generic term used for the award of credit on the basis of demonstrated learning that has occurred at some time in the past. This learning may have come about as the result of a course, or self-directed study, or as the result of experience either at work or in leisure pursuits. The latter is usually referred to as Prior Experiential Learning.” (UCAS)

APL ist der umfassendste Begriff bezüglich der Anerkennung von Lernergebnissen. Er umfasst sowohl bereits früher zertifiziertes Lernen als auch durch Erfahrung unter den verschiedensten Umständen gewonnene Kenntnisse.

(„Accreditation“ bedeutet in diesem Zusammenhang (auch) die Anerkennung von Lernergebnissen durch ‚Credits‘, während der deutsche Begriff der Akkreditierung auf die Ermächtigung von Institutionen beschränkt ist.)

APL enthält APEL und APCL:

APEL (*Accreditation of Prior Experiential Learning*)

“APEL is the formal acknowledgement (based on professional assessment) of learning acquired from previous experience, usually from experience unrelated to an academic context.” (Harvey)

APEL ist der Prozess der Anerkennung und Verleihung akademischer Credits für bisher nicht zertifiziertes Lernen, das durch Erfahrung (im Berufsleben, durch Selbststudium,...) gewonnen wurde.

APCL (*Accreditation of Prior Certified/Certificated Learning*)

APCL ist die Anerkennung von in der Vergangenheit bereits zertifizierten Kenntnissen.

Während APL in Großbritannien gebräuchlich ist, werden die folgenden Begriffe vornehmlich in den USA, Kanada (CMEC; New Brunswick) und Australien (Cameron) verwendet:

RPL (*Recognition of Prior Learning*)

PLA (*Prior Learning Assessment*)

PLAR (*Prior Learning Assessment & Recognition*)

Diese Bezeichnungen bedeuten ebenfalls die formale Feststellung bzw. Anerkennung zurückliegender, auf nicht-formalem Wege erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten. In den USA reicht ihre Geschichte bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zurück:

“The first example of RPL is found in the United States in the GI Bill of 1946 which dealt with returning Second World War veterans who wanted their skills recognised by universities. Their prior learning had to conform to, and was evaluated against traditional course material.” (Saddington, S. 137)

In der Literatur trifft man gelegentlich auch auf folgende Begriffe:

Validation of Prior Learning

Validation of Competencies

Academic Recognition of Experiential Learning.

6.2 Aspekte der Validierung von Kompetenzen

6.2.1 Historische Wurzeln

In der Anfangszeit der Kompetenzfeststellung waren auch noch andere Intentionen im Spiel, die vorwiegend aus dem Umfeld der Erwachsenenbildung kamen. In Großbritannien entwickelte sich Anfang der 1970er Jahre die Anerkennung des in außerinstitutionellen Zusammenhängen erworbenen Erfahrungswissens (APEL) aus dem Bestreben, die weitgehend unbeachtete Arbeit von Frauen außerhalb des Berufslebens aufzuwerten. Informelles Lernen wurde als Möglichkeit erkannt, um gegen oppressive Herrschaftsverhältnisse strategisch anzukämpfen. Dabei ging es weniger um die Akkreditierung des Wissens als vielmehr darum, dieses sichtbar zu machen. Auch versuchten diese feministischen Projekte, informelles Lernen zu formalisieren.

Der zweite Impuls zu APEL liegt in den USA, als in den 1940er Jahren des letzten Jahrhunderts die Organisation *Co-operative Assessment of Experiential Learning* gegründet wurde. Hier ging es um die formelle Anerkennung von Erfahrungswissen mit Hilfe geeigneter Verfahren, wobei bereits die Modularisierung (z.B. akademischer Programme) und die Spezifikation der Lernergebnisse im Vordergrund standen.

In den 1980er Jahren wurden in den USA die Kompetenzen entdeckt und als Instrument zu ihrer Feststellung das Portfolio entwickelt, womit ein weiterer Schritt zur Formalisierung und Akkreditierung des – insbesondere am Arbeitsplatz erworbenen – Erfahrungswissens getan war.

Wie Untersuchungen ergaben, wird heutzutage APEL mehr von Bildungsgewohnten als von Bildungsbenachteiligten in Anspruch genommen. Abgesehen von Finnland wird APEL häufiger an Universitäten als in der Weiterbildung angetroffen, ebenfalls werden entsprechende Maßnahmen eher in traditionellen Bildungseinrichtungen als in Gemeinwesen gesetzt. (Colley et al. 2003, S. 54-57)

Das heißt: Bisher ist die Anerkennung von Erfahrungslernen bzw. von informellem Lernen vorwiegend eine akademische Angelegenheit.

6.2.2 Gründe und Ziele

Bildungspolitische Intentionen weisen die Tendenz auf, informelle Lernverhältnisse zu formalisieren, zu reglementieren und der Messbarkeit zugänglich zu machen. Damit verbunden ist die Standardisierung der Messverfahren und der Lernergebnisse, um für die Akkreditierung von Erfahrungswissen ein einheitliches und reproduzierbares Schema zur Verfügung zu haben. In und außerhalb der EU ist dies heute das vorherrschende Ziel.

Was spricht für und was gegen eine Validierung bzw. Zertifizierung informell erworbenen Wissens? Im Wesentlichen die gleichen Argumente wie jene, die für oder gegen die Feststellung angeführt werden können. (Siehe den Abschnitt „Pro & Contra“.)

Wozu sollen informell erworbene bzw. nicht unmittelbar sichtbare Kompetenzen validiert und zertifiziert werden? Für Einzelpersonen geht es um die Zulassung zu einer weiterführenden Bildungsstufe oder um bessere Aussichten auf dem Arbeitsmarkt.

Einige weitere Gründe wären (Bjørnåvold 1997, S. 5-6; Dohmen 2001, S. 79-80; du Bois-Reymond, S. 8-10; Völzke, S. 7-9):

- Die Bedeutung des lebenslangen Lernens – und damit die Einbeziehung aller Lernformen – steigt.
- Die Schule vermittelt der jungen Generation die später erforderlichen Kompetenzen nur mehr zum Teil. Jugendliche sind sich bewusst, dass ihnen ihre formalen Qualifikationen heute keinen Arbeitsplatz mehr garantieren, weshalb sie zunehmend in außerschulischen Zusammenhängen Kompetenzen erwerben.
- Lernprozesse und Lernleistungen werden transparenter.
- Die allgemeine und die berufliche Bildung werden vergleichbarer, was der Flexibilisierung dient.
- Der Zugang zu schulischen und beruflichen Bildungswegen wird verbessert.
- Die Ungleichheit der Chancen wird verringert.
- Die Beschäftigung und Arbeitsmarktfähigkeit wird gefördert.
- Die Anerkennung existierender Kompetenzen erhöht insbesondere bei formal geringer Qualifizierten die Chancen auf dem Arbeitsmarkt.
- Die Abschlüsse in verschiedenen Ländern werden vergleichbarer.
- Die Beziehung zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem wird verbessert.
- Die Identifizierung der eigenen Kenntnisse und Kompetenzen verhilft vielen Menschen zum besseren Verständnis der eigenen Person und motiviert zum Weiterlernen und zur persönlichen Entwicklung.
- Der Gesellschaft dienliche Kompetenzen werden transparenter.
- Durch die Validation vorhandener Kompetenzen werden aufwändige Lernprozesse eingespart.
- Der Personaleinsatz und die Personalentwicklung in Betrieben werden optimiert;
- Neue Arbeitsformen in den Betrieben erfordern Kompetenzen, die zum Teil bereits vorliegen, aber nicht formal anerkannt sind.
- Die Personalbeschaffung verläuft zunehmend über den Arbeitsmarkt (und nicht mehr über interne Einstellungsmechanismen). Sie erfordert daher Verfahren der Feststellung der Kompetenzen.

6.2.3 Bezugsebenen

Die Ermittlung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen spielt sich insbesondere auf zwei Ebenen ab:

1. Informelle Lernphasen werden als Vorstufe zu den üblichen formalen Prüfungen, die ein Zertifikat, einen Abschluss oder eine Graduierung allgemein- oder berufsbildender Art mit sich bringen, anerkannt. Das heißt: Zu den im formalen Aus- und Weiterbildungssektor üblichen Prüfungen wird man unter bestimmten Bedingungen auch zugelassen, ohne den dafür erforderlichen Unterricht oder Präsenzkurs zu besuchen. Die Validation von Kompetenzen dieser Ebene wird von nationalen Stellen geregelt und international abgeglichen. Ein Beispiel sind im Berufsleben erworbene Fähigkeiten, die als Teil einer Prüfung anerkannt werden.

2. Im Leben spielen nicht nur berufsrelevante Kompetenzen eine Rolle, es gibt viele Dinge, die in anderen Zusammenhängen wichtig und nützlich sind: Geschichten erzählen; einen Haushalt führen; ein Auto lenken; einen Gartenzaun bauen; zuhören; eine Veranstaltung organisieren; usw. Diese Fähigkeiten können unter Umständen auch für den Beruf von Vorteil sein, scheinen aber nirgends explizit auf. Insbesondere aber sind sie für die Einzelperson bzw. für eine soziale Einheit von Bedeutung. Sie können aber auch eine Brückenfunktion zwischen den Stufen eines formalisierten Bildungssystems bilden, indem ihre Anerkennung die Übergänge zwischen den Stufen erleichtert.

6.2.4 Schritte zur Validierung

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen steht am Ende eines längeren, aus mehreren Schritten bestehenden Prozesses. Der Prozess beginnt damit, dass sich nur etwas ermitteln und anerkennen lässt, von dem einem bewusst ist, dass es überhaupt existiert. Das scheint gerade beim informellen Lernen nicht immer der Fall zu sein:

“Informal learning just seems to be a very normal, very natural human activity. But it is so invisible, people just don’t seem to be aware of their own learning. They’re not aware of other people’s learning, educators don’t take it into account and so on.”
(Tough, S. 2)

Der erste Schritt besteht daher darin, ein *Bewusstsein* der Existenz und Bedeutung des informellen Lernens und der informell erworbenen Kompetenzen zu schaffen.

Im zweiten Schritt geht es um ihre *Identifizierung*. Hier stellt sich sogleich das Problem, dass nur jene Kompetenzen als solche anerkannt werden, die vorher als Kompetenzen definiert wurden. Nimmt man eine gebräuchliche Liste von Kompetenzen zur Hand und vergleicht sie mit der wahrgenommenen Performanz, dann fallen all jene Fähigkeiten, die auf der Liste nicht aufscheinen, nicht als Kompetenzen ins Gewicht (oder werden zumindest als zweitrangig vernachlässigt).

Hat man nun eine Anzahl von Kompetenzen ausgewählt, stellt sich die Frage ihrer *Messung*: Für welche Merkmale kommen quantitative, für welche qualitative Methoden in Betracht? Welche von den quantitativen/qualitativen Methoden eignen sich am besten für den gegenständlichen Fall? Ist eine mündliche Prüfung ein brauchbarer Nachweis für soziale Kompetenz? Für welche Merkmale ist ein Portfolio (k)ein geeignetes Instrument? Diese und ähnliche Fragen wirken darauf zurück, wie die Kompetenzen von deren Inhabern demonstriert werden.

Mit der Messung ist die *Darstellung* der Messergebnisse verbunden. Sie erfolgt meist in schriftlicher Form, wobei es im Fall umfangreicherer Dokumente wie Kompetenzbilanzen kein Nachteil ist, wenn diese übersichtlich und durch graphische Darstellungen ergänzt sind.

Bei der *Bewertung* der Kompetenzen stellt sich die Frage nach dem geeigneten Maß bzw. Maßstab. Die Kriterien wurden bei der Messung bereits festgelegt, ihre Gewichtung ist wieder ein eigenes Problem.

Das Ziel des Ablaufs ist die *Anerkennung/Validierung* der Kompetenzen durch jene Einrichtungen, von denen man etwas haben will, beispielsweise den Zugang zu bestimmten Weiterbildungsstufen oder die Aufnahme in einen Betrieb. Gewöhnlich findet die Validierung im Rahmen eines bereits existierenden Gesetzes oder Programms statt, wobei entscheidend ist, dass alle relevanten Beteiligten (Behörden, Bildungsinstitutionen, Wirtschaftsvertretungen etc.) diesem Gesetz oder Programm zugestimmt haben.

Das abschließende Ergebnis wird durch die *Zertifizierung* besiegelt. Zertifikate werden von einer Einrichtung ausgestellt, die vorher im Verfahren einer *Akkreditierung* von einer behördlichen Instanz dazu ermächtigt worden ist.

6.2.5 Modelle

Modelle zur Validierung und Anerkennung informellen Lernens beschreiben eine Beziehung zwischen dem formalen und dem informellen Erwerb von Qualifikationen. Laur-Ernst (S. 58-61) nennt drei Modelle:

Nach dem *Konvergenz-Modell* werden die außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Kenntnisse an staatlich anerkannten Qualifikationsstandards gemessen. Nach Erfüllung der Anforderungen in einer Prüfung oder in einem Assessment-Verfahren erhält der/die Antragsteller/in das gleiche Zertifikat wie jene, die den formalen Bildungsweg beschritten haben. Beispiele sind das britische, finnische oder türkische System.

Die Schwächen dieses Modells liegen darin, dass nur die Kompetenzen des formalen Bildungssystems erfasst werden, wodurch eine Reihe von beruflich relevanten Tätigkeiten unberücksichtigt bleiben, insbesondere jene, die als „innovativ“ gelten. Gerade die durch Erfahrungslernen in realen Situationen gewonnenen Kenntnisse bleiben unterbelichtet.

Das *Komplementaritäts-Modell* orientiert sich zwar ebenfalls an den formalen Standards, ergänzt diese aber zusätzlich durch Angabe der informell erworbenen Kompetenzen und des individuellen Arbeits- und Lebenszusammenhangs.

Im *Parallelitäts-Modell* spielt das formale System keine Rolle. Das informell erworbene Wissen wird einem eigenen Validierungs- und allfälligen Zertifizierungsverfahren unterzogen, womit das Erfahrungswissen am besten abgebildet ist.

Die Schwierigkeit dieses Modells liegt darin, transparente, aussagekräftige und vergleichbare Validierungsverfahren zu entwickeln, die sowohl von den Personen selbst als auch von Betrieben und von staatlichen Behörden anerkannt werden.

6.3 Qualifikationsrahmen

Als gemeinsame Wurzel war in Europa in der Berufsbildung ursprünglich die Meisterlehre verbreitet. Durch die Bildung von Nationalstaaten und Nationalökonomien in den letzten drei Jahrhunderten entwickelten sich die Berufsbildungssysteme jedoch sehr unterschiedlich. Während in einigen zentraleuropäischen Ländern die Lehrlingsausbildung überlebt hat, formierten sich in anderen Ländern schulische Berufsbildungssysteme und marktgestützte Formen der Qualifizierung auf der Grundlage modularisierter Zertifizierungssysteme (Arbeits-

gruppe Berufsbildung in Europa, S. 3). Diese Heterogenität der Berufsbildungssysteme in den einzelnen Mitgliedsstaaten ist heute durch die zunehmende Mobilität und die Internationalisierung der Betriebe zum Problem geworden. Während jedoch die Angleichung der Hochschulbildung noch relativ einfach zu lösen war („Bologna-Prozess“), erweist sich ein vergleichbares Verfahren für die Berufsbildung („Kopenhagen-Prozess“) als wesentlich schwieriger.

Um die verschiedenen Bildungssysteme der europäischen Länder vergleichbar zu machen, wurde von der Europäischen Kommission ein *Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)* vorgeschlagen, der die – zum Großteil erst noch zu entwickelnden – *Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)* vergleichbar machen soll.

Es gibt zwar seit längerem bildungsstatistische Vergleichssysteme: Für die Berufsklassifikation liegt die *International Standard Classification of Occupations (ISCO)* des International Labour Office (ILO) vor, die für Österreich adaptiert wurde (Ö-ISCO). Für den gesamten formalen Bildungsbereich gibt es die *International Standard Classification for Education (ISCED)*, ein internationales und nationales Übersetzungsinstrument für Bildungsprogramme. (Statistik Austria)

ISCED orientiert sich jedoch in erster Linie an Bildungsstufen und Abschlüssen, ist also vorwiegend ‚input-orientiert‘. Dieses System hat zumindest zwei Nachteile: Die Abschlüsse liefern nur eine begrenzte Vorstellung der tatsächlich erworbenen Kompetenzen; und das System ist insofern schwerfällig, als bereits erworbenes Wissen meist nicht angerechnet wird, man also die gesamten Bildungsstufen und -programme durchlaufen muss.

Die geplanten Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen sind hingegen ‚outcome-orientiert‘, es werden jene Kompetenzen anerkannt, die tatsächlich erworben wurden. Damit ist eine beträchtliche Umwandlung des Bildungssystems verknüpft, da nicht nur die rechtlichen Rahmenbedingungen adaptiert, sondern auch die Qualifikationen in Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen im Detail beschrieben und einem Set von Referenzniveaus zugeordnet werden müssen. Daraus folgen Auswirkungen auf das Anerkennungs- und Prüfungssystem.

Mit ISCED lässt sich zwar ein formaler Vergleich von Bildungslevels durchführen, doch ohne Bezug zu Qualifikationsstandards sind die Qualifikationsvergleiche nicht solide genug (Schneeberger 2006 a, S. 3). Auf ISCED kann auch in Zukunft nicht verzichtet werden, wohl aber wird der EQR zu dessen begrifflicher Verbesserung beitragen (Schneeberger 2006b, S. 17).

6.3.1 Der Europäische Qualifikationsrahmen EQR

(European Qualifications Framework EQF)

„Der EQR soll in erster Linie als Übersetzungshilfe und neutraler Bezugspunkt dienen, um Qualifikationen aus unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungssystemen vergleichen zu können und die Zusammenarbeit und die Vertrauensbasis zwischen den jeweils Betroffenen zu stärken.“ (EK, 2006a).

In der Konferenz in Kopenhagen 2002 stand das Problem der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen auf dem Programm. Im Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Programms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ vom Februar 2004 (Rat der EU, 2004b) wird festgehalten, dass der europäische Arbeitsmarkt ohne gemeinsamen Bezugsrahmen für die Anerkennung von Qualifikationen nicht effizient und reibungslos funktionieren kann, weshalb dem Aufbau des gemeinsamen Qualitätssicherungsrahmens für die berufliche Bildung oberste Priorität zukommt.

Auf der Konferenz in Maastricht 2004 folgte ein Mandat zur Ausarbeitung eines *Europäischen Qualifikationsrahmens* (EQR). Durch den Qualifikationsrahmen sollen die Ebene der Hochschulen und jene der Berufsbildung zusammengeführt werden. EQR soll alle europäischen Qualifizierungssysteme integrieren und abstimmen, wobei auf einzelstaatlicher Ebene *Nationale Qualifikationsrahmen* (NQR) auf freiwilliger Basis etabliert werden. EQR ersetzt jedoch keine bestehenden nationalen Rahmen.

Im Juli 2005 veröffentlichte die Europäische Kommission eine Arbeitsunterlage, in der unter anderem folgende Details zum EQR vorgeschlagen werden (EK, 2005d):

- Der EQR besteht aus drei Hauptbestandteilen: Das Kernstück sind gemeinsame *Referenzpunkte* in einem Rahmen mit acht Referenzniveaus. Diese Referenzniveaus werden durch ein auf den individuellen Bedarf abgestimmtes *Instrumentarium* unterstützt (Europäisches Leistungspunktesystem für lebenslanges Lernen; Europass; Datenbank PLOTEUS für Lernangebote in Europa). Gemeinsame *Grundsätze und Verfahren* dienen als Leitlinien für die Zusammenarbeit von AkteurInnen auf verschiedenen Ebenen (insbesondere Qualitätssicherung, Validierung, Beratung und Schlüsselkompetenzen).
- Die gemeinsamen Grundsätze und Verfahren sowie die Referenzniveaus richten sich an politische EntscheidungsträgerInnen und Qualifikationsfachleute. Das Instrumentarium hingegen unterstützt die individuelle Mobilität der BürgerInnen im Bildungs- und Arbeitsfeld.
- Die Qualifikationen auf allen acht Niveaus werden in Hinblick auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen im weiteren Sinn beschrieben.
- Die acht Niveaus reichen von einfachen Kenntnissen und Fertigkeiten bis zum Umgang mit komplexem Fachwissen, zur Fähigkeit innovativer Problemlösung und zur Eignung für Führungsaufgaben.
- Jedes EQR-Niveau wird in Hinblick auf typische Lernergebnisse beschrieben, die zu Qualifikationen und Qualifikationsrahmen in den europäischen Ländern in Bezug gesetzt werden können.

Dieser Vorschlag diente als Grundlage für den bis Ende 2005 angesetzten Konsultationsprozess, in dem die Länder und sektoralen Einrichtungen Stellung nehmen konnten. Die Stellungnahmen zeigten, dass die Länder bzw. Organisationen den EQR als sinnvolle und nützliche Initiative ansahen, insbesondere auch, um den nationalen Reformprozess anzuregen. Andererseits wurde der Vorschlag häufig als zu komplex und nicht klar genug empfunden, und es wurde eine längere Testphase angeregt (Recommendation Conference; Cedefop Info 1/06). Österreich stellte unter anderem fest, dass die Berufsbildung im Vergleich zur allgemeinen Bildung zu kurz kommt und dass die Fokussierung auf die Lernergebnisse nicht konsequent durchgehalten wird (BMBWK, 2006a).

In Deutschland waren neben der prinzipiellen Zustimmung des Ministeriums und weiterer Organisationen (BMBF/KMK) auch kritische Stimmen zu hören (Clement, S. 6-7). Teile der Gewerkschaft befürchteten die Eliminierung des Dualen Systems und lehnen die Einführung des EQR ab (Drexel). Andere vertreten die Ansicht, dass der EQF mit den Zielen von Lissabon nicht vereinbar ist und der EQR durch eine europäische Berufsbildungsarchitektur auf der Basis europäischer Kernberufe zu ersetzen wäre (Rauner/Grollmann/Spöttl, S. 6 bzw. 10):

„Die Gestaltungsprinzipien des EQF und ECVET sind in erster Linie den institutionellen und rechtlichen Voraussetzungen europäischer Berufsbildungspolitik geschuldet und nicht einer berufsbildungspolitischen Strategie im Sinne der Ziele von Lissabon. [...] Alle Versuche, abstrakte Qualifikationsrahmen zur Klassifizierung und Systematisierung von Qualifikationen in einem europäischen Raster einzuführen, sind bisher gescheitert. Führt man solche Raster trotzdem ein, sind die Auswirkungen kontraproduktiv für die Qualifizierung der Beschäftigten.“

Im September 2006 wurde die „*Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*“ unter Berücksichtigung der Stellungnahmen veröffentlicht (EK 2006a). Als eine der Änderungen wurden die acht Referenzniveaus vereinfacht. Das Raster hat nun folgende Grundstruktur (EK 2006a, S. 19-22):

Tabelle 7: Raster der Referenzniveaus im EQR:

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
	Im EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.	Im EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Im EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.
Niveau 1			
:			
Niveau 8			

Die acht Referenzniveaus werden durch Deskriptoren beschrieben. Der Zusammenhang mit informellem Lernen besteht darin, dass die Betonung der *Lernergebnisse* als Kriterium für Qualifikationen zur Aufwertung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen führt (Bulgarelli, S. 4). Als Ziel strebt die Europäische Kommission an, dass bis 2010 nationale Qualifikationsrahmen ausgearbeitet und an den EQR angeglichen werden.⁶

⁶ Noch einige Literaturhinweise zum EQR: In den Jahren 2004 und 2005 fanden in Straßburg, Glasgow und Dublin große EQR/NQR-Konferenzen statt, auf deren Webseiten zahlreiche Beiträge zu finden sind (Haut comité; Raffé; OECD). Weitere Dokumente finden sich unter AG Berufsbildung in Europa; BIBB; Clement/Le Moullieur; Gnahn 2007 (S. 88-93); Heidemann; Hippach-Schneider 4/2005; bwp@ (Ausgabe November 2006, Teil II).

6.3.2 Nationale Qualifikationsrahmen NQR

(National Qualifications Framework NQF)

„Nationale Qualifikationsrahmen sind Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehungen von Qualifikationen. Sie bringen alle formal anerkannten Qualifikationen eines Landes in einen expliziten Zusammenhang. Qualifikationen sind dabei gefasst als geprüfte/nachgewiesene Kompetenzbündel – losgelöst von einem bestimmten Lernweg. Die Qualifikationen werden hierarchisch voneinander unterschieden und einer Abfolge von Stufen (Niveaus, Levels) zugeordnet. Diese vertikale wird durch eine horizontale Gliederung von Qualifikationen in Qualifikationstypen des gleichen Niveaus und durch die entsprechende Zuordnung komplementiert. Die Zuordnung erfolgt auf der Grundlage von Kriterien (Deskriptoren), mit denen Grade der Komplexität, Reflexivität und Autonomie bzw. die inhaltliche Ausrichtung einer Qualifikation beschrieben werden.“ (Hanf/Hippach-Schneider, S. 9)

Nationale Qualifikationsrahmen wurden seit Mitte der 1980er Jahre insbesondere in den Ländern des Commonwealth entwickelt. Das Motiv war der offene Zugang zu beruflichen Qualifikationen. Heute stehen der Umbau der Bildungssysteme und die Förderung des lebenslangen Lernens im Vordergrund.

Nationale Qualifikationsrahmen existieren in durchgehender Form erst in wenigen Ländern, z.B. in Irland oder Schottland. In angenäherter Form oder in Teilbereichen wie der Hochschulebene gibt es NQR in:

- England, Wales und Nordirland (CRUS; Hanf/Hippach-Schneider, S. 12; OCA),
- Schottland (CRUS; SCQF; Winterton et al., S. 62-63; Whittaker),
- Irland (Hanf/Hippach-Schneider, S. 10-12; Winterton et al., S. 63),
- Deutschland (formales System) (CRUS),
- Finnland (Winterton et al., S. 66),
- Island (CRUS),
- Australien (Hanf/Hippach-Schneider, S. 12-13).

In Entwicklung sind NQR in Frankreich, Griechenland, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Malta, Montenegro, Niederlande, Norwegen, Rumänien, Russland, Slowakei, Spanien, Schweiz, Türkei, Ukraine (CRUS) und in Portugal (Winterton et al., S. 66).

In Deutschland wurden in den letzten Jahren verschiedene Entwürfe zum Nationalen Qualifikationsrahmen vorgelegt. Jener des Zentralverbands des Deutschen Handwerks weist sechs Niveaustufen auf. (Esser et al.)

NQR verfolgen das Ziel, Qualifikationen für die betreffenden Personen als auch für potentielle ArbeitgeberInnen transparent zu machen, sodass die ersten wissen, was sie lernen müssen und die zweiten, womit sie rechnen können. Das zweite Hauptziel liegt darin, die Übertragbarkeit zwischen verschiedenen Bildungs- und Berufsbereichen sowie Lernorten zu sichern und auf diese Weise Bildungswege zu erleichtern. Weitere Ziele von NQR liegen in

„[...] der rationaleren Konstruktion/Entwicklung von Qualifikationen, in der besseren Steuerbarkeit der Kompetenzentwicklung durch den Staat, der Förderung der Bildungsmobilität durch Credit Transfer, der besseren internationalen Vermarktbarkeit von Bildungsangeboten, der besseren Darstellung des nationalen Qualifikationspotenzials in internationalen Statistiken“ (Hanf/Hippach-Schneider, S. 10).

In der Konstruktion eines Nationalen Qualifikationsrahmens müssen eine Reihe von Fragen gelöst werden (Hanf/Rein):

- Sind der Lernergebnisansatz und die hierzu z.B. im ersten EQR-Entwurf verwendete Definition sinnvoll?
- Welche Kompetenzdimensionen sollten unterschieden werden?
- Welche Kriterien sind bei der Gestaltung von Niveaus zu berücksichtigen?
- Können sämtliche Lernergebnisse in einem einzigen einheitlichen Satz von Deskriptoren dargestellt werden oder können diese nur lernbereichs- bzw. domänenspezifisch formuliert werden?
- Welche Standards sind für eine kompetenzorientierte Gestaltung von Qualifikationen maßgeblich, und nach welchen Standards sollen Kompetenzen ermittelt werden?
- Welche Regeln sollen für eine standardbezogene Zertifizierung non-formal und informell erworbener Lernergebnisse gelten?
- Nach welchen Kriterien und Verfahren sollen Äquivalenzen als Voraussetzung für Verfahren zur Anerkennung bzw. Anrechnung von erworbenen Kompetenzen festgestellt werden?
- Welche Auswirkungen haben kompetenzorientierte Qualifikationen voraussichtlich auf Prüfungsmethoden und -verfahren?
- Welche Konsequenzen ergeben sich schließlich bezüglich der Qualitätssicherung?

Mit diesen Fragen ist gegenwärtig auch Österreich konfrontiert. Bis 2010 soll das formale Bildungssystem beschrieben und eine nationale Koordinierungseinheit implementiert werden. Parallel dazu ist an eine Forcierung der Arbeiten zur Einbeziehung des nicht-formalen und informellen Lernens in den zuständigen Ressorts gedacht. (BMUKK/BMWF, S. 15)

Da andere Länder schon vor Jahren Qualifikationsrahmen eingeführt haben, kann auf deren Erfahrungen zurückgegriffen werden. Wie die erfolgreichen Beispiele Schottland, Irland und Neuseeland zeigen, ist der Nationale Qualifikationsrahmen in eine wesentlich breitere Reformstrategie einzubetten, die auch die Curriculumentwicklung, die Weiterbildung der MitarbeiterInnen, die Neuorientierung der Finanzierung, institutionelle Verbesserungen und den Aufbau einer neuen Infrastruktur zur Ermittlung und Validierung der Kompetenzen umfasst. (Young, S. 5)

6.3.3 EHEA Qualifikationsrahmen

(EHEA: European Higher Education Area)

Der europäische Rahmen für die Hochschulen ist der *Europäische Hochschulraum* (EHR). Im Zuge des Bologna-Prozesses fand im September 2003 in Berlin eine Konferenz statt, bei der die MinisterInnen der EU einen übergreifenden Qualifikationsrahmen für die universitäre

Bildungsebene beschlossen. Er sollte mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen abgestimmt werden und eine bessere Abstimmung nationaler Qualifikationsrahmen ermöglichen. (Bologna Working Group)

Während die Studienleistungen durch das ECTS-System beschrieben werden, sind für die Bildungsniveaus bzw. Hochschulabschlüsse wie Bachelor, Master und Promotion die sogenannten *Dublin Deskriptoren* gebräuchlich (JQI). Diese Deskriptoren des EHR werden voraussichtlich in Zukunft mit jenen des EQF abgestimmt werden. (Lassnig et al. 2006, S. 10-12)

6.4 Credit-Systeme

Die Bildungssysteme in den europäischen Ländern unterscheiden sich zum Teil beträchtlich, auch die Abschlüsse sind nicht ohne weiteres vergleichbar. Für die Hochschulen wurde daher seit 1989 ein System (ECTS) ausgearbeitet, mit dessen Hilfe für definierte Studienleistungen ‚Kreditpunkte‘ angerechnet werden können. Ein analoges System für die berufliche Aus- und Weiterbildung (ECVET), das auf die Kopenhagen-Erklärung 2002 zurückgeht, befindet sich derzeit in Entwicklung und Erprobung.

6.4.1 European Credit and Transfer System (ECTS)

Das ECTS wurde eingeführt, um die absolvierten Studien auf Hochschulen vergleichbar zu machen. Es beruht darauf, dass den Teilen eines Lernprogramms akkumulierbare Punkte (Credits, Kreditpunkte) zugeteilt werden. Als Berechnungsbasis dienen dazu Arbeitspensum, Unterrichtsstunden und Lernergebnisse. Das Arbeitspensum entspricht der Zeit, die die Lernenden im Durchschnitt für die Erbringung der erforderlichen Lernergebnisse benötigen. Darin ist die Zeit für Vorlesungen, Seminare, Selbststudium, Vorbereitung auf und Teilnahme an Prüfungen eingeschlossen. Credits gibt es für alle Komponenten eines Studiengangs (Kurse, Module, Praktika, Projekte, Forschungstätigkeit, Abschlussarbeit, usw.).

Es gibt auch Credits für lebenslanges Lernen: Außerhalb eines Studiums erworbene Kenntnisse werden ebenfalls für das Studium anerkannt. (EK 2005e, S. 17)

Das ECTS geht davon aus, dass das Arbeitspensum für ein volles akademisches Jahr (= 36-40 Wochen) 60 ECTS-Credits beträgt. Ein Credit entspricht somit 24-30 Arbeitsstunden. (EK 2004a + 2005e)

Über ECTS-Aktivitäten in Österreich gibt die Socrates Nationalagentur Auskunft. Zur Anwendung von ECTS-Credits an Universitäten siehe die Webseite der TU Graz.

6.4.2 Diploma Supplement (DS)

Der ‚Anhang zum Diplom‘ ist ein Dokument, das einem Hochschulabschluss angefügt wird. Er soll die Transparenz verbessern und die akademische und berufliche Anerkennung von Qualifikationen erleichtern. Seit 2005 ist der Diplomzusatz an Fachhochschulen und Universitäten verpflichtend auszustellen.

Der Anhang zum Diplom enthält acht Punkte: Angaben zur Person, zur Qualifikation, zum Niveau der Qualifikation, zum Inhalt der Qualifikation und zu den erzielten Ergeb-

nissen sowie zum Zweck der Qualifikation, außerdem weitere Angaben, Beurkundung des Zusatzes und Angaben zum nationalen Hochschulsystem. (BMBWK)
Der Anhang zum Diplom ist auch einer der fünf Teile des Europasses. (CEDEFOP)

6.4.3 European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)

In der Erklärung von Kopenhagen vom November 2002 wurde als eine der Prioritäten die Erarbeitung eines ECVET festgelegt (EK, 2004b). Das ECVET ist ein europäisches System zur Akkumulierung und Anerkennung von Leistungspunkten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Mit diesem System können die Lernleistungen von Personen, die einen Ausbildungsweg für eine Qualifizierung, ein Berufsdiplom oder ein Zeugnis absolvieren, aufgezeichnet und bestätigt werden. ECVET ist für das gesamte Berufsbildungssystem gedacht und inkludiert die formale und nicht-formale Berufsbildung, die schulische und betriebliche Bildung sowie außerbetriebliche Berufserfahrungen. Das System ermöglicht auch die Dokumentation, Validierung und Anerkennung im Ausland erreichter Lernziele, sowohl in der formalen Berufsbildung als auch in nicht-formalen Kontexten. ECVET baut auf der Unterteilung von Qualifikationen in Einheiten (Units) sowie auf der Beschreibung der Inhalte der Einheiten in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen (KFK) auf. (Kunze)

ECVET wurde im zweiten Halbjahr 2005 getestet, die Vorbereitungen zur Umsetzung waren für 2006 angesetzt. Von Oktober 2006 bis März 2007 lief ein europaweiter Konsultationsprozess zum Arbeitsdokument (EK, 2006b), die Abschlusskonferenz fand im Juni 2007 in München statt.

ECVET ist mit dem einheitlichen Rahmenkonzept für den Europass abgestimmt. Grundlage für ECVET ist der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR). Den Bezug der nationalen Qualifikationssysteme zum EQR sollen die nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) herstellen. (EK 2006b; Heidemann; Le Mouillour)

6.4.4 UMAP Credit Transfer Scheme (UCTS)

UMAP = University Mobility in Asia and the Pacific

Das UCTS-Schema ist ein Anerkennungsschema für Asien und den pazifischen Raum. Es ist dem ECTS-Schema vergleichbar, jedoch ist die Teilnahme für die Universitäten freiwillig. (UMAP)

6.5 Europäische Union

„In Europa haben seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts non-formales und informelles Lernen und daraus resultierende Kompetenzen und deren Anerkennung spürbar an Bedeutung gewonnen. Hintergrund dieser Entwicklung ist ein technologischer, wirtschaftlicher und arbeitsorganisatorischer Strukturwandel, der einmal erworbene berufliche Erfahrungen, Wissensbestände und Qualifikationen in kurzen Zeiträumen veralten lässt.“ (Bretschneider)

„Die EU-Politik zur Anerkennung des informellen Lernens setzt gezielt bei der Einführung bildungsweg-unabhängiger Kompetenzprüfungen an. Dadurch dass definierte arbeitsmarktrelevante Kompetenzen, die durch informelles Erfahrungslernen erworben wurden, in gleicher Weise anerkannt werden wie die entsprechenden Kompetenzen, die durch traditionelle Bildungsgänge entwickelt werden, soll die Gleichstellung und Gleichberechtigung von formalem und informellem Lernen besonders effektiv durchgesetzt werden.“ (Dohmen 2001, S. 74)

2003 wurde in der EU eine Arbeitskräfteerhebung durchgeführt. In den letzten 12 Monaten vor der Erhebung beteiligten sich 42% der Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen oder Lernaktivitäten. 4,4% nahmen an formalen, 16,5% an nicht-formalen und 32,5% an informellen Bildungsaktivitäten teil. Das Spektrum der Teilnahme an allen Formen des Lernens reichte von Ungarn mit 12% bis zu Österreich mit 89%. An informellen Lernaktivitäten nahmen mit 6% am wenigsten Personen in Ungarn und mit 86% am meisten in Österreich teil. (Kailis/Pilos)

Angesichts derart großer Differenzen bei den Erhebungen in den verschiedenen Ländern stellt sich allerdings die Frage, ob tatsächlich jeweils der gleiche Messbecher in die Hand genommen wurde.

6.5.1 Stationen auf dem Weg zur Berücksichtigung des informellen Lernens und zur Vergleichbarkeit der Bildungssysteme

1972 begann in der westlichen Welt eine intensivere Auseinandersetzung mit informellem Lernen nach einer Publikation der Faure-Kommission der UNESCO. In dieser Schrift wurde angenommen, dass informelles Lernen rund 70% der menschlichen Lernprozesse umfasst (was sich mit jenem Wert deckt, der auch für die verschiedenen Formen des Selbstlernens angenommen wird.) Im Anschluss daran wurde eine Reihe von Forschungsarbeiten durchgeführt, im deutschsprachigen Raum verstärkt jedoch erst seit den 1990er Jahren.

In den letzten zehn Jahren wurden von der Europäischen Union bzw. Kommission folgende Dokumente herausgegeben (Bretschneider) bzw. fanden folgende Konferenzen statt:

1995: Im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* werden Aktionslinien für die beiden Bildungsbereiche formuliert. Die Aneignung neuer Kenntnisse soll durch die Anerkennung von Kompetenzen gefördert werden, wobei informelles Lernen vorwiegend mit beruflicher Bildung konnotiert wird. Einige Initiativen schlossen daran an, zum Beispiel das Individuelle Portfolio, der Persönliche Kompetenzausweis und die *Europäische Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen*. (Bjørnåvold 1997, S. 35ff)

1996: Das *Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens* soll die Menschen für die kontinuierliche Weiterbildung sensibilisieren, wobei nicht-formales und informelles Lernen nur implizit enthalten sind.

6/1999: In Bologna wird von 31 MinisterInnen die so genannte *Bologna-Erklärung* zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums unterzeichnet. Dies bedeutet für die Hochschulen die Einführung eines einheitlichen Studiensystems aus zwei Zyklen (undergraduate: Bakkala-

laureat; graduate: Master und/oder Promotion) und eines Leistungspunktesystems (ECTS). (Europäische Bildungsminister)

2000: Im *Memorandum über Lebenslanges Lernen* werden als Diskussionsstruktur sechs Aktionsschwerpunkte präsentiert, um eine umfassende Strategie für lebenslanges Lernen zu erarbeiten. Formales, nicht-formales und informelles Lernen werden als sich gegenseitig ergänzend gesehen. Gefordert werden bessere Methoden zur Bewertung von Wissen, Fertigkeiten und Erfahrungen, die über traditionelle Zertifikate hinausreichen.

3/2000: Die europäischen Staats- und Regierungschefs setzen sich auf dem Europäischen Rat von Lissabon das Ziel, die EU bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten, dynamischsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Nicht-formales und informelles Lernen werden nicht explizit erwähnt. (Rat der EU 2000; BMBWK)

2001: Zusätzlich zum Memorandum wird die Mitteilung *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen* herausgegeben. Vorgeschlagen wird, das nicht-formale und informelle Lernen in die Vorschriften einzubeziehen, die im formalen Sektor für Zugang, Bildungsweg und Anerkennung gelten. Weiters wird die Wichtigkeit betont, nicht-formales und informelles Lernen anzuerkennen und zu belohnen, um eine verbesserte Lernkultur zu schaffen und auch jene Personen zu ermutigen, denen Lernen fremd geworden ist. Gefordert wird ein umfassendes Konzept, um die verschiedenen Lernformen und -kontexte abzustimmen und um individuelle Lernwege zu erleichtern. Die Bewertung von nicht-formalem und informellem Lernen soll unter anderem erreicht werden durch den Austausch von Erfahrungen und die Entwicklung von Methoden und Normen auf europäischer Ebene, durch die Schaffung rechtlicher Rahmenbedingungen und durch die Anregung von Bildungseinrichtungen, Maßnahmen zur Bewertung und Anerkennung des nicht-formalen und informellen Lernens systematisch umzusetzen.

10/2001: In Brügge treffen sich die Generaldirektoren der beruflichen Bildung und forcieren in der „Brügge-Initiative“ die Erhöhung der Qualität von Berufsbildungsabschlüssen, die Verbesserung der Transparenz in der beruflichen Bildung und verstärkte europäische Kooperation. (BMBF)

2/2002: Im *Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität* steht ein offenerer Zugang zu den europäischen Arbeitsmärkten im Mittelpunkt. Berufliche Mobilität soll erhöht werden, unter anderem dadurch, dass die Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens besser abgestimmt wird. Die Barrieren für die Anerkennung von Lernerfolgen sollen gesenkt und die Übertragbarkeit der Qualifikationen in Europa erhöht werden.

11/2002: In Kopenhagen wird der Brügge-Prozess fortgesetzt. In der sog. *Kopenhagener Erklärung* werden Ziele und Instrumente für die berufliche Bildung bis 2010 formuliert, womit die berufliche Bildung innerhalb der europäischen Bildungskoooperation einen neuen Stellenwert erhält. Schwerpunkte sind die Förderung der Transparenz von Qualifikationen, die Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen sowie die Qualitätssicherung beruflicher Bildung. (BMBF)

2003: Im *Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlamentes und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kom-*

petenzen (EUROPASS) wird vereinbart, die Dokumente zum Nachweis erworbener Qualifikationen zu bündeln. Das EUROPASS-Portfolio soll zumindest fünf Dokumente enthalten: den Europäischen Lebenslauf als Kernstück; den Mobilitätsnachweis, der Lernzeiten in anderen europäischen Ländern nachweist; einen Diplomzusatz für den Bereich der Hochschulbildung; eine Zeugniserläuterung für den Bereich der beruflichen Bildung; das Europäische Sprachenportfolio. Weitere Dokumente können angefügt werden.

2004: Das *European Inventory 2004* charakterisiert die europäischen Aktivitäten zur Anerkennung des nicht-formalen und informellen Lernens und analysiert die Differenzen und Gemeinsamkeiten in den Mitgliedsstaaten. (Colardyn/Bjørnåvold)

2/2004: Im Zwischenbericht des Rates und der Kommission zur Umsetzung des Arbeitsprogramms *Allgemeine und berufliche Bildung 2010* wird ein *Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)* gefordert.

5/2004: Die *gemeinsamen europäischen Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen* geben keine methodischen oder institutionellen Lösungen vor, sondern formulieren eine Reihe zu erfüllender allgemeiner Anforderungen für eine tragfähige Validierung. Sie beinhalten beispielsweise, dass die Validierung grundsätzlich auf Freiwilligkeit beruht, dass sie durch Informations- und Beratungsangebote ergänzt werden soll und dass mögliche NutzerInnen in der Lage sind, den Validierungsprozess zu verfolgen und zu beurteilen. Die Grundsätze sind in die vier Hauptrubriken *Individuelle Ansprüche – Verpflichtungen der Akteure – Vertrauen und Verlässlichkeit – Glaubwürdigkeit und Rechtmäßigkeit* unterteilt. (Rat der EU 2004a)

12/2004: Die Folgekonferenz zum Kopenhagen-Prozess in Maastricht bringt unter anderem ein Mandat für einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) sowie diverse Einzeldokumente wie den EUROPASS.

5/2005: In der Konferenz von Bergen betonen die für die Hochschulbildung zuständigen MinisterInnen, dass sich der Rahmen für den Europäischen Hochschulraum und der Europäische Qualifikationsrahmen ergänzen müssen.

7/2005: Die Europäische Kommission veröffentlicht einen Vorschlag zum Europäischen Qualifikationsrahmen und eröffnet einen Konsultationsprozess bis Ende 2005, in dem die Einzelstaaten und sektorale Organisationen dazu Stellung nehmen können. (EK, 2005d)

9/2006: Die Kommission gibt das überarbeitete Dokument zum EQR heraus, das nun als Grundlage zur Ausarbeitung Nationaler Qualifikationsrahmen dient. (EK, 2006a)

10/2006: Die Kommission veröffentlicht einen Vorschlag zum Kreditsystem für die Berufsbildung (ECVET) und eröffnet einen Konsultationsprozess bis Ende März 2007, in dem die Einzelstaaten und sektorale Organisationen dazu Stellung nehmen können. (EK, 2006b)

Diese Dokumente und Aktivitäten zeigen, dass auf europäischer Ebene die Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens primär auf die Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt und auf die zwischenstaatliche Mobilität ausgerichtet ist. Im Zentrum stehen nach wie vor der

ökonomische Wettbewerb und der Arbeitsplatz, während das Leben außerhalb der Institutionen in den Dokumenten eine untergeordnete Rolle spielt. Folglich wird auch der sozialen Kohäsion und theoretisch-didaktischen Innovationen nur wenig Raum gewidmet.

6.5.2 EU-Projekte

Auf Projektebene wurden ebenfalls Initiativen gestartet. So lautet eine der beiden Prioritäten für Thematische Aktionen im Programm LEONARDO DA VINCI II (Anträge für 2005/2006): *Validierung informeller und nicht formaler Lernprozesse*. (BMBWK)

Eines der Leonardo-Projekte ist ICOVET (*Informal Competences and their Validation*; ICOVET, 10/2004-9/2006). Es geht davon aus, dass sich benachteiligte Jugendliche informell Kompetenzen erworben haben, die für die berufliche Bildung relevant sind. Ziel des Projekts ist es, Verfahren zu entwickeln und zu erproben, um diese Kompetenzen sichtbar zu machen. Im Rahmen von ICOVET wurde eine Expertise erstellt. (Schaub)

Ein weiteres Leonardo-Projekt, LLC (*Lifelong Competences – informal learning in social fields*, LLC, 10/2004-9/2007), hat sich die Aufgabe gestellt, „*Methoden zu entwickeln, die individuelles und informelles Lernen im Sozialbereich erfassen, dokumentieren und für die praktische Betreuungsarbeit nutzbar machen*“. Als Zielgruppe werden sieben Millionen Beschäftigte genannt, die Dienstleistungen für Menschen mit Behinderung durchführen.

Das Projekt im fünften Rahmenprogramm YOYO hatte zum Ziel, mittels Fallstudien in verschiedenen Regionen der beteiligten neun Länder den Übergang junger Frauen und Männer in den Arbeitsmarkt zu untersuchen. Insbesondere war von Interesse, welche Rolle dabei eine aktive Beteiligung und die Anerkennung informellen Lernens spielen. Die wesentlichen Ergebnisse hat Walther zusammengefasst.

TRANSFINE (*Transfer between Formal, Informal and Non-formal Education*) beschäftigte sich als großes EU-Projekt von 5/2002 bis 7/2003 mit der Auswertung von Ergebnissen, die auf nationaler und europäischer Projektebene an den Schnittstellen zwischen formalem und informellem Lernen bereits vorlagen. Unter anderem wurde eine Feasibility-Studie zu einem Verfahren der Akkumulation und des Transfers von Qualifikationen erstellt. (TRANSFINE; Davies 2003)

REFINE (*Recognising Formal, Informal and Non-formal Education*) hatte – als Nachfolgeprojekt zu TRANSFINE – den Test einer Reihe von Instrumenten zur Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens in mehreren Ländern zum Ziel. Ein Ergebnis des von 1/2004 bis 12/2006 laufenden Projekts war der Vorschlag für den VALIDPASS. (REFINE; Davies 2006)

VaLEx (*Valuing Learning by Experience*)

In diesem Sokrates/Grundtvig-Projekt (10/2003-9/2005) wurde ein auf persönlichen Erfahrungen und Biographien beruhendes Lehr-/Lernmodell erforscht, entwickelt und in den am Projekt beteiligten Ländern getestet. Zielgruppen waren Personen, die aus verschiedenen Gründen (Migration, Behinderung, Arbeitslosigkeit, ...) mit den traditionellen Bildungseinrichtungen wenig in Kontakt kommen. Eine biographische ‚Route‘ zu Lernerfahrungen und informell erworbenem Wissen wurde erarbeitet sowie ein unterstütztes Verfahren, um die

Lernerfahrungen zu dokumentieren, zu validieren und einen persönlichen Bildungs- und Karriereplan zu entwerfen. Dazu wurden eine Reihe von Materialien sowohl für die am Validierungsprozess Beteiligten als auch für die TutorInnen angefertigt (VaLEx).

VQTS (*Vocational Qualification Transfer System*) ist ein Pilotprojekt zur Entwicklung eines Systems zum Transfer von Qualifikationen, die im Rahmen der Berufsbildung im Sekundarbereich erworben wurden (VQTS, 10/2003-9/2006). An VQTS sind 37 Institutionen aus acht europäischen Ländern beteiligt. Für die Entwicklung und Erprobung von VQTS wurden die Sparten „Mechatronics“ und „Mechanical Engineering Technician“ gewählt. Weiters wurde ein Vorschlag zur Umsetzung eines ECVET-Verfahrens in Form eines Kompetenzzertifikats ausgearbeitet. (Luomi-Messerer/Markowitsch; Markowitsch/Messerer)

DISCO (*European Dictionary on Skills and Competencies*), ein Leonardo-Projekt von 10/2004-9/2007, erarbeitet einen Thesaurus als terminologische Unterstützung für die in Umlauf befindlichen Transparenz-Instrumente zur Anerkennung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen. Diese Instrumente basieren auf nicht standardisierten Konzepten und sind daher international bisher nur begrenzt vergleichbar. (DISCO; Plaimauer)

6.5.3 Europäische Portale & Netzwerke

ENIC NARIC (*ENIC = European Network of Information Centres; NARIC = National Academic Recognition Information Centre*)

Dieses Portal beschreibt den europäischen Weg zur Anerkennung akademischer und beruflicher Qualifikationen. Die umfangreiche Webseite enthält Informationen zu Organisationen, zum Bologna-Prozess, zu Instrumenten der Anerkennung (ECTS, Europass, ...), zu Rechtsfragen und Ressourcen. (ENIC)

NARIC Network (*National Academic Recognition Information Centres*)

Das Netzwerk von nationalen Zentren in Europa wurde 1984 eingerichtet, um die akademischen Abschlüsse abzugleichen und die nationalen Bildungssysteme zu integrieren. (NARIC)

PLOTEUS ist ein Portal für Lernangebote in Europa. Es bietet Studierenden, Lehrenden, Arbeitssuchenden, Beschäftigten, Eltern und BerufsberaterInnen Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Europa. (PLOTEUS)

Credit Transfer in VET – European Qualifications Framework ist eine virtuelle Community des CEDEFOP zur Diskussion des EQF und des Kreditpunktesystems ECVET. (CEDEFOP)

6.6 Österreich

6.6.1 Zum Stand der Dinge

Im Juni 2003 ergab der Mikrozensus zum Lebenslangen Lernen in Österreich folgendes Bild: 22% der Wohnbevölkerung über 15 Jahren nahmen in den letzten 12 Monaten an Weiterbildungsaktivitäten teil, die dem nicht-formalen Lernen zugerechnet werden. Die informellen Lernaktivitäten verteilten sich auf folgende Dimensionen:

Bildungssendungen: 59%; Selbststudium von Fachbüchern und -zeitschriften: 46%; Wissensaustausch mit ArbeitskollegInnen: 36%; Vorträge: 25%; Internet: 17%; Büchereien/Lernzentren: 15%; computergestütztes Lernen ohne Internet: 13%. Während bei den 25-34-Jährigen das Selbststudium und Gespräche mit ArbeitskollegInnen dominierten, waren es bei den 35-44-Jährigen die Gespräche mit ArbeitskollegInnen, und ab dem 45. Lebensjahr verstärkte sich zunehmend der Konsum von Bildungssendungen. (Statistik Austria, S. 29, 71-73, 395-399)

Bis vor wenigen Jahren gab es für das – auch international angesehene – österreichische Bildungssystem wenig Grund, seine duale Grundform zu ändern. In letzter Zeit jedoch gibt es Anzeichen, dass dieses System nur mehr zum Teil fähig ist, den zunehmenden Bedarf an neuem Wissen und neuen Kompetenzen einzulösen. Die Brisanz zeigt sich am Beispiel der Jugendlichen, von denen ein beträchtlicher Teil die Ausbildung nicht abschließt, die aber im Berufsleben gewisse Qualifikationen erwerben. In Wien umfasst diese Gruppe 26% der 20- bis 24-Jährigen mit österreichischer Staatsbürgerschaft, während es bei dieser Altersgruppe ohne österreichische Staatsbürgerschaft nahezu die Hälfte ist. (Schneeberger/Petanovitsch, S. 4)

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen spielte in Österreich in der Vergangenheit eine untergeordnete Rolle:

“The topic of assessment and recognition of non-formal [learning] has not received very much attention in Austria and few practical initiatives can be identified. [...] So far, the role of prior and non-formal learning has for the most part been touched upon in debates linked to the question of modularisation of education and training. While basically non-existent in initial education and training, modularisation has, to a limited degree, been introduced in continuing vocational training. [...] To conclude, Austria can be described as one of the EU Member States where we find the most clearly expressed scepticism towards introducing methodologies and systems in this area.” (Bjørnåvold 2001, S. 221-225)

Als Gründe für das geringe Interesse werden unter anderem gesehen (Junge, S. 1):

- Das zuständige Ministerium hat zu wenig Personal, um sich mit diesen Fragen zu befassen.
- Das bis in die 1990er Jahre gut funktionierende duale System mit stark formalisierten Bildungsrouten garantierte die Ausbildung der Jugendlichen und die Reproduktion von Wissen und Kompetenzen in ausreichendem Umfang.
- Die Sozialpartner und die Körperschaften der Wirtschaft bestimmen die Ausbildungsstandards im dualen System mit und sind daher nur mäßig an Verfahren zur Anerkennung nicht-formal erworbener Kompetenzen interessiert, da sie eine Abnahme ihres Einflusses befürchten.
- Die österreichische Bildungs- und Wirtschaftskultur ist stark auf die berufliche Erstausbildung ausgerichtet und orientiert sich an Berufsprofilen, die definierte Qualifikationen vorschreiben. Es basiert somit auf der Anerkennung von formal erworbenen Abschlüssen als Nachweis von Fähigkeiten und Kompetenzen.

Während es also in anderen Ländern wie in der Schweiz oder den Niederlanden seit Mitte der 1990er Jahre nationale Bildungsinitiativen und Aktionspläne gibt, in Frankreich bereits

1985 Zentren zur Feststellung der Kompetenzbilanz eingerichtet wurden und auch in den USA, Großbritannien und Skandinavien die gesetzliche Gleichstellung informell erworbener Kompetenzen, in denen die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen eine wichtige Rolle spielt, weit fortgeschritten ist, kommt die Diskussion in Österreich nur langsam in Gang. So wurden auf ministerieller Ebene 2001 im Anschluss an das *Memorandum der Europäischen Kommission zum lebenslangen Lernen* einige Koordinationsworkshops durchgeführt, u.a. zu Maßnahmen gegen Ausgrenzung und zur Anerkennung von Kompetenzen (BMBWK).

Auf gesetzlicher Ebene wurden in den letzten Jahren einige Schienen gelegt, um zur Validierung nicht-formal erworbener Kenntnisse zu kommen (Junge, S. 2-5; Wallner): Das *Berufsausbildungsgesetz* bietet unter gewissen Bedingungen auch jenen, die nicht oder nur teilweise das duale Tandem von Berufsschule und betrieblicher Lehre durchlaufen haben, die Möglichkeit einer Lehrabschlussprüfung und der Anerkennung der Ausbildung.

Nach der *Novelle der Gewerbeordnung 2002* kann die Berechtigung für bestimmte Gewerbe auch an Stelle von Zeugnissen durch die Beibringung eines „Individuellen Befähigungsnachweises“ erlangt werden. Weiters ist für die Zulassung zur Meisterprüfung lediglich ein Mindestalter von 18 Jahren erforderlich.

In der Zulassung zur *Berufsreifepfung* wird im Berufsleben erworbenes Praxiswissen dem Schulwissen gleichgestellt. Die *Studienberechtigungsprüfung* bietet einen eingeschränkten Zugang zur Universität, vorausgesetzt man ist mindestens 20 Jahre alt und kann vier Jahre berufliche Aus- und Weiterbildung nachweisen. *Externistenprüfungen* können auch an Berufsbildenden Schulen abgelegt werden, wodurch nicht-formal erworbene Qualifikationen durch einen formalen Abschluss anerkannt werden.

Weiters gibt es insbesondere im technischen Verfahrens- und Produktbereich *Personalzertifizierungen* nach der Europäischen Norm 45013, wodurch Personen bestimmte Kompetenzen bescheinigt werden können, sowie *marktmäßige Zertifizierungen* wie den europäischen Computer-Führerschein (ECDL) oder Sprachenzertifikate.

In der Wirtschaft sind bisher noch kaum Methoden der Identifizierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Verwendung (Junge, S. 1). Die Betriebe befassen sich nur marginal mit der Methodologie des informellen Lernens, wohl aber ist verstärktes Interesse auf der Ebene der Kompetenzentwicklung der MitarbeiterInnen sowie an Lernarrangements, die informelles Lernen ermöglichen (Job Rotation, eLearning, ...), bemerkbar.

In österreichischen Universitäten scheint informelles Lernen als nennenswerter Schwerpunkt (noch) nicht auf. Es gibt einige Kurzbeschreibungen (z.B. Stangl) sowie Erwähnungen im Zusammenhang von Bildungsstudien, jedoch keine systematische Forschungstätigkeit zu diesem Thema.

In außeruniversitären Forschungseinrichtungen wie dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) und dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF) stößt informelles Lernen hingegen zunehmend auf Interesse, vor allem in Zusammenhang mit vergleichenden Studien des Bildungswesens und in Hinblick auf die Anerkennung erworbener Kenntnisse (Schlögl; Schlögl/Sturm; Schneeberger/Petanovitsch).

Die Initiativen der Europäischen Kommission zum EQR, zu den Nationalen Qualifikationsrahmen sowie die ECVET- und NQR-Konsultationsprozesse haben in Österreich eine Reihe von Aktivitäten in Gang gesetzt. Im Zuge der Ausarbeitung eines NQR, der mit dem EQR abgestimmt werden soll, wurden im BMUKK eine Projektgruppe und ein ForscherInnenkonsortium eingerichtet, SektionskoordinatorInnen nominiert, Strategiepapiere entworfen und Studien in Auftrag gegeben. Im neuen Regierungsprogramm (S. 85-86) ist die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen als Ziel formuliert:

„In Hinblick auf die steigende Bedeutung des lebenslangen Lernens ist die Vernetzung und Durchlässigkeit zwischen Aus- und Weiterbildung weiter zu verstärken und die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen auszubauen. [...] Besonderes Augenmerk ist im Bereich der Erwachsenenbildung auf Personen mit einem niedrigen Qualifikationsniveau zu legen.“

Damit ist für das informelle Lernen in Österreich gewissermaßen die Morgenröte angebrochen.

6.6.2 Projekte, Initiativen & Zentren zur Entwicklung und Anerkennung von Kompetenzen

In Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind auf der Ebene der Projekte, der Entwicklung von Instrumenten und der Einrichtung von Stellen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen folgende Aktivitäten zu beobachten (z. B. Lang, S. 17-20):

Leonardo-Projekte mit österreichischer Beteiligung

- EBIFF – Europäischer Bildungspass Frühförderung und Familienbegleitung für Kinder mit Behinderung (EBIFF)
- MOSEP – More self esteem with my ePortfolio (MOSEP)
- Lifelong Competences – informal learning in social fields (siehe „EU-Projekte“)
- VQTS – Vocational Qualification Transfer System (siehe „EU-Projekte“)

Portfolio-Projekte

Von 1998-2000 koordinierte der Ring Österreichischer Bildungswerke das Sokrates-Projekt *Informelles Lernen im Ehrenamt*, aus dem das *Kompetenz-Portfolio für Ehrenamtliche* entstand (Kellner). Von 2003-2005 wurde das ESF-Projekt *Kompetenzerwerb im Freiwilligen Engagement* durchgeführt mit dem Ziel, die MitarbeiterInnen der Ring-Verbände zu ExpertInnen (‚PortfoliobegleiterInnen‘) für Kompetenzentwicklung und informelles Lernen auszubilden. Fortgesetzt wurde die Arbeit im Leonardo-Projekt *Assessing Voluntary Experiences in a Professional Perspective* (2004-2006). Ab Herbst 2006 werden als weitere Projekte ein netzbasiertes Selbstbewertungs-Portfolio für Freiwillige und ein ePortfolio für Studierende der Universität Graz entwickelt. (Kumpfmüller/Morgan, S. 67)

qualifikation stärkt

Dieses EQUAL-Projekt, von einer Wiener Entwicklungspartnerschaft von Arbeits- und Sozial-einrichtungen von 2002-2005 durchgeführt, wird nun von *Interface – Verein zur Förderung integrationsrelevanter Bildungsprojekte* weiter betrieben. Zielsetzungen sind unter anderem,

die Fähigkeiten von MigrantInnen sichtbar zu machen und diese bei der Anerkennung formaler Bildungsabschlüsse zu unterstützen. Ein Projektergebnis war das vom Wiener Integrationshaus entwickelte *Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge* (siehe „Beispiele für Portfolios“). Unter den Weiterbildungsangeboten gibt es einen Lehrgang zur Erweiterung interkultureller Handlungskompetenzen. (QS)

Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen

Dieses seit über 20 Jahren bestehende Zentrum (<http://www.migrant.at/index.html>) betreut die Wiener Entwicklungspartnerschaft *InterCulturExpress* (<http://www.interculturexpress.at/>). Das Beratungszentrum koordiniert auch das Projekt AMPEL, dessen Ziel die Anerkennung der Qualifikationen von MigrantInnen ist.

Familienkompetenzen

„Mit dem Projekt ‚Familienkompetenzen – Schlüssel für mehr Erfolg im Beruf‘ bietet die Familie und Beruf Management GmbH Müttern und Vätern mit Wiedereinstiegswünschen die Möglichkeit, sich – unabhängig von der Dauer der beruflichen Unterbrechung – fit für den Wiedereinstieg ins Berufsleben zu machen. An ausgewählten Familienberatungsstellen in ganz Österreich wird ein innovatives Coaching-Programm zur Unterstützung beim Wiedereinstieg angeboten.“ (BMGFJ)

WeiterBildungsAkademie (wba)

Diese Akademie, die im Februar 2007 ihren Betrieb aufgenommen hat, ist ein Qualifizierungs- und Anerkennungssystem für ErwachsenenbildnerInnen. Vorhandene Qualifikationen werden anerkannt, und für fehlende Kompetenzen werden weiterbildende Veranstaltungen bis zum Diplom angeboten. (WBA)

KOMPAZ

Das von der VHS Linz koordinierte EU-Projekt *From Competence to Qualification* (2001-2003) zur Feststellung, Anerkennung und Zertifizierung sozialer und kommunikativer Kompetenzen war die Vorarbeit zur Gründung des Kompetenzanerkennungs-Zentrums KOMPAZ im Jahre 2004. Hier können sich Personen in Phasen beruflicher und persönlicher Orientierung in betreuten Kleingruppen in vier Halbtagen ein Kompetenzprofil erarbeiten. Der Schwerpunkt des an das Schweizerische Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn (CH-Q) angelehnten Verfahrens liegt auf der Selbstbewertung, wobei optional an einem weiteren Tag im Assessment-Center die soziale und kommunikative Kompetenz getestet werden kann. (KOMPAZ; Kumpfmüller/Morgan, S. 39-49)

Zukunftszentrum Tirol

Das Zukunftszentrum in Innsbruck, eine Einrichtung der Stadt Innsbruck, des Landes Tirol und der Arbeiterkammer Tirol, führt häufig nachgefragte, sechsstufige *Kompetenzenbilanzen* durch. Auch ein Lehrgang zur kompetenzorientierten Laufbahnberatung wird angeboten. (Zukunftszentrum; Kumpfmüller/Morgan, S. 68-79)

6.7. Weitere Länder

Ein Blick zur Praxis der Ermittlung und Anerkennung von nicht-formal erworbenem Erfahrungswissen zeigt, dass manche Länder bereits seit einigen Jahrzehnten Maßnahmen gesetzt haben, während andere bisher nur zaghafte Schritte setzten. Auch unterscheiden sich die Ansätze oft beträchtlich.

Seit 2004 gibt die Europäische Kommission jährlich das *European Inventory* heraus (Colardyn/Bjørnåvold; Otero et al.). Das Inventory bietet einen umfassenden Überblick über die aktuellen Maßnahmen der verschiedenen europäischen Länder in Bezug auf die Förderung und Anerkennung des informellen Lernens. Nachfolgend eine kleine Länderübersicht:

Australien

In Australien gibt es eine große Zahl von Zuwanderern mit nicht-formal erworbenen Kompetenzen. Der 1990 gegründete *Nationale Ausbildungsausschuss* legte gemeinsam mit den *Gremien für Kompetenzanforderungen* den achtstufigen Anforderungsrahmen fest. Seit 1995/1996 wird ein System zur Anerkennung früher erworbener Kenntnisse verwendet, das auf den Erfahrungen der 1980er Jahre aufbaut. Es basiert auf 120 unabhängigen Validierungszentren, die auf der Basis der allgemeinen Richtlinien arbeiten. (Bjørnåvold 1997, S. 13-15)

Nach einer fünfjährigen Probephase wurde 2000 das *Australian Qualification Framework* implementiert (AQF; Cameron). Damit wurde ein einheitlicher Rahmen für alle Qualifikationen nach Ende der Schulpflicht im Schul- und universitären Sektor sowie in der beruflichen Bildung geschaffen. Die nationale Integration wurde jedoch erschwert dadurch, dass die einzelnen Bundesstaaten für die Schulen und Hochschulen zuständig sind. (Hanf/Hippach-Schneider, S. 13-14)

Belgien

Bis in die 1990er Jahre spielte die Anerkennung nicht-formalen Lernens keine besondere Rolle. Die belgische Berufsbildung basierte vorwiegend auf der Ausbildung in Schulen, mit geringem Bezug zum Arbeitsplatz, weshalb der Anteil der Lehrlinge stets gering war. 1997/98 wurde im französischen Teil ein Anlauf gestartet, die Anerkennung beruflicher Qualifikationen zu vereinheitlichen und auf ein output-orientiertes System umzustellen. 2002 trat ein Gesetz in Kraft, das das Recht auf die Ermittlung und Anerkennung von außerhalb formaler Einrichtungen erworbener Kompetenzen garantierte.

Im flämischen Teil orientierte man sich am niederländischen System, an dessen Qualifizierungsstandards und APL-Methoden. 2000 wurde von der Regierung im Verein mit den Sozialpartnern ein Aktionsplan zum lebenslangen Lernen ins Leben gerufen, Empfehlungen zur Anerkennung nicht-formalen Lernens herausgegeben und Pilotprojekte gestartet. (Bjørnåvold 2001, S. 244-245; Roy, in Otero et al., S. 34-42)

Dänemark

Das dänische Berufsbildungssystem kann als dual beschrieben werden, da es stark auf die Lehrlingsausbildung setzt (Bjørnåvold 2001, S. 235). Seit 1996 bieten die berufsbildenden

Colleges und Trainingscenters eine Kompetenzprüfung an, um individuelle Bildungsprogramme unter Berücksichtigung früherer Lernerfahrungen zu erstellen. Die Reform der Erwachsenenbildung durch das Dänische Bildungsministerium im Jahr 2001 verstärkte durch die Einführung des *Basic Adult Education Scheme* den Blick auf die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Dabei wurde angestrebt, die Interessen von Einzelpersonen und Unternehmen gleichzeitig zu berücksichtigen. Zukünftige Initiativen des Dänischen Bildungsministeriums zielen darauf ab, eine kohärentere und systematischere Praxis der Anerkennung informell erworbener Kenntnisse zu erreichen und sie mit dem Kreditsystem für formales Lernen abzustimmen. (Seyfried, in Otero et al., S. 79-84)

Deutschland

“In Germany there is no legal framework for lifelong learning.” (Seyfried, in Otero et al., S. 115)

Das duale System, in dem über 300 Ausbildungsberufe erfasst sind, basiert auf Verhandlungen zwischen Staat, Handelskammern und Arbeitgeberorganisationen. Dieses System garantiert Stabilität, ist jedoch unflexibel gegenüber Reformen. Die Prüfung der Qualifikation bringt drei Zeugnisse mit sich: eines über die theoretischen Kenntnisse, das zweite eine Bescheinigung des Arbeitgebers, das dritte das auf langfristige Beobachtungen beruhende Berufschulzeugnis. Ähnlich wie in Österreich können nach 3-4 Jahren Arbeitserfahrung an das formale System angepasste *Externenprüfungen* durchgeführt werden.

Bereits 1974 wurde der auf freiwilliger Vereinbarung zwischen ArbeitgeberIn und ArbeitnehmerIn beruhende *Bildungspass* eingeführt, in dem alle Weiterbildungsmaßnahmen verzeichnet sind. Er wurde wegen Erfolglosigkeit in den 1990er Jahren wieder aufgegeben, zumal ihm auch die staatliche Anerkennung versagt geblieben war. (Bjørnåvold 2001, S. 221)

In den 1980er Jahren wurde das Konzept der Schlüsselqualifikationen sowohl in der beruflichen als auch allgemeinen Bildung diskutiert. Es umfasste die Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz und wurde in der Folge weiter differenziert in Medienkompetenz, ökologische Kompetenz usw. Mitte der 1990er Jahre kam die Handlungskompetenz dazu, wobei der Schwerpunkt auf die Lernergebnisse gelegt wurde. In Teilen des Bildungssystems wurde das Lernfeld-Konzept eingeführt, in dem fächerübergreifende Kompetenzen definiert wurden. (Winterton et al., S. 10)

In den letzten Jahren gab es einen neuen Boom in der Entwicklung von Bildungspässen: 2003 befanden sich bereits 65 in Entwicklung oder Verwendung (Frank, S. 10). In einer Machbarkeitsstudie wurde untersucht, ob ein nationaler *Weiterbildungspass* für die Bereiche Schule, Ausbildung, Beruf und Ehrenamt eingeführt werden sollte (DIE/DIPF/IES). Dieser Pass ist jetzt unter dem Namen ProfilPASS in Verwendung.

Heidegger/Petersen weisen darauf hin, dass in Deutschland die meisten Modellinitiativen zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens wie beispielsweise die Kompetenzbilanzen bisher keine formale gesetzliche Grundlage besitzen. Diese ist aber für geordnete Beschäftigungsverhältnisse wichtig.

Markowitsch/Jonach (S. 24-26) konstatieren ebenfalls, dass das deutsche Modell der Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens ein paralleles System ohne Anbindung an das formale Bildungssystem ist und die Zertifizierung zu bürokratisch durchgeführt wird. Als auch für Österreich interessantes, branchenspezifisches Modell nennen sie die 2002 erlassene IT-Fortbildungsverordnung, die für drei Zielgruppen relevant ist: für AbsolventInnen der IT-Ausbildungsberufe, für QuereinsteigerInnen ohne formale Qualifikation sowie für Interessierte, die Umschulungsmaßnahmen in Anspruch nehmen.

Weitere Aktivitäten zu informell erworbenen Kompetenzen:

Das Projekt *Familienkompetenzen als Potential einer innovativen Personalentwicklung* ging der Frage nach, ob im Familienverband erworbene Kompetenzen für die betriebliche Personalarbeit erfasst, bewertet und nutzbar gemacht werden können (Frank, S. 10-12).

Das bis Ende 2006 geplante Programm *Lernkultur Kompetenzentwicklung* hat zum Ziel, „umfassende Forschung, Entwicklung und Umsetzung der Kompetenzentwicklung zu betreiben, um den künftigen Erfordernissen gerade in KMU gerecht zu werden“ (BMBF). Es intendiert, informelles Lernen effektiver in die Weiterbildung zu implementieren.

Im IT-Sektor wurde mit dem System der dreistufigen Weiterbildung erstmals ein spezifischer Qualifikationsrahmen geschaffen und damit ein erster Schritt in Richtung Nationaler Qualifikationsrahmen getan (Hanf/Hippach-Schneider, S. 13-14).

2005 wurde von der Kultusministerkonferenz ein nationaler Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich beschlossen. Auf dieser Basis soll im Lauf der nächsten Jahre der NQR in Abstimmung mit dem EQR auf die anderen Bildungsbereiche ausgeweitet werden. (Lassnig et al. 2006, S. 14)

Ebenfalls 2005 bildete sich in Deutschland im Rahmen der UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005-2014“ die AG Informelles Lernen. Diese Gruppe ist inzwischen sehr aktiv geworden, sie war federführend bei der Einrichtung einer Webseite (www.informelles-lernen.de) im Jahr 2007, und sie plant Informationsveranstaltungen und Forschungsprojekte.

Finnland

“The Finnish vocational education and training system is characterised as competence based (output-based) and operates according to a modularised structure.” (Bjørnåvold 2001, S. 236)

1994 wurde das kompetenzbezogene Qualifizierungssystem eingerichtet, das berufliche Kenntnisse und Erfahrungen unabhängig von der Art des Erwerbs in Qualifikationen übersetzt. Die Anforderungen an die Qualifikationen, die sich aus Modulen oder Einheiten zusammensetzen, werden von der Nationalen Bildungskommission festgelegt. Die Kompetenzen werden in einer Prüfung nachgewiesen, Portfolios werden anfangs nicht verwendet. (Bjørnåvold 1997, S. 16-18).

1998 wurde mit einem Gesetz zur Reform des Berufsbildungssystems die Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens möglich. Es bezieht sich auf die berufliche Erstausbildung, auf die Weiterbildung auf dem Niveau von FacharbeiterInnen und auf weiter gehende berufliche Spezialqualifikationen. Während jedoch die Teilnahme an vorbereitenden Kursen

sehr hoch ist, ist sie bei den Prüfungen aufgrund der hohen Anforderungen vergleichsweise gering. (Markowitsch/Jonach, S. 26-28)

Im allgemeinen Bildungssystem hingegen ist die Akkreditierung nicht-formalen und informellen Lernens auf allen Bildungsstufen noch immer sehr begrenzt. Eine Initiative auf der Ebene der Weiterbildung ist *Knowledge and Competence in Non-Formal Adult Education (VSOP)*, in der neben der Weiterbildung von MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung auch Forschungsprojekte durchgeführt und Methoden zur Dokumentation informellen Lernens entwickelt werden. Das *Recreational Activity Study Book* gibt es seit 1994. In ihm werden Projekte, Kurse und sonstige berufsrelevante Aktivitäten eingetragen und fallweise auch anerkannt. Die Validierung spielt auch eine wichtige Rolle in der Strategie zum lebenslangen Lernen, wobei das Bildungsministerium im Jahr 2002 einen detaillierten Plan zur Anerkennung früherer Lernerfahrungen akzeptiert hat. (Nevala, in Otero et al., S. 92-101)

Im Projekt ALVAR wurden eine Test-Datenbank eingerichtet und Schulungen für PrüferInnen durchgeführt, um diese bei den Assessments zu unterstützen. Als optionale Bewertungsmethoden wurden eingeführt (Käpplinger, S. 11):

- die Analyse eines Portfolios (mit Arbeitsproben, Kompetenzbewertung durch ArbeitgeberIn, etc.),
- eine authentische Bewertung am Arbeitsplatz mit schriftlicher/mündlicher Befragung durch geschulte PrüferInnen,
- eine Bewertung in einer Bildungseinrichtung, in der die Bedingungen am Arbeitsplatz simuliert werden,

Frankreich

“In many ways, France can be viewed as the country in Europe with the longest and broadest experience in the area of identification, assessment and recognition of non-formal learning.” (Bjørnåvold 2001, S. 244)

Das französische System war das erste, das landesweit eingeführt wurde. Ziel ist die Identifizierung und Validierung sozialer Fähigkeiten und Leistungen aus dem Arbeitsleben. In der ersten Stufe werden die persönlichen und beruflichen Kompetenzen im Rahmen einer *Bilan de Compétence* bewertet. In der zweiten Stufe können auf Erfahrung beruhende Leistungen für die Vergabe eines Diploms angerechnet werden. In dieser Stufe, die mindestens fünf Jahre Berufserfahrung voraussetzt, können Teile von Prüfungen erlassen werden.

Als weiteres System gibt es die *Validation des Acquis Professionnels (VAP)*, in dessen Rahmen früher bzw. nicht-formal erworbene Kenntnisse bewertet werden können.

Das französische System beruht auf der Zusammenarbeit zwischen staatlichen Behörden und den Sozialpartnern und weist eine stabile gesetzliche Grundlage auf, die über Jahrzehnte entwickelt wurde. (Z.B. gibt es seit 1963 das System der ‚anrechenbaren Lernleistungen‘.) Auch gibt es eine solide institutionelle Grundlage durch Hunderte von Zentren für Kompetenzbewertung. Mitte der 1990er Jahre waren in Frankreich rund 700 Zentren eingerichtet, die 125.000 Bilanzen ausstellten. Nach Schätzungen können rund 90% der Voraussetzungen für Diplome durch die Anerkennung nicht-formalen Lernens abgedeckt werden. (Bjørnåvold 1997, S. 19-22; Bjørnåvold 2001, S. 242-245)

Insgesamt fanden die Kompetenzbilanzen jedoch wenig Verbreitung, die Nachfrage blieb hinter den Erwartungen zurück. Als Gründe werden die Fixierung auf anerkannte Berufsbilder und Misstrauen sowohl bei ArbeitgeberInnen als auch ArbeitnehmerInnen genannt. (Frank, S. 13-15)

Die Validierungsverfahren wurden 2002 unter dem Titel *Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)* gesetzlich vereinheitlicht. Ein nationales Verzeichnis aller beruflichen Diplome, Abschlüsse und Zertifikate unter Festlegung der Validierungsstandards wurde schrittweise erstellt (Frank et al. 2003, S. 20). Auf Basis dieses Gesetzes können auch vollständige Qualifikationen für Kompetenzen verliehen werden, die durch Erfahrung und Praxis erworben wurden. Bereits 2003 erhielten mehr als 14.000 Personen über VAE ein Diplom. Zur Bewertung werden Prüfungen und Portfolio-Analysen eingesetzt (Roy, in Otero et al., S. 102-108). Als neues Instrument wird an der Université de Bretagne-Sud seit einigen Jahren das *récit de formation* verwendet (Pouget et al.).

Griechenland

“Greece may be described as the country within the EU where the role of non-formal learning is most dominant (competing with Portugal in this respect to a certain extent).” (Bjørnåvold 2001, S. 226)

Die bedeutende Rolle des nicht-formalen Lernens in Griechenland hängt damit zusammen, dass das Berufsbildungssystem im Gegensatz zur akademischen Bildung nur schwach entwickelt ist. Nach Schätzungen besitzen nur 30% der Arbeitskräfte eine formale Ausbildung. 1994 wurde eine Arbeitsgruppe zur Untersuchung der Akkreditierung nicht-formaler beruflicher Bildung Erwachsener eingerichtet, der 1997 eine Akkreditierungsinstitution folgte. 2003 wurde ein Gesetz erlassen, das das fragmentierte Bildungssystem vereinheitlichte, die Bedingungen für die Berufsbildung und Beratung verbesserte und die Akkreditierung von Kompetenzen auf eine legitime Basis stellte. Wenn es auch bisher noch keinen übergeordneten Rahmen für die Validierung gibt, so wurde zumindest die Basis dafür gelegt, und es wurden einige Initiativen (Sprachen, IT) gesetzt. (Bjørnåvold 2001, S. 227; Manoudi, in Otero et al., S. 117-121)

Großbritannien

Die Validierung nicht-formalen Lernens ist in den formalen Bildungssystemen von England, Nordirland, Schottland und Wales integriert. (Konrad, in Otero et al., S. 279)

Zu Beginn der 1970er Jahre entwickelte sich das *Assessment of Prior Learning (APL)*, in dem auch Erfahrungslernen eine Rolle spielt (Bretschneider/Preißer, S. 14). 1986 wurde das auf Kompetenzstandards beruhende fünfstufige System der *National Vocational Qualifications (NVQs)*, eine Voraussetzung zur Einführung der Validierung nicht-formal erworbener Kenntnisse, eingeführt. Im Anerkennungsverfahren (APL) werden die außerhalb des Bildungssystems erworbenen persönlichen und beruflichen Kompetenzen mittels Portfolio evaluiert und geprüft, anschließend wird ein Entwicklungsplan erstellt. Die Beratung umfasst neben der Information über das Verfahren auch die Unterstützung durch MentorInnen. Neben der formalen Anerkennung erleichtert APL den Zugang zu allgemeiner und beruflicher Bildung, reduziert Ausbildungszeiten und erhöht die Zahl der Personen mit anerkannten Qualifikationen.

Das britische Berufsbildungssystem ist ‚outputorientiert‘, d.h., entscheidend ist die Leistung bei der Prüfung bzw. Kompetenzfeststellung und nicht, wie man zu den Kenntnissen gekommen ist. Damit lässt dieses System einen größeren Freiraum für informell erworbenes Wissen offen als die Systeme in Österreich oder der BRD mit ihren definierten Bildungsrouten. (Bjørnåvold 1997, S. 30-33; Schneeberger/Petanovitsch, S. 3).

Der im Berufsbildungssystem verwendete Kompetenzbegriff ist funktional, indem er auf die im Berufsleben erforderlichen Kompetenzen beschränkt ist. Berufliche Standards sind als Kompetenzaussagen formuliert, die sich an der ‚guten Praxis‘ am Arbeitsplatz und nicht an individuellen Merkmalen orientieren. Berufliche Rollen sind in Kompetenzeinheiten und diese wieder in Kompetenzelemente fraktioniert, für die Performanzkriterien ausgearbeitet wurden. Diese Kriterien bilden die Basis für Assessments. (Winterton et al., S. 9)

Das Anerkennungsgremium in Großbritannien ist die *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*. Seit September 2004 gibt es einen erweiterten Nationalen Qualifikationsrahmen NQF, in dem die fünf Qualifikationsstufen auf acht plus jeweils einer Eingangsstufe erweitert wurden. Die drei zusätzlichen Levels betreffen den Hochschulbereich. Neben dem NQF gibt es noch den fünf Niveaus umfassenden Rahmen *Framework for Higher Education Qualification levels (FHEQ)*. Er existiert parallel zu den Niveaus 4 bis 8 des reformierten NQF und ermöglicht eine Zuordnung der Hochschulabschlüsse zu den berufsorientierten Abschlüssen. (Hanf/Hippach-Schneider, S. 12)

Der Schottische Qualifikationsrahmen wurde in den letzten Jahren in detaillierter Form ausgebaut, wobei für die Anerkennung früherer Lernerfahrungen (RPL) eine Reihe von Maßnahmen gesetzt und Unterlagen entwickelt wurden (SCQF; Whittaker).

Eine unerwartet deutliche Trendwende in der Bildungspolitik ist gegenwärtig in Wales zu beobachten, das sich zunehmend von England abgrenzt. Bereits 2001 waren die schriftlichen Examina in der Primarstufe abgeschafft worden, jetzt wurde auch auf die Tests für die Sekundarstufe I verzichtet. Ein neues Abitur, das ‚Welsh Baccalaureate‘, wurde entworfen, in dem außerschulische Erfahrungen, forschendes Lernen und selbständige Präsentationen eine wesentliche Rolle spielen. An die Stelle standardisierter Tests treten von LehrerInnen entwickelte Beurteilungskriterien und kooperative Beurteilungen durch die Lehrpersonen. (von Kopp)

Irland

„Wie in Australien ist die Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen keine Einzelmaßnahme, sondern ein integrierter Bestandteil eines Systems, das sich auf nationale Qualifikationsanforderungen stützt.“ (Bjørnåvold 1997, S. 27)

Für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse ist die 1988 gegründete *FÁS – Training and Employment Authority* zuständig. FÁS fördert die Anerkennung lebenslangen Lernens und zertifiziert sowohl formal als auch nicht-formal erworbene Fähigkeiten. 1999 wurden auf Basis des *Qualifications (Education & Training) Act* drei Organisationen (NQAI, FETAC, HETAC) gegründet, die für die Anerkennung von Abschlüssen in den unterschiedlichen Bildungsbereichen zuständig sind (Lassnig et al. 2006, S. 22). Die *National Qualifications Agency* (NQAI) war auch für die Ausarbeitung des Irischen Qualifikationsrahmens *National Framework of Qualifications* (NFQ) zwischen 2001 und 2003 zuständig.

Mit Hilfe des NFAQ wurde das Verhältnis zwischen allen Abschlüssen im Aus- und Weiterbildungsbereich definiert. Es basiert auf der Messung der Lernergebnisse sowie auf Standards für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Das Rahmenwerk umfasst zehn Niveaustufen mit acht Gruppen von Deskriptoren (8x10-Matrix), in dem neben formalen Abschlüssen auch informell erworbene Kompetenzen ihren Platz haben. Im Aktionsplan 2005-2007 lautet einer der Punkte „*Promote modular, credit based learning and accreditation of prior learning with financial and other resources.*“ (Hanf/Hippach-Schneider, S. 10-12; Konrad, in Otero et al., S. 137-144)

Italien

Mit einem Gesetz wurde 1996/97 sichergestellt, dass Kompetenzen unabhängig davon, wie sie erworben wurden, zertifiziert werden können. Dazu wurden zwei Instrumente entwickelt: ein *individual training record book*, das in Verbindung mit formalen Prüfungen ein Portfolio ergibt, sowie *skills audits*. Schwierigkeiten traten in der Folge auf wegen fehlender Regelungen im Umgang mit diesen Instrumenten, wegen mangelnder nationaler Standards und nicht vorhandener Ressourcen. So gibt es daher, trotz großen Interesses aller relevanten Stellen, bis jetzt noch kein installiertes Validierungssystem. (Bjørnåvold 2001, S. 227-229; Perulli/Tommasini, in Otero et al., S. 145-154)

Japan

Bis Mitte der 1990er Jahre existierte noch kein System zur Anerkennung früher erworbener Kenntnisse, das dem britischen oder französischen vergleichbar wäre. Eine Beschäftigung bedeutete meist eine lebenslange Stellung, weshalb der Arbeitsmarkt auf SchulabgängerInnen ausgerichtet war. Das Gesetz von 1990 schuf Rahmenbedingungen für die Anerkennung informellen Lernens in Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen. Als Gegenbewegung gegen das streng formalisierte Bildungssystem wurden daraufhin viele Bildungsprogramme unter diese Rubrik gestellt. (Bjørnåvold 1997, S. 28-30; Dohmen 2001, S. 80-82)

Niederlande

Eine 1993 eingesetzte Kommission hatte den Auftrag, Empfehlungen zur breiteren Erfassung und Anerkennung von Kompetenzen zu erarbeiten. Der Bericht *Anerkennung informeller Fähigkeiten* 1994 war der Ausgangspunkt, dass die Bildungspolitik dem nicht-formalen Lernen verstärkte Aufmerksamkeit widmete. Heute gibt es eine Reihe von Branchen und Unternehmen, die Initiativen zur Validierung des nicht-formalen Lernens starten. Da die Regierung einen Bottom-up-Prozess und dezentrale Aktivitäten präferiert, setzen nationale Behörden vorwiegend nur Rahmenbedingungen. Die Durchführung wird beispielsweise dem 2001 gegründeten *Kenniscentrum EVC* überlassen. (Dohmen 2001, S. 122; (Markowitsch/Jonach, S. 30-31; Zoon, in Otero et al., S. 184-196)

Norwegen

In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre wurde die Entwicklung eines Nationalen Systems zur Dokumentation und Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens sowohl am Arbeitsplatz als auch im Bildungssystem in einer Reihe von Projekten in Angriff genom-

men. Seit 2001 kann jeder Erwachsene über 25 Jahren auf Basis anerkannter nicht-formal erworbener Kompetenzen den Zugang zu einer Universität bzw. Fachhochschule erlangen. Auch soll Erwachsenen ermöglicht werden, nicht beendete Abschlüsse über einen Kompetenznachweis nachholen zu können, wobei explizit ImmigrantInnen angesprochen wurden. Die Dokumentation wird unterstützt von *Skill Centren*, die auch das Anerkennungsverfahren begleiten. Basis für das Verfahren sind klar definierte nationale Standards.

Die Feststellung der am Arbeitsplatz erworbenen Kompetenzen erfolgt über ein als Portfolio ausgeführtes und selbständig entwickeltes *Curriculum Vitae* sowie über ein *Skills Certificate*. In einer zweiten Phase wird das Kompetenzprofil vom Arbeitgeber beurteilt, und – nach Klärung unterschiedlicher Auffassungen – unterschrieben. Eine Defizitanalyse wird nicht vorgenommen. Die Erprobung des Kompetenznachweises ergab eine hohe Akzeptanz.

Auch für den zivilen Bereich gibt es ein Curriculum Vitae, mit im Internet verfügbaren Hinweisen zur Gestaltung. In ihm werden die im Alltag erworbenen sozialen, organisationalen, sprachlichen usw. Kompetenzen erfasst und dargestellt. (Frank, S. 18-22; Ure, in Otero et al., S. 197-205)

Portugal

Ähnlich wie in Griechenland, Italien und Spanien spielt das nicht-formale Lernen insbesondere für die traditionellen Wirtschaftszweige eine wichtige Rolle. Während eine Gesamtstrategie zur Anerkennung nicht-formal erworbener Kompetenzen noch aussteht, werden in den letzten Jahren von ministerieller Seite Schritte in diese Richtung gesetzt. Ein berufsrelevantes Zertifikat kann auf drei Wegen erworben werden: über die traditionelle Berufsbildung in Schulen; durch die Anerkennung von Qualifikationen, die in anderen Bildungssystemen erworben wurden; und durch die Überprüfung und Anerkennung im Beruf erworbenen Wissens. Das Assessment im letzten Fall kann in einer formalen Analyse des CV bestehen, in einem Interview oder in Tests. (Bjørnåvold 2001, S. 230-231)

Im November 2000 wurde ein System zur Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen eingerichtet, das laut Planung bis 2006 seine volle Funktion aufnehmen sollte. Ebenfalls im Jahr 2000 wurde im privaten Sektor eine Initiative gestartet, deren zweite Phase ab 2004 die Zertifizierung beruflich erworbenen Wissens für eine Reihe von Berufen vorsieht. (de Lemus, in Otero et al., S. 222-228)

Spanien

Ähnlich wie in den anderen Mittelmeerländern existiert auch in Spanien sowohl im öffentlichen als auch privaten Sektor eine positive Haltung gegenüber der Validierung informellen Lernens. In den letzten Jahren wurden eine Reihe von Initiativen in der zentralen Verwaltung, über EU-Programme und durch das Arbeits- und Sozialministerium gesetzt. Im Juni 2002 wurde ein Gesetz für Qualifikationen und Berufsbildung erlassen, das die Varianten, auf formalem und informellem Wege zur Akkreditierung von Kompetenzen zu kommen, vereinheitlicht. Dazu wurde ein Nationaler Katalog beruflicher Qualifikationen erstellt. Im 2003 durchgeführten *ERA Pilotprojekt* wurde das Assessment und die Anerkennung beruflich oder informell erworbener Kompetenzen getestet, wobei erstmals ‚Kompetenzeinheiten‘ zum Einsatz kamen. (de Lemus, in Otero et al., S. 262-271)

Schweden

Das Schwedische Berufsbildungssystem basiert vorwiegend auf schulischer Ausbildung. Erst langsam öffnet sich das System für die Lehrlingsausbildung. In der Vergangenheit konzentrierten sich die Initiativen auf spezifische Gruppen wie ImmigrantInnen, Arbeitslose und Behinderte. Für ImmigrantInnen wurde 1988 ein Programm für die Dauer von 2-12 Wochen eingerichtet, in dem sie ihre beruflichen Qualifikationen testen lassen konnten. Heute ist dieses Programm aus finanziellen Gründen stark eingeschränkt.

1998 initiierte das Schwedische Bildungsministerium eine Untersuchung zur Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen. Anschließend wurde die Einrichtung eines Anerkennungssystems für früher bzw. nicht-formal erworbene Qualifikationen für alle Erwachsenen empfohlen. Auch eine große Gewerkschaftsorganisation trat für die Etablierung eines Systems zur Feststellung und Anerkennung nicht-formalen Lernens ein. (Bjørnåvold 2001, S. 237-238)

2004 wurde vom Bildungsministerium eine "Validierungsdelegation" eingerichtet mit der Aufgabe, Aktionen zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit der Validierung Erwachsener durchzuführen und eine Methodologie zur Validierung auszuarbeiten. Im Validierungszentrum von Göteborg können einige Berufe aus dem Gesundheits- und Bauwesen sowie aus Technik und Wirtschaft anerkannt werden, wobei der Validierungsprozess drei Stufen umfasst: eine Analyse der Arbeitserfahrungen, ein einwöchiges Assessment der erworbenen Kompetenzen und die Vorführung einer Aufgabe. Das im Februar 2004 gestartete Stockholmer *Validierungsprojekt* ermöglicht Arbeitslosen, sich ihre früheren Lernerfahrungen anerkennen zu lassen. Das Ausbildungszentrum Tjön wiederum hat eine Methodologie zur Validierung am Arbeitsplatz erworbener Kompetenzen entwickelt. Die Einführung eines rechtlichen Rahmens zur Anerkennung nicht-formal und informell erworbenen Wissens steht jedoch noch aus. (Nikitas, in Otero et al., S. 272-278)

Auffällig in Schweden ist die Tatsache, dass sich die Initiativen vorwiegend auf den öffentlichen und privaten Sektor beschränken und dass die Hochschulen bisher kaum etwas in dieser Richtung unternommen haben. (Dohmen 2001, S. 121-122)

Schweiz

Neben Schottland und den Niederlanden hat sich die Schweiz am stärksten für die durchgehende Modularisierung der Berufsbildung engagiert. Zur Unterstützung wurde die Schweizerische Modulzentrale *MODULA* eingerichtet. Die Modularisierung hat auch die Anerkennung früherer Lernleistungen und die Anrechnung nicht-formal erworbener Kompetenzen im Visier. (Dohmen 2001, S. 122-125)

Das seit 2000 in vielen Einrichtungen verwendete *Qualifikationshandbuch CH-Q* ist ein Portfolio-System zur individuellen Weiterentwicklung in Bildung und Beruf und zur Förderung der beruflichen Flexibilität (Schneeberger/Petanovitsch, S. 3). Es soll Jugendlichen und Erwachsenen ermöglichen, neben den formalen auch die informellen Lernleistungen prozessorientiert zu erfassen und zu dokumentieren (Frank, S. 15-17). Die CH-Q Toolbox *Persönliches Kompetenzmanagement* der Gesellschaft CH-Q wird auch in Österreich häufig eingesetzt.

Südkorea

1998 wurde das *Credit Bank System* als alternativer Weg zu höherer Bildung eingerichtet. Hat man genug Credits gesammelt, erhält man einen akademischen Grad. Credits werden unter anderem für berufliche Qualifikationen, für im Selbststudium erworbenes Wissen und für kulturelle Kompetenzen angerechnet, also auch für informell erworbene Fähigkeiten. (ASEM, S. 34-35)

Weitere Länder im European Inventory 2005 (Otero et al.): Bulgarien, Estland, Island, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Polen, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Tschechien, Ungarn, Zypern.

6.8 Ähnlichkeiten und Unterschiede

Die Länder unterscheiden sich in Hinblick auf ihre Bildungssysteme sowie auf den Stand, die Verfahren und die Standards der Validierung nicht-formal/informell erworbener Kompetenzen. Colardyn/Bjørnåvold (S. 72) sehen drei Entwicklungsstufen in der Etablierung eines Validierungssystems:

1. *Experimentelle Stufe:*

Länder wie Belgien, Dänemark, Deutschland, Italien, Österreich und Schweden wollen zwar ein System einrichten, sind aber noch unsicher, in welcher Form dies gemacht werden sollte.

2. *Nationale Systeme formieren sich:*

Die legale und institutionelle Basis ist etabliert, sie muss aber noch umgesetzt werden. Beispiele sind Frankreich, Irland, Niederlande, Norwegen, Portugal, Spanien.

3. *Permanente Systeme:*

In Ländern wie Finnland und Großbritannien sind Validierungssysteme bereits auf Dauer wirksam.

Bjørnåvold (2001) fasst die Länder mit ähnlichen Systemen in folgende fünf Gruppen zusammen:

Duale Systeme

(Deutschland, Österreich)

In Deutschland und Österreich ist das Lernen am Arbeitsplatz weitgehend in die berufliche Aus- und Weiterbildung integriert. Aus diesem Grund sahen die beiden Länder lange keine Notwendigkeit, ein zusätzliches System zur Anerkennung anderweitig erworbener Qualifikationen einzurichten. Auf der anderen Seite wurde der Bedarf an neuem Wissen immer kurzfristiger, und es stieg die Notwendigkeit, die Mobilität sowohl zwischen den Bildungsstufen als auch zwischen dem eigenen Staat und anderen Ländern zu erhöhen, weshalb in den letzten Jahren eine intensive Diskussion dieser Probleme in Gang gekommen ist.

Mittelmeerländer

(Griechenland, Italien, Spanien, Portugal)

In diesen Ländern ist, im Vergleich zu den Ländern in Mittel- und Nordeuropa, das berufliche Aus- und Weiterbildungssystem nur schwach entwickelt. Parallel dazu existiert eine starke akademische Ausbildung. Vor allem in ländlichen Regionen werden die beruflichen Qualifikationen vorwiegend auf nicht-formalem Wege und über den Arbeitsplatz erworben. Ein System zur Feststellung und Anerkennung dieser Kompetenzen ist daher von besonderer Bedeutung, aber es ist bisher nur wenig ausgebaut. Gleichzeitig wurde in den letzten Jahren eine Reform der Berufsbildungssysteme in die Wege geleitet.

Nordische Staaten

(Finnland, Norwegen, Schweden, Dänemark)

Ein „nordisches Modell“ gibt es nicht, da die skandinavischen Länder unterschiedliche Wege und Phasen beschritten haben. Seit Mitte der 1990er Jahre aber haben alle Länder verstärkte Initiativen gesetzt, wobei sie versuchen, voneinander zu lernen.

Ein Spezifikum ist in Schweden, Dänemark und Norwegen die Erwachsenenbildung. Sie baut auf Grundtvigs Philosophie auf und vertritt die Ansicht, dass der Lernprozess als Wert für sich gilt und keine formale Bestätigung benötigt. Im Zentrum steht das Gespräch, der demokratische Dialog; eine spezifische Methode ist der ‚Studienzirkel‘ (Bjerkaker).

Nationale Berufsbildungsmodelle

(England, Irland, Niederlande, Australien)

In diesen Ländern herrscht ein System vor, das auf Output und Performanz basiert. Die Wichtigkeit außerhalb formaler Bildungseinrichtungen erworbener Kompetenzen wird nicht in Frage gestellt. Fraglich ist nur die Art der Integration in das Bildungssystem. Der schwierigste Punkt ist die Entwicklung allgemein akzeptierter Qualifikationsstandards, die weder zu allgemein noch zu spezifisch sind. Die zweite Herausforderung liegt in der Verlässlichkeit und Validität der Assessments.

Unterschiede gibt es bezüglich des Ausmaßes der lokalen Autonomie bzw. der Zentralisierung der Systeme, wobei das französische System stark reglementiert, das australische hingegen auf lokaler Ebene relativ autonom ist. (Bjørnåvold 1997, S. 33-34)

Das französische Modell

(Frankreich, zum Teil Belgien)

Frankreich weist in Europa in Hinblick auf die Identifizierung, Feststellung und Anerkennung nicht-formalen Lernens die größte Erfahrung auf. Das Bildungssystem ist traditionell auf Zertifikate fixiert. Das Zertifikat ist jedoch nicht nur ein internationaler Standard und Nachweis für den Arbeitsmarkt, sondern es ist auch – weit stärker als in anderen Ländern – ein Status-Symbol und dient der hierarchischen Differenzierung. In den letzten 15 Jahren hat sich dieses System als zu starr erwiesen, und Reformen wurden in Gang gesetzt. Das 1985 eingeführte dreiphasige Kompetenzbilanz-Modell ist das erste Modell, das die Feststellung nicht-formalen Lernens in vollem Umfang anstrebt. Es setzt die Existenz von Anerkennungszentren voraus.

Der Ansatz in Frankreich betont die Fähigkeit des Problemlösens und des kritischen Denkens an Stelle des Versuchs, Erfahrungswissen mit dem in Bildungsinstitutionen erworbenen formalen Wissen gleichzusetzen. Der Prozess *Bilan de Compétence* ist weiter gefasst und stellt die Kompetenzbewertung in den Zusammenhang des Karriere-Managements und der persönlichen Entwicklung. (Colley et al. 2003, S. 58 + 62)

Auf europäischer Ebene ist in den letzten Jahren eine Verschiebung vom angelsächsischen zum französischen Validierungsansatz zu beobachten. Das APL-System lässt sich offensichtlich nicht ohne weiteres auf andere Länder übertragen, da diese eine stärkere Beteiligung der betroffenen Personen und eine weiter gehende Integration der ermittelten Kompetenzen in die persönliche Entwicklung anstreben:

“Until the 2004 Leonardo da Vinci Call for Proposals, the concept of the identification and validation of non-formal and informal learning was rendered simply as ‘Validation of Non-Formal and Informal Learning’, and was perceived as a sort of glorified APEL. Now however there is a European movement, led by the European Commission, to build on the French Bilans de Competences law of 1991 and reposition guidance and counselling at the centre of the process of validating non-formal and informal learning.” (Bjørnåvold 2004, S. 2)⁷

⁷ Weitere vergleichende Dokumente: BMBF/Arnsfeld u. a., S. 123-129; Otero et al., S. 348-354; Winterton et al., S. 9-15.

7 Integration des Formalen und Informellen

„Abgesehen von unaufgearbeiteten Differenzen bei der Definition liegen insgesamt immer noch zu wenig Erkenntnisse darüber vor, wie informelles und formales Lernen miteinander in sinnvolle Beziehung gesetzt werden kann, und wie institutionelle Voraussetzungen dafür geschaffen werden können.“ (Overwien 2001, S. 372)

Hinter der Diskussion des informellen Lernens stehen die Fragen: Wie grenzt sich informelles Lernen vom formalen Lernen ab? Wie lässt sich die eine Form mit der anderen kombinieren? Wir haben es hier also mit zwei Lernformen zu tun, die sich an einer Grenzfläche berühren. Für die erwähnten Fragen ist entscheidend, wie diese Schnittstelle aussieht.

7.1 Schnittstellen/Übergänge

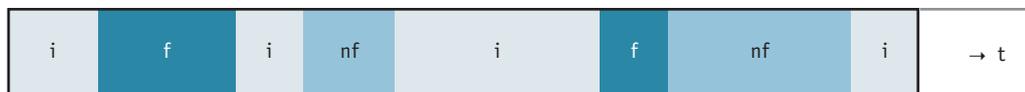
“Boundaries between formal, non-formal and informal learning can only be meaningfully drawn in relation to particular contexts, and for particular purposes.” (Colley et al. 2002)

Die Form der Grenzfläche

Eine Grenzfläche kann im Prinzip einen scharfen, diskontinuierlichen Verlauf ohne Übergangszone oder einen kontinuierlichen Verlauf mit einer mehr oder weniger breiten Übergangszone aufweisen. Wie die Verhältnisse bezüglich der Schnittstelle zwischen formalem und informellem Lernen aussehen, hängt nicht zuletzt von der Definition der beiden Begriffe ab.

Im Abschnitt „Theoretische Aspekte“ wurden drei Varianten vorgestellt:

Die Variante **A** enthält die drei Bereiche formales – nicht-formales – informelles Lernen, die durch einige wenige Kategorien (Ort, Curriculum, Lehrperson, Zertifikat) unterschieden werden. Ein Lernprozess läuft in dieser Version beispielsweise so ab:



Formale, nicht-formale und informelle Lernphasen treten hintereinander auf („serielle Lernformen“): Nach einer informellen Lernphase im Alltag folgt eine formale Schulung, dann wieder informelles Lernen, woraufhin eine nicht-formale Veranstaltung an einer Volkshochschule besucht wird, usw.

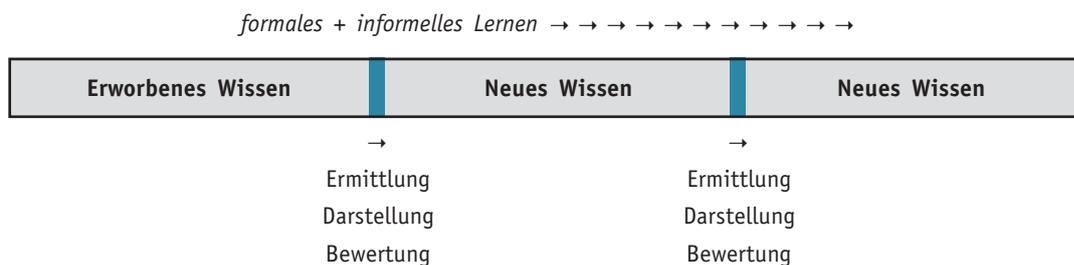
In den Varianten **B** und **C**, die im Wesentlichen über Gebrauchskriterien definiert sind, gibt es nur formales und informelles Lernen. Beide Lernformen treten stets gleichzeitig auf:



Hier hängt das Verhältnis von formalem und informellem Lernen vom jeweiligen Zeitpunkt ab, und in der Interpretation von Colley et al. (2003, S. 65) auch vom jeweiligen Kontext und den Zielen des Lernens:

- *All learning situations contain attributes of in/formality.*
- *Attributes of formality and informality are interrelated in different ways in different learning situations.*
- *Those attributes and their relationships influence the nature and effectiveness of learning in any situation.*
- *Those interrelationships and effects can only be properly understood if learning is examined in relation to the wider contexts in which it takes place. This is particularly important when considering issues of empowerment and oppression.*

Betrachten wir den allgemeinen Verlauf eines Lernprozesses, der sowohl formale als auch informelle Elemente enthält: Die Lernenden verfügen über Wissen, das sie auf formalem und informellem Weg erworben haben. Das in schulischen und sonstigen Bildungsinstitutionen formal erworbene Wissen wird ermittelt und oft auch bewertet. Neues Wissen wird wieder formal (in Kursen etc.) oder informell (am Arbeitsplatz, im sozialen Umfeld, ehrenamtlich) erworben, usw.



Wo treten hier Schnittstellen bzw. Übergänge zwischen formalem und informellem Lernen auf? Wenn jeder Lernprozess (nach den Versionen B und C) sowohl Elemente der einen als auch der anderen Lernform enthält, dann finden die Übergänge nicht nur zeitlich hintereinander, sondern auch innerhalb der gleichen Lernphase statt. Das Verhältnis der beiden Lernformen wird jedoch von der jeweiligen Lernsituation und den damit verbundenen Umständen abhängen.

Da sich der Lernprozess aus vielen Merkmalen zusammensetzt, treten die Schnittstellen zwischen formalem und informellem Lernen auch an vielen Stellen auf. Will man daher das Verhältnis zwischen den beiden Lernformen ändern, bieten sich diese Merkmale als Ansatzpunkte an.

Die pädagogische ‚Balance‘

Formales und informelles Lernen haben jeweils ihre Stärken und Schwächen. Informelles Lernen entspricht einem erfahrungsgeliteten Lernzugang, eingebunden in ein lebens- oder berufspraktisches Umfeld, was eine hohe Motivation zur Folge hat. Formales Lernen hingegen hat den Vorrang bei der Abstrahierung und Systematisierung von gesichertem Wissen, das verallgemeinert, operationalisiert und transferiert werden kann.

Es liegt daher nahe, sich zu überlegen, wie die Vorteile beider Lernformen am besten genutzt werden können. Da sie definitionsgemäß komplementär zueinander stehen, müssen eigentlich nur Möglichkeiten für beide Lernformen geschaffen werden. Wie dies in der Praxis aussieht, ist allerdings eine andere Frage, da jeder Einzelperson ein individuelles Maß an Selbstorganisation und Unterstützung entspricht. Zudem ist eine Lernform nicht ganz unabhängig vom Inhalt.

Die Frage ist das ‚richtige‘ Verhältnis zwischen formalem und informellem Lernen:

“[...] we require a better understanding of the ways to balance formal and informal attributes of learning.” (Colley et al. 2003, S. 67)

Ist die Balance zwischen formalem und informellem Lernen überhaupt ein Ziel pädagogischer Bestrebungen? Das hängt davon ab, *welche* pädagogischen Ziele verfolgt werden und was unter Balance verstanden wird. Ein pädagogisches Ziel ist beispielsweise Lerneffizienz, ein anderes kritisches Denken. Der Lerneffizienz ist es wahrscheinlich nicht abträglich, wenn durch die Einbeziehung informellen Lernens eine zusätzliche Ressource genutzt wird. Für kritisches Denken wiederum ist informelles Lernen geradezu konstitutiv.

Die Balance ist keine quantitative Größe, die z.B. das Verhältnis der Dauer des formalen bzw. informellen Lernens festsetzt. Balance ist ein dynamischer Begriff, der zu jedem Zeitpunkt neu zu bestimmen ist. (Ein Artist auf einem Hochseil muss sein Gleichgewicht in jeder Sekunde neu justieren.) In einem Lernprozess, der von vielen Faktoren abhängt, ist daher die Balance zwischen formalem und informellem Lernen eine ständig zu lösende Aufgabe. Während für eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt ein hohes Ausmaß an Formalisierung die ‚richtige‘ Balance bedeuten mag, kann es für eine andere Person unter den gegebenen Umständen besser sein, sich über Erfahrungen dem Lerngegenstand zu nähern.

Beispiele von Lernprojekten

Ein *formales* Lernprojekt wie der Schulunterricht oder ein zertifizierter Kurs in einer Bildungseinrichtung weist, wie bereits erwähnt, nach Eraut (in Colley et al. 2003, S. 18) fünf Merkmale auf:

- vorgeschriebener Rahmen fürs Lernen (eine Art Curriculum);
- eine organisierte Lernveranstaltung oder ein Lernpaket;
- die Anwesenheit einer beauftragten Lehrperson oder eines/einer TrainerIn;
- die externe Spezifizierung der Lernergebnisse;
- die Verleihung einer Qualifikation oder von Credits.

Was ist aber, wenn nur ein Teil dieser Merkmale vorliegt oder diese Merkmale nur zeitweise vorliegen? Sehen wir uns zwei Varianten eines Lernprojekts an:

1a) Jemand kauft sich im Supermarkt einen Sprachkurs und lernt die Sprache mit Hilfe des Lehrbuchs und der Audioträger. Der Sprachkurs ist curricular aufgebaut, das Lernpaket ist strukturell organisiert, eine anleitende Person gibt es nicht, die Lernergebnisse sind im Lernpaket definiert, die erworbene Sprachkompetenz wird nicht extern überprüft. Das Lernprojekt weist also folgende konstituierende Elemente auf, die zum Teil formal, zum Teil informell sind:



Das Selbststudium eines Sprachkurses enthält somit, in Erauts Diktion und ohne genauere Differenzierung, drei von fünf formalen Merkmalen. (Daraus lässt sich natürlich nicht ableiten, dass der Kurs zu 60% formal ist.)

1b) Eine andere Person bucht einen Sprachkurs an einer Volkshochschule. Der Kurs besteht zur Hälfte aus Präsenzphasen, zur Hälfte aus Individualphasen mit teilweiser Verwendung einer Lernplattform. Hier gibt es ein Curriculum, ein organisiertes Lernpaket und eine Kursleitung. Die Lernergebnisse sind definiert, und wer will, kann eine zertifizierte Prüfung ablegen.

Haben wir es hier mit rein formalem Lernen zu tun? Bei näherem Hinsehen lassen sich eine Reihe informeller Elemente identifizieren: Das Curriculum ist ein Rahmencurriculum, je nach Kursleitung und Interessen der Teilnehmenden wird davon abgewichen; der Kurs ist zwar extern organisiert und findet in einem Kursraum statt, doch kommt es vor, dass Kursteilnehmende eine Exkursion organisieren oder sich privat zu Lernzwecken treffen; eine Kursleitung ist in den Präsenzphasen anwesend, sie steuert aber nur spezifische Aktivitäten auf der Lernplattform und ist in den Individualphasen überhaupt nicht präsent; die Lernergebnisse sind mehr oder weniger definiert, jedoch auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten; und eine Zertifizierung ist optional. Dazu kommen noch weitere Lerngelegenheiten wie Gespräche mit ‚native speakers‘ in Lokalen oder Radio- und TV-Sendungen in der Fremdsprache.

In dieser Lernsituation gehen formale (f) und informelle (i) Elemente ineinander über. Für die konstituierenden Elemente lassen sich höchstens geschätzte formale und informelle Anteile angeben:



Analoge Betrachtungen zum Sprachenprojekt lassen sich zu hochgradig informellen Lernprozessen anstellen, wie sie am Arbeitsplatz oder im sozialen Umfeld auftreten:

2) Ein Schrebergärtner will um sein kleines Grundstück einen Zaun errichten, wozu er mit Hilfe einer Anleitung planmäßig vorgeht. Er kauft sich die erforderlichen Werkzeuge und Materialien, bespricht sich mit seinem zaun-kompetenten Nachbarn und beginnt sodann, die einzelnen Schritte der Anleitung umzusetzen. Von den fünf Merkmalen Erauts ist hier höchstens noch die „Organisation“ übrig, worunter man die Anleitung zum Bau des Gartenzauns verstehen kann. Es handelt sich hier also um ein primär informelles, auf Erfahrungslernen basierendes Projekt. (Wie viel dabei tatsächlich gelernt wird oder wie tief die erlangte Einsicht ist, ist wieder eine andere Frage.)

Ein letztes Beispiel:

3) Im Schulunterricht steht Biologie auf dem Stundenplan. Die Lehrerin trägt den im Curriculum vorgesehenen Inhalt über Bienen vor. In einer hinteren Bank tuscheln David und Anna über ihre Erfahrungen mit Bienenstichen. Selina schaut aus dem Fenster und sieht, wie im Hof ein Kind ein anderes mit einem gezielten Griff zu Boden wirft. Während also das Lernen der SchülerInnen vorwiegend formal verläuft, treten doch auch informelle Lernmomente auf, in denen manches gelernt wird, was nicht unbedingt im Lehrplan steht.

Die bisherigen Beispiele betreffen vorwiegend die Lehr-/Lernebene und die individuelle/persönliche Ebene. Für das informelle Lernen und sein Verhältnis zum formalen Lernen sind jedoch auch die außer-/institutionelle Ebene sowie die politische Ebene relevant, auf denen ebenfalls Übergänge auftreten: zwischen Bildungsstufen; zwischen Schule und Arbeitsplatz; zwischen Arbeit und Freizeit; zwischen Lebensabschnitten. Diese Übergänge verwischen sich mit zunehmender Bedeutung des Lernens:

“When learning gets a more prominent place in life, the boundaries between learning, working and leisure tend to become blurred.” (du Bois-Reymond, S. 5)

7.2. Formalisierung des Informellen

“The consequences of making learning more formal or less formal can be either beneficial or harmful, depending upon the nature of the changes in relation to the context. There are different ways to change this balance, but current audit-driven policies are widely increasing formality in ways that are sometimes problematic.” (Colley et al. 2003, Executive summary)

Ob die Formalisierung des Lernens gut oder schlecht ist, hängt also jeweils im Einzelfall von den Umständen und von dem ab, was formalisiert wird. Was kann Formalisierung bedeuten? Erstens die Formalisierung informeller Lernprozesse und zweitens die Formalisierung (Validierung) informell erworbener Kompetenzen. Damit sind wieder die Lehr-/Lernebene, die außer-/institutionelle Ebene und die politische Ebene angesprochen.

Nehmen wir als Beispiel für die *Lehr-/Lernebene* an, das Lernen wird von einem beruflichen oder lebensweltlichen Zusammenhang in ein Klassenzimmer oder einen Kursraum verlegt. Dadurch ändert sich folgendes:

Kontext: Der Ort, die gewohnte Lernumgebung wird ersetzt durch einen fürs Lernen präparierten Raum. Dieser ist einerseits erweitert durch Lernmittel, andererseits reduziert, indem die komplexe soziale Umwelt wegfällt. Gleichzeitig werden die Vorschriften und rechtlichen Rahmenbedingungen restriktiver.

Inhalt: Das Wissen wird abstrahiert, in seinen Perspektiven reduziert, in einen sachlogischen Zusammenhang gesetzt, von gesellschafts- und institutionskritischen Elementen befreit. Aktivitäten werden als Simulationen inszeniert.

Lernweise: Selbstorganisiertes und partizipatives Lernen wird durch angeleitetes Lernen ersetzt. Das Lernen wird systematischer betrieben, Lernmethoden werden vermittelt, Lernschwache werden unterstützt (vorausgesetzt, die Lehrperson ist dazu willens und findet Zeit dafür).

Lernkultur: Die selbst gewählten Lehr- und LernpartnerInnen werden ersetzt durch eine Lehrperson und andere Lernende. Am neuen Lernort muss die Motivation erst aufgebaut werden. Institutionelle Interessen und externe Kontrollen kommen ins Spiel. Bildungspolitische Intentionen tendieren zur Kontrolle des informell erworbenen Wissens, zu dessen Reduktion auf Messbarkeit und Standardisierung.

Colley et al. (2003, S. 60) führen als weitere Punkte an, dass durch die Formalisierung das Konzept eines einheitlichen Subjekts eingeführt wird. Es wird auch stillschweigend von einer konsistenten Erfahrung, die rational bearbeitet werden kann, ausgegangen, ebenso davon, dass die in einem Lernfeld erworbenen Kompetenzen sich bruchlos in ein anderes transferieren lassen.

Liegt überhaupt ein Unterschied darin, ob der gleiche Inhalt formal oder informell gelernt wird? Eventuell ergibt eine Prüfung des erworbenen Wissens das gleiche Ergebnis. Aber beim Lernen spielen bekanntlich auch noch andere Dinge eine Rolle: Muss der Inhalt selbst organisiert und strukturiert werden? Wird die Motivation aus freien Stücken aufrechterhalten? usw. In diesem Fall lernt man informell nicht nur Gleiches, sondern auch – im Vergleich zum formalen Lernen – Unterschiedliches. Man lernt nicht nur anders, sondern auch anderes. (Diese Feststellung widerspricht der Behauptung von Werquin, S. 7).

Auf der *außer-/institutionellen und politischen Ebene* bedeutet die Formalisierung informell erworbener Kompetenzen,

- den außerinstitutionellen Lebenszusammenhang verstärkt in die Aus- und Weiterbildung zu integrieren;
- das in außerinstitutionellen Zusammenhängen auftretende informelle Lernen in geordnete Bahnen zu lenken, d.h. eine Struktur dafür einzurichten und Maßnahmen zur Erfassung des informellen Lernens zu setzen;
- die in institutionellen Bildungsmaßnahmen auftretenden informellen Lernweisen für die Lernenden zu organisieren und unter Umständen auch vorzuschreiben;
- Methoden und Instrumente zu entwickeln, um das informelle Lernen zu messen, zu dokumentieren und zu bewerten;
- akkreditierte Stellen zur Anerkennung der informell erworbenen Kompetenzen einzurichten.

Zur gegenwärtigen Tendenz der Formalisierung bisher nicht erfasster Lebens- und Lernbereiche gibt es zahlreiche Stimmen. Hungerland/Overwien (S. 13) deuten vorsichtig Bedenken an:

„In Zeiten wachsender Entgrenzung von Lebens- und Arbeitswelt wird zuweilen gefragt, ob denn nun die letzten Kolonien des Privatlebens der Ökonomie nutzbar gemacht werden sollen.“

Kritische Stimmen lehnen eine flächendeckende Formalisierung ab. Im Sinne emanzipatorischer Bildungsintentionen muss ein selbstbestimmter Bildungsraum offen bleiben:

„Eine mögliche Anwendung informell erworbener Fähigkeiten im Berufsleben kann zwar ein gesellschaftlich erwünschter Nebeneffekt sein, aber nicht der primäre Zweck

informellen Lernens. Was Erwachsene lernen möchten, sollte ihrem eigenen Bestimmungsrecht überlassen bleiben.“ (Becker, S. 10)

Was für Erwachsene gilt, kann auch für Jugendliche nicht von Schaden sein:

„Eine Förderung informellen Lernens und non-formaler Bildung darf nicht den Fehler machen, über Benchmarks die Jugendarbeit zur Leistung von Bildungsnachweisen zu ‚zwingen‘, da sonst die Vorteile und Qualitäten non-formaler Kontexte unterwandert und ausgehöhlt werden. Vielmehr erscheint es wichtig, über präziseres Wissen über Voraussetzungen und Strukturen informeller und non-formaler Bildungsprozesse positive Anreize zur Schaffung solcher Kontexte zu setzen.“ (Pohl/Walther, S. 31)

Hier wird die Position vertreten, dass die Ermöglichung und Unterstützung informeller Lernverhältnisse wichtiger ist als ihre Formalisierung. Eine andere Sache ist die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, die je nachdem, wie sie durchgeführt wird, für die betreffenden Personen durchaus nützlich und erwünscht sein kann:

“All forms of learning have the potential to be either emancipatory or oppressive. This depends partly upon the balance and interrelationships between attributes of in/formality. However, the wider contexts in which that learning takes place are crucial in determining its emancipatory potential.” (Colley et al. 2003, Executive summary)

Entscheidend ist letzten Endes: Wer verfügt über die Kontrolle der Formalisierung und Anerkennung, und wem nützt sie?

7.3 Informalisierung des Formalen

Da nun formales und informelles Lernen jeweils ihre Vorzüge besitzen, liegt es nahe, formale Lernverhältnisse durch informelle Elemente zu ergänzen und zu erweitern. Tatsächlich wird dies in Ansätzen bereits gemacht, vom Projektunterricht in der Schule bis zu Informationssäulen im öffentlichen Raum. Auf folgenden Ebenen könn(t)en Aktivitäten gesetzt werden:

Politische Ebene: Informalisierung würde bedeuten, die Bildungssysteme und Curricula zu adaptieren, die Hürden zwischen Bildungsstufen abzubauen, für bestimmte Personengruppen den Zugang zu Aus- und Weiterbildungsprogrammen zu erleichtern, eine Option zur (freiwilligen) Anerkennung informell erworbener Kompetenzen einzurichten, eine Vergleichsmöglichkeit mit formal erworbenen Kompetenzen zu schaffen, die Abschlüsse international anzugleichen und den Wechsel von Arbeit und Lernen zu fördern.

Institutionelle Ebene: Hier geht es um bessere Voraussetzungen für informelles Lernen, um niederschwellige Lernzugänge und um die Schaffung einer geeigneten Infrastruktur, z. B.: Vermeidung von Schulbank-Phalanxen in Klassenzimmern; Räume für selbst verwaltete Gruppen; Lern- und Ruhezone; Café; einfacher Zugang zu Informationen und Unterlagen. Es geht auch um eine Öffnung der Institutionen nach außen und um die Einrichtung überinstitutioneller Beratungszentren in größeren Städten.

Außerinstitutionelle Ebene: Arbeitsplätze sind in ihrer Funktion als Lernumgebung nicht immer optimal eingerichtet. Auch hier geht es wieder um leichten Zugang zu Informationen sowohl im realen als auch im virtuellen Raum sowie um spezifische, eigens fürs Lernen bereitgestellte Installationen. Auf den urbanen Lernraum wurde bereits hingewiesen. Ähnliches gilt auch für ländliche Gegenden. In den Dörfern sind Bibliotheken oft ausbauwürdig, und Schulgebäude werden für die Weiterbildung nicht genutzt. Lernpfade zu Wissenswertem in der Umgebung können eingerichtet und Beratungsangebote von den Gemeinden organisiert werden, usw.

Lehr-Lernebene: Institutionen wie die Schulen stützen sich großteils auf kanonisiertes Einheitswissen, indem im Unterricht für alle zur gleichen Zeit der gleiche Inhalt ‚dargeboten‘ wird. Ähnliches gilt für die meisten Kurse in der Weiterbildung. Die Informalisierung des Formalen würde daher bedeuten, die Freiräume zu erweitern, Selbstlernphasen einzubauen, den Individualisierungsgrad zu erhöhen, methodisch vielfältiger zu arbeiten, Lernsituationen mit biographischen Bezügen zu koppeln, digitale Lernplattformen einzusetzen. Auch Exkursionen und die Kooperation mit anderen Lernorten verringern die Formalisierung. Unter Umständen wäre mit der Informalisierung auch der Übergang von der Wissensvermittlung und Qualifizierung zur Kompetenzentwicklung und Bildung verbunden.

Es wäre also von den AktivistInnen des Bildungsbetriebs eine Auseinandersetzung über informelle Lernverhältnisse zu führen. Die Integration informellen Lernens impliziert unter Umständen auch eine Haltungsänderung der Lehrpersonen und TrainerInnen (Smith):

In den Worten von Smith (in freier Übersetzung, R.Z.):

Es ist zu hoffen, dass informelle ErzieherInnen/BildungsarbeiterInnen

- *das weite Feld der Möglichkeiten wahrnehmen, die sich in den alltäglichen Lernumständen eröffnen;*
- *ihre Aufmerksamkeit auf Beziehungen und Prozesse richten – und wie diese befriedigender gestaltet werden können;*
- *ihre nachdrückliche Anteilnahme ausdrücken – für Demokratie, Gerechtigkeit und Respekt gegenüber anderen; die zentrale Form der informellen Erziehung & Bildung, die Konversation, ist das Medium dafür;*
- *die Erfahrungen und Gefühle der Menschen wertschätzen;*
- *auf eine Weise arbeiten, die den Menschen hilft, ihr Verständnis und ihre Verpflichtungen zu vertiefen und auf ihnen aufzubauen.*

Letzten Endes wäre also eine Lernkultur anzustreben, in der formales wie informelles Lernen Platz haben, das heißt, in der Lernende das ihren Interessen Entsprechende in der von ihnen gewünschten Weise unter menschenwürdigen Umständen lernen können, in der sie dabei unterstützt und in der ihre Lernergebnisse anerkannt werden.

8 Zusammenfassung

Die Hauptpunkte dieser Studie noch einmal in Kurzform:

- Das Lernen Erwachsener ist zum Großteil informelles Lernen.
- In Hinblick auf Erforschung und Förderung spielte in der Vergangenheit das informelle Lernen gegenüber dem formalen Lernen eine untergeordnete Rolle, weshalb hier ein Nachholbedarf besteht.
- Informelles Lernen kommt in allen Lernfeldern vor: in der Arbeit und Freizeit, aber auch in Weiterbildung und Schule.
- Für die Jugendlichen am Übergang zum Erwerbsleben sind an außerschulischen Lernorten informell erworbene Kompetenzen von besonderer Bedeutung.
- Für Unternehmen ist informelles Lernen am Arbeitsplatz ein ökonomisch nutzbarer Faktor, während aus gewerkschaftlicher Sicht informelle Lernräume individuelle und politische Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen.
- In Weiterbildungsinstitutionen fehlt für informelles Lernen weitgehend die dafür erforderliche Infrastruktur.
- Das ‚Lernen im sozialen Umfeld‘ ist sowohl in Regionen als auch in Städten ausbaufähig. Es ist in die persönliche Biographie eingebettet, erweitert den Lernort und kann Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnen.
- Informelles Lernen hat viele Verwandte, z. B. Erfahrungslernen, Selbstlernen, Offenes Lernen und Kompetenzbasiertes Lernen.
- Bis zur Einführung der allgemeinen Schulpflicht dominierten nicht-formale Lernformen den Qualifikationserwerb. In der Nachkriegszeit entwickelte sich die nicht-formale Bildung in fünf Etappen, in denen die Bevorzugung einer der beiden Lernformen und die Politisierung der Diskussion wechselten.
- Das formale, nicht-formale und informelle Lernen lässt sich zumindest auf drei verschiedene Weisen definieren:
 - a. In der pragmatischen Definition (z. B. der EU) wird nicht-formales und informelles Lernen durch einige wenige Merkmale unterschieden, unter anderem dadurch, dass diese beiden Lernformen außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfinden.
 - b. In der Gebrauchsdefinition von Colley et al. enthält *jeder* Lernprozess formale und informelle Elemente, die jeweils für die spezifische Lernsituation zu bestimmen sind.
 - c. In der etymologischen Ableitung ist beim formalen Lernen die Form vorgegeben, beim informellen Lernen ist sie noch offen.Für b. und c. ist der Begriff des nicht-formalen Lernens überflüssig.
- Beim informellen Lernen wird der Lernprozess aus der Perspektive des/der Lernenden betrachtet, bei der informellen Bildung/Erziehung aus dem Blickwinkel einer externen (Lehr-)Person.

- Viele Lernwillige werden von Bildungsangeboten durch die Höhe der Zugangsschwelle abgehalten.
- Die nach wie vor bestehende Kluft zwischen manchen Bildungsstufen könnte unter Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen verringert werden.
- In traditionelle Kurse sind informelle Elemente integrierbar.
- (Nicht nur) Bildungsbenachteiligte lernen dann am besten und nachhaltigsten, wenn die Lerninhalte und -prozesse an ihre Lern- und Lebensbiographie anschließen.
- Didaktische Modelle, die in flexibler Form formales und informelles Lernen verbinden, sind nicht besonders häufig anzutreffen. Die ‚Offene Lernumgebung‘ bietet die Möglichkeit dazu, sie ist jedoch noch wenig erprobt.
- Die Einrichtung von Räumen für informelles Lernen ist nicht nur in der Stadt und am Land sinnvoll. Solche Räume sind auch wichtig für Bildungsinstitutionen, die dafür allerdings anders gebaut und eingerichtet werden müssten.
- Der Übergang vom Qualifizierungs- zum Kompetenzkonzept ist offensichtlich ein Fortschritt, während die Aufgabe des Bildungskonzepts aus der Perspektive eines aufgeklärten Bildungsverständnisses nur als Rückschritt gesehen werden kann.
- Die Listen der Kompetenzarten sind in gewissem Ausmaß willkürlich und ein Resultat der hinter dem Kompetenzkonzept liegenden Interessen.
- Für die Kompetenzentwicklung sind der Lernort und die Biographie bedeutsam.
- Mentoring als Methode des Kompetenzerwerbs enthält formale und informelle Elemente.
- Informelles Lernen wird durch Lern-, Bildungs- und Lebensberatung ergänzt. Die dafür erforderlichen überinstitutionellen Beratungsstellen fehlen noch weitgehend.
- Neue Medien wie das Internet, Lernplattformen und Social Software können informelles Lernen unterstützen.
- Für und gegen die Feststellung von Kompetenzen lassen sich jeweils gute Argumente anführen.
- Wozu und wie Kompetenzen festgestellt werden, hängt nicht zuletzt vom dahinter liegenden Menschenbild ab.
- Neben aufwendigen Testverfahren gibt es eine Reihe von Methoden und Instrumenten wie Portfolios und Kompetenzbilanzen, die nach kurzer Einschulung eingesetzt werden können.
- Zur Validierung von Kompetenzen sind unterschiedliche Modelle in Verwendung, die sich im Ausmaß der Anlehnung an die formale Kompetenzermittlung unterscheiden.
- Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist zu einem wichtigen Anliegen europäischer und nationaler Stellen geworden, um die Transparenz der Kompetenzen zu erhöhen und die Mobilität zwischen den Ländern zu erleichtern.
- Die Validierung informell erworbener Kompetenzen ist für die Betroffenen unter der Bedingung der Freiwilligkeit eine überlegenswerte Option, da sie Einsicht und Selbstwertgefühl erhöhen kann.
- APEL wird bisher vorwiegend von Höher Qualifizierten in Anspruch genommen.

- Der Europäische Qualifikationsrahmen EQR hat die Funktion, die in verschiedenen Ländern erworbenen Qualifikationen vergleichbar machen. Für nationale Qualifikationsrahmen dient der EQR als Meta-Rahmen und Abgleichinstrument.
- Zur Anrechnung von Studien existiert im Hochschulraum des Kreditsystem ECTS. Für die Berufsbildung wird gegenwärtig das Kreditsystem ECVET entwickelt.
- Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen unterscheidet sich in den europäischen Ländern beträchtlich. Beispielsweise ist das französische VAE-Verfahren umfassender in die individuelle Biographie integriert als das englische APL-Verfahren.
- Unter der Annahme, dass jeder Lernprozess formale und informelle Elemente enthält, tritt die Schnittstelle zwischen den beiden Lernformen nicht zeitlich hintereinander, sondern zur gleichen Zeit auf.
- Formales und informelles Lernen haben jeweils ihre Meriten und sind nicht ohne Auswirkungen auf die andere Lernform rückführbar.
- Man lernt informell nicht nur anders, sondern auch Anderes.
- Die richtige Balance zwischen formalem und informellem Lernen hängt vom Zeitpunkt und vom Kontext ab.
- Durch die Formalisierung des Informellen ändern sich Kontext, Inhalt, Lernweise und Lernkultur.
- Zur Informalisierung des Formalen können Aktivitäten auf der Lehr-/Lernebene, der außer-/institutionellen Ebene und der politischen Ebene gesetzt werden.
- Wünschenswert wäre ein Bildungssystem, das auch informelles Lernen angemessen wahrnimmt und fördert.

9 Literatur

Die Links in der Literaturliste wurden zuletzt am 26.9.2007 überprüft.

AG Informelles Lernen: Deutsche Arbeitsgruppe im Rahmen der UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014), http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/04__UN__Dekade__Deutschland/05__Die_20Arbeitsgruppen/AG_20Informelles_20Lernen.html.

AG Informelles Lernen: Die Bedeutung des informellen Lernens für verschiedene Arbeitsfelder (Grundlagenpapier II), 26. 11. 2006 (9 S.), http://www.dekade.org/AG_Seiten/informelles_lernen/06_11_26Grundlagenpapier2.pdf.

Aisenbrey, Petra et al.: 2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“, 2003, http://www-user.rhrk.uni-kl.de/~zentrum/WBLLL/Anhang_Zwischenbericht2/Zwischenbericht2.pdf.

Alheit, Peter: „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse, In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Weiterlernen – neu gedacht, QUEM-report, Heft 78, 2003, S. 7-21, <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-78.pdf>.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina: Bildung als „biographische Konstruktion?“ Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung, Report 37/1996, S. 33-45, http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1996/faultstich-wieland96_01.pdf#page=30.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina/Kaiser, Manuela/Truschkat, Inga: Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld, QUEM-Materialien 43, Berlin 2003 (166 S.), <http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/materialien/content/main/publik/materialien/ab%202003/materialien43.pdf>.

AMPEL – Bildung anerkennen: Projekt des Beratungszentrums für Migranten und Migrantinnen zur Unterstützung der Anerkennung erworbener Qualifikationen, http://www.interculturexpress.at/sites/05_ampel.htm.

Arajärvi, Outi et al. bzw. ABWF/QUEM (Hrsg.): Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen, Berlin, Dezember 2005 (160 S.), http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/liwe/97_hand_liwe_3.

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF): Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM), http://www.abwf.de/main/home/frame_html.

Arbeitsgruppe Berufsbildung in Europa: Berufsbildung in Europa – zur Begründung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF), Universität Bremen/Institut Technik und Bildung, Mai 2005 (18 S.), http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Forschung/Diskussionspapier_01.pdf.

Aribaud, Michel: Towards ECVET. European Credit for Vocational Education and Training: A device for promoting the transfer, accumulation and recognition of credit for VET in Europe, Vortrag in Prag, 2. 10. 2006 (33 Folien), <http://www.vocationalqualification.net/vq/servlet/GetFile?id=290&typ=0&intern=0>.

Arnold, Rolf: Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung, In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report 49/2002, S. 26-38, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf.

Arnold, Rolf: Vom Präsenzlernen über Distance Learning zum E-Learning, GdWZ 2/2004, S. 60-66.

Arnold, Rolf/Pätzold, Henning: Lernen ohne Lehren, In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung, Neuwied 2003, S. 107-126.

ASEM/Workgroup 2: Thematic Report 2: Integrated Approaches in Lifelong Learning and Recognition of Prior Learning (Thematic Report 2), 2002 (60 S.), http://www.uvm.dk/asem/reports/asem_thematic_report_2.pdf.

Australian Qualification Framework (AQF), <http://www.aqf.edu.au/>.

Autonome Provinz Bozen – Südtirol: Der KOM(petenzen)PASS, <http://www.provinz.bz.it/berufsbildung/kompass/uebersicht.htm>.

Bastian, Johannes: Offener Unterricht: Zehn Merkmale zur Gestaltung von Übergängen, Pädagogik 12/95, S. 6-11.

- Becker, Ellen:** Informelles Lernen aus kulturevolutionärer Perspektive, *Education permanente* 2000/3, S. 9-12, http://www.infopartner.ch/periodika/2000/EP_Education_permanente/Ausgabe_03_2000/ep0309.pdf.
- Bekermann, Zvi/Burbules, Nicholas C./Silberman-Keller, Diana (Eds.):** Learning in Places. The Informal Education Reader, New York et al. 2006, http://www.infed.org/localeducation/learning_in_places.htm.
- Bergmann, Gustav/Daub, Jürgen/Meurer, Gerd:** Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung, ABWF, QUEM-report 95, Teil II, Berlin 2006 (152 S.), <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-95-teil2.pdf>.
- Berufs- und Wirtschaftspädagogik online:** Ausgabe November 2006, Teil II: Nationale und internationale Konzepte zur Strukturierung von Qualifikationen – Anforderungen an die Qualifikationsforschung, <http://www.bwpat.de/ausgabe11/>.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung:** European Qualifications Framework (EQF) – ECVET, <http://www.bibb.de/de/wlk18242.htm>.
- BIFO Berufs- und Bildungsinformation Vorarlberg:** Quali-Box (Modul 5: „Qualifikationen abseits vom Job“), <http://www.bifo.at/text/qualibox>.
- Bischof, Norbert:** Struktur und Bedeutung. Eine Einführung in die Systemtheorie, Bern 1995.
- Bjerkaker, Sturla:** The Study Circle – a method for learning, a tool for democracy, 2003, <http://www.face.stir.ac.uk/Paper109Bjerkader.htm>.
- Bjørnåvold, Jens:** Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen, CEDEFOP, Thessaloniki 1997 (66 S.), <http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5067.pdf>.
- Bjørnåvold, Jens:** The changing institutional and political role of non-formal learning: European trends, 2001 (42 S.), http://www.kenniscentrumevc.nl/ufc/file2/evc_sites/sara/b79f825eef5163d67081814ec89215bf/pu/3008EN115B_jornavold.pdf.
- BMBF:** Berufsbildungsbericht: 6.1.1 Entwicklungen und Initiativen in der EU-Bildungszusammenarbeit, http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/bbb2003/teil2/kap_6/teil2_6_1_1.htm.
- BMBF:** Der Kopenhagen-Prozess in der beruflichen Bildung, <http://www.bmbf.de/de/3322.php>.
- BMBF:** Lernkultur Kompetenzentwicklung, <http://www.bmbf.de/de/406.php>.
- BMBF (Hrsg.)/Arnswald, Ulrich et al.:** Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes, Berlin 2004 (180 S.), http://www.bmbf.de/pub/weiterbildungspass_mit_zertifizierung_informellen_lernens.pdf.
- BMBF (Hrsg.)/Baethge, Martin et al.:** Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berlin 2003 (196 S.), http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bildungsbericht_bb_weiterbildung.pdf.
- BMBF/KMK:** Erste deutsche Stellungnahme zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), Bonn, 15. 11. 2005 (16 S., dt. + engl.), http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a13_neues-aus-europa_11-05_eqf-stellungnahme-bmbf.pdf.
- BMBWK:** Lissabon Prozess, <http://archiv.bmbwk.gv.at/europa/blp/index.xml?style=default&subnav=1>.
- BMBWK:** Leonardo da Vinci II – Aufforderung zur Einreichung von Projektanträgen 2005-2006, http://archiv.bmbwk.gv.at/europa/bildung/bildungsprogramme/leo_projektantr05_06.xml.
- BMBWK:** Anhang zum Diplom/Diploma Supplement [Stand Juli 2006], http://archiv.bmbwk.gv.at/universitaeten/diplomasupplement/DasDiplomaSupplement/Anhang_zum_Diplom__Diplo7750.xml.
- BMBWK:** Lebensbegleitendes Lernen: Maßnahmen gegen Ausgrenzung (Ergebnisprotokoll des Koordinationsworkshops), 2001a (45 S.), http://www.lebenslangeslernen.at/downloads/WS_Ausgrenzung_Protokoll.pdf.
- BMBWK:** Anrechenbarkeit von Bildung/Zertifizierung (Ergebnisprotokoll des Koordinationsworkshops), 2001b (20 S.), http://www.lebenslangeslernen.at/downloads/WS_Zert_Protokoll.pdf.
- BMBWK:** Kompetenzanerkennung [Links zu einigen Stellen und Instrumenten; Zugriff: 10.7.2007], <http://www.erwachsenenbildung.at/bildungsinformation/kompetenznachweis/kompetenzanerkennung.php>.
- BMBWK:** Österreichische Stellungnahme zum EQF – Konsultationspapier der Europäischen Kommission, Wien 2006a (11 S.), http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/results/austria_de.pdf.

- BMGFJ:** Familienkompetenzen – Schlüssel für mehr Erfolg im Beruf,
<http://www.bmgfj.gv.at/cms/site/detail.htm?thema=CH0422&doc=CMS1172235750465>.
- BMUKK/BMWF (Hrsg.):** Österreichischer Bericht 2007 über die Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“. Berichtszeitraum Mai 2005 – April 2007, Wien 5/2007 (64 S.),
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15320/abb2010_zwb07_dt.pdf,
http://www.bmukk.gv.at/europa/bildung/abb2010/abb2010_zwb.xml.
- Bologna Working Group on Qualifications Framework:** A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen 2005 (200 S.),
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf.
- Bonsen, Elisabeth/Hey, Gerhard:** Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, Kiel 2006 (21 S.),
<http://faeher.lernnetz.de/links/materials/1165427377.pdf>.
- Bowskill, Nicholas:** Informal Learning Projects as a Vehicle for Collaborative Professional Development in Online Communities, Networked Learning Conference, 2004 (7 S.),
http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/individual_papers/bowskill.htm.
- Brauer, Werner:** Vom Umgang mit lernungewohnten TeilnehmerInnen, GdWZ 2/2003, S. 71-73.
- Braun, Susanne:** Biographisches Lernen als Methode in der Erwachsenenbildung, Report 37/1996, S. 109-115,
http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1996/faulstich-wieland96_01.pdf#page=106.
- Bretschneider, Markus:** Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union, Dt. Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn 2004 (8 S.),
http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04_01.pdf.
- Bretschneider, Markus/Preißer, Rüdiger:** Länderstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“: Großbritannien, Dt. Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn 2003 (30 S.), <http://www.dipf.de/wbp/Anlagenband/LaenderstudieGrossbritannien.pdf>.
- Brödel, Rainer:** Relationierungen zur Kompetenzdebatte, In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report Nr. 49, Juni 2002, S. 39-47,
http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf.
- Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia:** Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder, Bielefeld 2004,
http://shop.wbv.de/php/product_template.php4?PRODUCT_KEY=6001432241103090201&SHOP=BOOKSHOP.
- Brüning, Gerhild:** Benachteiligte in der Weiterbildung. Projektabschlussbericht, DIE, Frankfurt/Main bzw. Bonn 2001a (169 S.), http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/bruening01_01.pdf.
- Brüning, Gerhild:** Weiterbildung für Benachteiligte. An- und Ungelernte in der Weiterbildung – Vergessen und bildungsfern? GPC Vortrag 17. 9. 2001b (9 S.), http://www.good-practice.de/vortrag_brueening.pdf.
- Bulgarelli, Aviana:** Letter from the Director, CEDEFOP Info 2/06, S. 4,
<http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo22006/Cinfo22006EN.pdf>.
- Busse, Johannes:** Der Kompetenzbegriff bei F.E. Weinert, Universität Heidelberg,
<http://www.jbusse.de/k-kompetenz-weinert.html>.
- Cameron, Roslyn:** Recognition of Prior Learning in 2004: A snapshot, 2004 (10 S.),
<http://www.ala.asn.au/research/2004-11-CameronRPL.pdf>.
- CEDEFOP:** Europass-Portal der Europäischen Kommission, <http://europass.cedefop.eu.int/>.
- CEDEFOP:** Der Europass-Diplomzusatz, http://europass.cedefop.eu.int/europass/home/vernav/InformationOn/EuropassDiplomaSupplement/navigate.action?locale_id=4.
- CEDEFOP:** Credit Transfer in VET – European Qualifications Network,
<http://communities.trainingvillage.gr/credittransfer-eqf>.
- CEDEFOP:** Der persönliche Kompetenzausweis und die europäische Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen, 1998a,
http://www2.trainingvillage.gr/download/publication/panorama/5067/chapter4_de.html.
- CEDEFOP:** Das Projekt ‚Individuelles Portfolio für fachliche Kompetenzen‘, 1998b,
http://www2.trainingvillage.gr/download/publication/panorama/5067/chapter4_de.html.

- CEDEFOP:** Europäischer Qualifikationsrahmen kommt gut voran (PDF: S. 2 + 5), CEDEFOP Info Nr. 1/2006, <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo12006/C16B6DE.html>, <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo12006/Cinfo12006DE.pdf>.
- Clement, Ute:** Der Europäische Qualifikationsrahmen – mögliche Konsequenzen für Deutschland, 9. 3. 2006 (11 S.), http://www.fes.de/aspol/docs/20060309_clement_text.pdf.
- Clement, Ute/Le Moullieur, Isabelle:** Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa, hrsg.v. BIBB, Bielefeld 2006, http://www.innovations-report.de/html/berichte/bildung_wissenschaft/bericht-60241.html.
- CMEC – Council of Ministers of Education, Canada:** Prior Learning Assessment and Recognition, National Forum on Education, St. John's/Newfoundland 1998, <http://www.cmec.ca/nafored/ontario.en.stm>.
- Cofer, David A.:** Informal Workplace Learning, The Ohio State University, 2000 (2 S.), <http://www.cete.org/acve/docs/pab00019.pdf>, <http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=pab&ID=100>.
- Colardyn, Danielle:** Identifying of the main principles underlying assessment based on competence and taking stock of practices in the European Union, ETF, 2002 (52 S.), http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/method/ETF_assessment_competence.pdf.
- Colardyn, Danielle/Bjørnåvold, Jens:** Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States, European Journal of Education 39, 1/2004, S. 69-89, <http://www.vox.no/upload/realkomp%20bibliotek/Validation%20non%20formal%20and%20inf%20-%20EJED-%20166%20-%20march%2004%20.pdf>.
- Colardyn, Danielle/Bjørnåvold, Jens:** The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2005 (170 S.), http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/learning_continuity_eu_inv_en.pdf.
- Colley, Helen/Hodkinson, Phil/Malcolm, Janice:** Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A Consultation Report, University of Leeds Lifelong Learning Institute, Leeds 2002, http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm.
- Colley, Helen/Hodkinson, Phil/Malcolm, Janice:** Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre, 2003 (93 S.), <http://www.hrm.strath.ac.uk/teaching/postgrad/classes/full-time-41939/documents/formalandinformallearning.pdf>.
- Cook, John/Smith, Matt:** Beyond Formal Learning: Informal Community eLearning, Computers and Education, Special Issue, 43, 1-2/2004, S. 35-47, http://homepages.unl.ac.uk/~cookj/Cook-Smith_C&E2004_final_draft.pdf.
- CRUS – Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten:** Development of a National Qualifications Framework NQF, 27. 10. 2006 (6 S.), <http://www.crus.ch/index.php?id=12&viewKTDocument=911>.
- Davies, Pat:** TRANSFINE: Final Report, July 2003 (59 S.), <http://www.transfine.net/Results/FinalVersiontoMJ280803.pdf>.
- Davies, Pat:** REFINE: Final Project Report and VALIDPASS Proposal, February 2006 (55 S.), <http://www.eucen.org/REFINE/CountryFinalReports/PATRefineFinalFullReportandProposaltoEC.pdf>.
- Dehnbostel, Peter:** Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht, Neukirchen/Pleiße 2003 (14 S.), http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf.
- Dehnbostel, Peter/Molzberger, Gabriele/Overwien, Bernd:** Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen, dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche, Berlin 2003.
- Rezension von Arne Burda: http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_1-2005_dehnbostel_etal.pdf.
- Deutsches Jugendinstitut:** Lernen für das Leben – Bildung vor und neben der Schule, München 2004a, http://cgi.dji.de/cgi-bin/inklunde.php?inklunde=9_dasdj/ThemaMai/start.htm.
- Deutsches Jugendinstitut:** Auf einen Blick, München 2004b, http://cgi.dji.de/cgi-bin/inklunde.php?inklunde=9_dasdj/ThemaMai/aufblick.htm.
- Deutsches Jugendinstitut:** Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter, München 2004c (390 S.), http://www.bmbf.de/pub/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf.

- DIE/DIPF/IES:** Machbarkeitsstudie des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“, Dt. Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Frankfurt am Main 2004a (180 S.), http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/die04_02.pdf.
- DIE/DIPF/IES:** Kurzfassung der Machbarkeitsstudie des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“, Dt. Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 2004b (28 S.), http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/die04_01.pdf.
- DIE/DIPF/IES:** Endbericht des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“, Dt. Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Frankfurt am Main, Januar 2006 (207 S.), http://www.profilpass-online.de/files/endafassung_korrektur_januar_2006.pdf.
- Diedrichsen, Nicole/Theile, Heike/Nahrstedt, Wolfgang:** Typologisierung unterschiedlicher Institutionsformen (Lernorte) im sozialen Umfeld, Berlin 2003 (173 S.), <http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/materialien/content/main/publik/materialien/ab%202003/materialien44.pdf>.
- DISCO:** European Dictionary on Skills and Competencies, EU-Projekt, 10/2004-9/2007, <http://www.skills-translator.net>.
- Dohmen, Günther:** Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten: Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 1999.
- Dohmen, Günther:** Das informelle Lernen und seine Unterstützung durch kulturelle Initiativen und Bildungszentren, Expertise, Juli 2000 (25 S.), http://www.die-frankfurt.de/efil/expertisen/dohmen00_11.htm.
- Dohmen, Günther:** Lebenslang lernen – und wo bleibt die „Bildung“? In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report Nr. 49, Juni 2002, S. 8-14, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf.
- Dohmen, Günther/BMBF (Hrsg.):** Das informelle Lernen, BMBF, Bonn 2001 (204 S.), http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf.
- Downes, Stephen:** The Form of Informal – 2, Blog vom 5. 12. 2006, <http://halfanhour.blogspot.com/2006/12/form-of-informal-2.html>.
- Drexel, Ingrid/ver.di + IG Metall (Hrsg.):** Das Duale System und Europa, München 2005 (138 S.), http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf.
- du Bois-Reymond, Manuela:** Study on the links between formal and non-formal education, Directorate of Youth and Sport, Strasbourg, March 2003 (32 S.), http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Youth/ST2003_non_formal_education.pdf.
- Duden:** Die deutsche Rechtschreibung, Mannheim et al. ²³2004.
- Duguet, Delphine/Volz, Gerhard:** Der Europass, ibw-Mitteilungen, 2. Quartal 2005 (2 S.), http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/gast_183_05_wp.pdf.
- Dybowski, Gisela:** Erfahrungsgeleitetes Lernen – ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung, QUEM-report, Heft 63, Berlin 1999 (63 S.), <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/1999/Report-63.pdf>.
- EBIFF:** Europäischer Bildungspass Frühförderung und Familienbegleitung für Kinder mit Behinderung, <http://www.eqm-pd.com/ebiff/ger/projekt.php>.
- Edelstein, Wolfgang:** Schule als Lernwelt und als Lebenswelt. Welche zukunftsfesten Kompetenzen müssen Schüler in der Schule erwerben können, und wie können Lehrer diese Kompetenzen vermitteln? Referat 22. 11. 2002 (10 S.), http://www.laml.lu/data/Schule_als_Lernwelt_und_Lebenswelt.pdf.
- Ellinger, Andrea D.:** Contextual Factors Shaping Informal Workplace Learning and Its Facilitation: The Case of “Reinventing Itself Company”, University of Georgia, Institute of Adult Education, 2004 (17 S.), <http://www.coe.uga.edu/hsp/pdf/year4/ellinger.pdf>.
- Engeström, Yrjö et al.:** The Change Laboratory As A Tool For Transforming Work, Lifelong Learning in Europe 2/1996, S. 10-17, http://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF5220/h04/undervisningsmateriale/EngestromEtAl_ChangeLab.doc.
- ENIC NARIC:** European Network of Information Centres (ENIC), National Academic Recognition Information Centre (NARIC), <http://www.enic-naric.net/>.
- Eraut, Michael:** Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge, In F. Coffield (Ed.): The Necessity of Informal Learning, Bristol 2000.

- Erler, Wolfgang/Gerzer-Sass, Annemarie/Nußhart, Christine/Sass, Jürgen:** Die Kompetenzbilanz – Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung, Dt. Jugendinstitut, München 2000 (34 S.), http://www.dji.de/bibs/33_633komp.pdf.
- Erler, Wolfgang/Gerzer-Sass, Annemarie/Nußhart, Christine/Sass, Jürgen:** Die Kompetenzbilanz – Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung, In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz: Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart 2003, S. 339-352.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz:** Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart 2007, Einf. (12 S.), <https://www.schaeffer-poeschel.de/download/leseproben/978-3-7910-2106-5.pdf>.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker/Max, Horst G.:** KODE® : Kompetenzdiagnostik und -entwicklung; KODE®X: Kompetenzexplorer, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45_fachtagung_informelles-lernen_03_erpenbeck_kode.pdf, <http://www.isbuhr.de/kombi/>.
- Erpenbeck, John/Scharnhorst, Andrea/Ebeling, Werner/Martens, Dörte/Nachtigall, Christof/North, Klaus/Friedrich, Peter/Lantz, Annika:** Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung, ABWF, QUEM-report 95, Teil I, Berlin 2006 (208 S.), <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-95-teil1.pdf>.
- Esser, Friedrich Hubert/Kloas, Peter-Werner/Brunner, Sonja/Witt, Daïke:** Berufliche Bildung für Europa: Überlegungen zu einem Qualifikationsrahmen- und Leistungspunktemodell, Berlin 2005 (9 S.), http://www.na-bibb.de/uploads/arbeits/workshop_eqf-erlaeuterung_zdh.pdf.
- eTTNet TWG 2:** The eLearning Competency Framework for Teachers and Trainers, 2005 (47 S.), http://www.eife-l.org/publications/competencies/ttframework/attachment_download/file, <http://www.oph.fi/binary.asp?path=1;439;3739;7557;38404;38405;38418&field=FileAttachment&version=1>.
- EUCEBS:** European Certificate in Basic Skills, <http://webdbdev.ucs.ed.ac.uk/eucebs/site/index.cfm?lang=DE>.
- Europäische Bildungsminister:** Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, Bologna, 19. Juni 1999 (6 S.), http://archiv.bmbwk.gv.at/mediapool/6816/bologna_dt.pdf.
- Europäische Kommission:** Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, 2001 (42 S.), http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_de.pdf.
- Europäische Kommission:** Diplomzusatz (Diploma Supplement – DS), [Stand 3.5.2006], http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_de.html.
- Europäische Kommission:** Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS): Kernpunkte, 2004a (12 S.), http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ects/de.pdf.
- Europäische Kommission:** Europäisches Credit Transfer System für die Berufsbildung (ECVET): Leitlinien und Bezugsrahmen für die praktische Umsetzung, 2004b (5 S.), http://www.na-bibb.de/uploads/leo/ecvet_eu-kommission_leitlinien.pdf.
- Europäische Kommission:** Key competencies for lifelong learning in Europe: Frequently asked questions, MEMO/05/416, 2005a, <http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/05/416&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr>.
- Europäische Kommission:** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, 2005b (22 S.), http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf.
- Europäische Kommission:** Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET – ECVET). Technische Spezifikationen, 2005c (23 S.), http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/ecvt2005_de.pdf.
- Europäische Kommission:** Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, 2005d (58 S.), http://eu2006.bmbwk.gv.at/downloads/bildung_eqf.pdf.
- Europäische Kommission:** ECTS Users' Guide, 14. 2. 2005e (51 S.), http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf, http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_en.html.
- Europäische Kommission:** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, 2006a (23 S.), http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf.

- Europäische Kommission:** Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) – Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung (Konsultationspapier), Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel 2006b (31 S.), http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_de.pdf.
- Europarat:** European Language Portfolio, http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/Default.asp?L=E&M=/main_pages/welcome.html.
- Faulstich, Peter:** Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern, In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report Nr. 49, Juni 2002 (151 S.), http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf.
- Faulstich, Peter:** Lernen braucht Support – Aufgaben der Institutionen beim „Selbstbestimmten Lernen“, Dt. Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn Nov. 2003 (15 S.), http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/ Faulstich02_01.pdf.
- Faulstich, Peter/Vespermann, Per:** Bedeutung und Perspektiven von Zertifikaten für die Qualität der Weiterbildung, In: Heinold-Krug, Eva/Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten, Bielefeld 2002, S. 127-134.
- Fenwick, Tara J.:** Experiential learning: a theoretical critique from five perspectives, Information Series No 385, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Ohio State University 2001, http://www.cete.org/acve/mp_fenwick_01.asp.
- Frank, Irmgard:** Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit, 2002, S. 41-46, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_fachkongress_forum3.pdf.
- Frank, Irmgard/Gutschow, Katrin/Münchhausen, Gesa:** Vom Meistern des Lebens – Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, BWP 4/2003, S. 16-20, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45_informelles-lernen_frank_gutschow_muenchhausen_bwp_4_2003.pdf.
- Frank, Irmgard/Gutschow, Katrin/Münchhausen, Gesa:** Modelle zwischen individueller Wertschätzung und rechtlicher Anerkennung aus nationaler Sicht, BIBB-Fachtagung in Bonn am 30./31. März 2004 (Folien 2-12), http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45_fachtagung_informelles-lernen_01_ablauf.pdf.
- Franke, Guido:** Erfahrung und Kompetenzentwicklung, In: Forum 3: Lebensbegleitendes Lernen – die Bedeutung des beruflichen Erfahrungslernens für die Kompetenzentwicklung, 2002, S. 28-40, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_fachkongress_forum3.pdf.
- Freenet:** Informelles Lernen, http://lexikon.freenet.de/Informelles_Lernen.
- Freiwilligenpass:** Österreichischer Freiwilligenpass und Nachweis über Freiwilligenarbeit, http://www.freiwilligenweb.at/cms/front_content.php?idcat=38.
- Freiwilligenpass:** Nachweis über Freiwilligenarbeit: Der Freiwilligenpass, <http://www.myschool.at/304026/pdf100000/Freiwilligenpass.pdf>.
- Freiwilligenpass:** Qualifikationsgewinn durch Freiwilligenarbeit – Unternehmensbefragung, http://www.freiwilligenweb.at/cms/front_content.php?idcat=40&lang=1&client=1.
- Frischkopf, Arthur:** Lebensbegleitendes Lernen: eine stille Revolution, InfoDienst 3/2004, S. 16-18, http://downloads.gib-nrw.de/lfq_InfoDienst_2004_3.pdf.
- g26.ch:** Informel, http://www.g26.ch/kunst_glossar_23.html.
- Gardner, Howard:** Website, <http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG.htm>.
- Gardner, Howard:** Die 8½ Intelligenzen nach Howard Gardner (Forum für Begabung und Unterrichtsförderung), <http://www.begabung.ch/html/intelligenzen.html>.
- Garrick, John:** Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development, New York 1998.
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael:** Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre, In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report Nr. 49, Juni 2002, S. 69-79, http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf.
- Gerzer-Sass, Annemarie/Reupold, Andrea/Nußhart, Christine:** LisU-Projekt Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld. Abschlussbericht, Deutsches Jugendinstitut, München Juli 2006 (68 S.), http://www.dji.de/bibs/KN_LisU_Abschlussbericht.pdf.

- Gesellschaft CH-Q:** Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn, <http://www.ch-q.ch/>.
- Gnahn, Dieter:** Anerkennung informellen Lernens im Kontext der Qualitätsdiskussion, In: Heinold-Krug, Eva/Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten, Bielefeld 2002, S. 135-142.
- Gnahn, Dieter:** Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens, BIBB-Fachtagung 2004 (11 Folien), http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45_fachtagung_informelles-lernen_02_Gnahn.pdf.
- Gnahn, Dieter:** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente, WBW, Bielefeld 2007 (140 S.), http://www.die-bonn.de/publikationen/print_reihen/details.asp?ID=3898&re=Studentexte+für+Erwachsenenbildung.
- Gonon, Philipp:** Ein pragmatischer (Rück-)Blick auf Schule und Arbeitswelt, Panorama 3/2005, S. 4-5, http://www.infopartner.ch/periodika/2005/Panorama/Heft_3_2005/pan053d04.pdf.
- Gray, Bette:** Informal Learning in an Online Community of Practice, Journal of Distance Education 19, 1/2004, S. 20-35, http://cade.icaap.org/vol19.1/GRAY_article.pdf.
- Grimm, Jakob/Grimm, Wilhelm:** Deutsches Wörterbuch (Begriff: Form), <http://germazope.uni-trier.de/Projects/WBB/woerterbuecher/dwb/selectarticle?lemid=GF06965>.
- Haahr, Jens Henrik/Shapiro, Hanne/Sørensen, Signe/Stasz, Cathleen/Frinking, Erik/van't Hof, Christian/ Green, Francis/Mayhew, Ken/Fernandez, Rosa:** Defining a Strategy for the Direct Assessment of Skills, Leonardo da Vinci Programme, Final Report 2004 (131 S.), <http://europa.eu.int/comm/education/doc/reports/doc/skills.pdf>.
- Haase, Klaudia:** Internationales Monitoring zum Programmbereich „Grundlagenforschung/Kompetenzmessung“ (GruFo): Statusbericht 17. Schwerpunktthema „Definitionen, Dimensionen und Entwicklungen des Kompetenzkonzepts“, Bonn Juni 2006 (17 S.), http://www.abwf.de/content/main/programm/befunk/Monitoring/GruFo/82_monigruf0_06_02.pdf.
- Häcker, Thomas:** Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung, bwp@ Nr. 8/Juli 2005 (11 S.), http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.shtml, http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf.
- Hammerer, Franz/Dolesch, Armin:** Schulen als „Treibhäuser der Zukunft“ brauchen Raum, Erziehung und Unterricht 7-8/2005, S. 738-746.
- Hammerer, Franz/Renner, Clara:** Lernen als räumliche Erfahrung – wie Leben und Lernen in der Schule durch architektonische Gestaltung gestützt werden kann, Montessori Österreich 23, 1/2006, http://www.schule.at/dl/Hammerer,_Franz__Renner,_Clara_Lernen_als_raeumliche_Erfah_.pdf.
- Hanf, Georg/Hippach-Schneider, Ute:** Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? Ein Blick in andere Länder, BWP 1/2005, S. 9-15, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Beitrag_Hanf_Hippach-Schneider_BWP_1_05.pdf.
- Hanf, Georg/Rein, Volker:** Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen, BIBB, Bonn 2006 (9 S.), http://deposit.dbb.de/ep/netpub/51/72/94/979947251/_data_stat/fe231104lu.pdf, <http://www.bibb.de/de/25722.htm>.
- Harvey, Lee:** Analytic Quality Glossary, Quality Research International, 5/2004, <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>.
- Haut Comité:** Symposium européen: La construction de qualifications européennes, Strasbourg 30 Septembre/1er Octobre 2004, <http://cisad.adc.education.fr/hce3/HC/Symposium/>.
- Haut Comité:** Actes du Symposium: Construction des qualifications européennes, Strasbourg 30 Septembre/1er Octobre 2004a (134 S.), <http://cisad.adc.education.fr/hce3/HC/Symposium/Articles/Symposium12A.pdf>.
- Haut Comité/Scientific Committee:** Construction of European Qualifications: Conclusions of the Strasbourg European Symposium September 30/October 1st, 2004b (8 S.), <http://cisad.adc.education.fr/hce3/HC/Symposium/Articles/conclusionanglais.pdf>.
- Heidegger, Gerald/Petersen, Wiebke:** Critical perspectives on accreditation of informal learning in highly structured VET-systems, Universität Flensburg (22 Folien), <http://www.biat.uni-flensburg.de/beat.www/projekte/Epanil/Critical%20perspectives%20on%20accreditation%20of%20informal%20learning.ppt>.
- Heidemann, Winfried:** Kreditpunkte schaffen Übergänge, Mitbestimmung 2004a, S. 23-25, http://www.it-medien-hamburg.de/ycms/sites/www.sda-hamburg.de/objarchiv/18/Kreditpunkte_schaffen_Uebergaenge11-2004.pdf.
- Heidemann, Winfried:** ECVET und EQF im Kopenhagen-Prozess der Europäischen Berufsbildung, Hans Böckler Stiftung, Dezember 2004b (11 S.), http://www.boeckler.de/pdf/kopenhagen_ecvet_2004.pdf.

- Heyse, Volker/Erpenbeck, John/Michel, Lutz:** Lernkulturen der Zukunft. Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen, QUEM-report, Heft 74, Berlin 2002 (130 S.), <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2002/Report-74.pdf>.
- Hippach-Schneider, Ute:** ECVET – European Credit Transfer in Vocational Education and Training, neues aus europa, Ausgabe 8, Dezember 2003, S. 2-6, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_08.pdf.
- Hippach-Schneider, Ute:** Lissabon-Strategie: ein Rahmen für Qualifikationen und Kompetenzen in Europa? neues aus europa, Ausgabe 9, Juni 2004, S. 2-6, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_09.pdf.
- Hippach-Schneider, Ute:** Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – der Stand der Dinge, neues aus europa, Ausgabe 10, April 2005, S. 6-9, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_10.pdf.
- Hof, Christiane:** Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report Nr. 49, Juni 2002, S. 80-89, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf.
- Huber, Hans Dieter:** Im Dschungel der Kompetenzen, In: Huber, Hans Dieter/Lockemann, Bettina/Scheibel, Michael: Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst, 2004, S. 31-38, <http://www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/huber/aufsaeetze/kompetenz.html>.
- Hungerland, Beatrice/Overwien, Bernd:** Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen, In: Hungerland, Beatrice/Overwien, Bernd (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden 2004, S. 11-19, http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/fadida_sozk/fadida_sozk_downloads/einleitung.pdf, http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/fadida_sozk/fadida_sozk_downloads/inhalt.pdf.
- ICOVET:** Informal Competencies and their Validation, EU-Projekt, 10/2004-9/2006, <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=389>.
- Illich, Ivan:** Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems, Reinbek bei Hamburg 1973.
- infed:** Communities of Practice (Lave, Wenger), http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm.
- Iske, Stefan/Klein, Alexandra/Kutscher, Nadia:** Differences in Internet Usage – Social Inequality and Informal Education, Social Work & Society 3, 2/2005, S. 215-223, <http://www.socwork.de/IskeKleinKutscher2005.pdf>.
- Jaekel, Monika:** Integration im sozialen Nahraum – Erfahrungen aus Deutschland und dem europäischen Ausland, In: Nachbarschaft, Migration und Gesundheit – aktiv miteinander leben (Tagung), Landesvereinigung für Gesundheit Niedersachsen e. V., Hannover 21. 9. 2006, S. 17-21, <http://www.gesundheit-nds.de/downloads/21.09.2006.doku.nachbarschaft.pdf>.
- Jaekel, Monika/Erler, Wolfgang:** Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en. Checkliste zum Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten, Deutsches Jugendinstitut, München 2003 (45 S.), <http://www.fluequal-kompetenzbilanz.de/startseite>.
- journal für lehrerinnen- und lehrerbildung:** Themenheft „Mentoring“, 4/2003 (72 S.).
- Joint Quality Initiative:** Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards, 18. 10. 2004 (5 S.), <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>.
- Junge, Kerstin:** European Inventory on Validation of non-formal and informal learning: Austria, ECOTEC Research and Consulting, Birmingham September 2005 (12 S.), http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_austria.pdf.
- Kade, Jochen/Egloff, Birte:** Entgrenzung und Begrenzung lebenslangen Lernens, GdWZ 2/2004, S. 49-52.
- Kailis, Emmanuel/Pilos, Spyridon:** Lebenslanges Lernen in Europa. Statistik kurz gefasst. Bevölkerung und soziale Bedingungen, Eurostat, 8/2005 (8 S.), http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-05-008/DE/KS-NK-05-008-DE.PDF.
- Kaiser, Ruth:** Grenzen der Entgrenzung, GdWZ 2/2004, S. 71-74.
- Käpplinger, Bernd:** Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa, Dt. Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn 2002 (27 S.), http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02_01.pdf.
- Käpplinger, Bernd/Puhl, Achim:** Zur Zertifizierung von Kompetenzen, Dt. Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn April 2003 (7 S.), http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/kaepplinger03_01.pdf.

- Käpplinger, Bernd/Reutter, Gerhard:** Wege in der Kompetenzerfassung – Begründungen und Entwicklungsstränge, In: Arajärvi, Outi et al. bzw. ABWF/QUEM (Hrsg.): Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen, Berlin Dezember 2005a, S. 8-17, http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/liwe/97_hand_liwe_3.
- Käpplinger, Bernd/Reutter, Gerhard:** Förderliche und hemmende Faktoren bei der Etablierung von Kompetenzbilanzierungen, In: Arajärvi, Outi et al. bzw. ABWF/QUEM (Hrsg.): Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen, Berlin Dezember 2005b, S. 119-152, http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/liwe/97_hand_liwe_3.
- Kastner, Monika:** BiKoo – Bildungscooperative Oberes Waldviertel: Evaluation des Ziel 3 Projektes „BildungseinsteigerInnen“, hrsg.v. BMBWK, Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2006, Wien 2006 (51 S.), http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/11472_PDFzuPublD107.pdf.
- Kaufhold, Marisa:** Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung, Wiesbaden 2006, http://www.vs-verlag.de/index.php;do=show/site=w/book_id=9523/sid=4d1f2030d009a605a8f34d22b0758099.
- Kellner, Wolfgang:** Das Kompetenz-Portfolio der Bildungswerke: Geschichte, Erfahrungen, Beispiele (Webseite des Rings Österreichischer Bildungswerke), <http://members.telering.at/bildungswerke/kompetenzentwicklung/literatur.html>.
- Kellner, Wolfgang:** Informelles Lernen erkunden und bewerten: Internationale Trends und das Projekt Kompetenz-Portfolio für Ehrenamtliche, Tools 4/2002, S. 7-10, http://members.telering.at/bildungswerke/kompetenzentwicklung/Informelles_Lernen_erkunden_und_bewerten.pdf.
- Kellner, Wolfgang:** Informelles Lernen im freiwilligen Engagement: Der Weg zum Kompetenz-Portfolio für Freiwillige, Grundlagen der Weiterbildung 1/2004, S. 27-29, http://members.telering.at/bildungswerke/kompetenzentwicklung/Informelles_Lernen.pdf.
- Kellner, Wolfgang:** Freiwilligenarbeit, Erwachsenenbildung und das informelle Lernen – das Kompetenz-Portfolio für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke, In: Künzel, Klaus (Hrsg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis, Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 31-32/2005, S. 207-222, http://members.telering.at/bildungswerke/kompetenzentwicklung/Freiwilligenarbeit_Erwassenenbildung.pdf.
- Kessler, Matthias/Ziener, Gerhard:** Woran kann man kompetenzorientiertes Unterrichten erkennen? ptz 2004 (21 S.), http://www.ptz-stuttgart.de/uploads/media/RS-kompet-or_Unterrichten_02.pdf.
- Kirchhof, Steffen/Kreimeyer, Julia:** Informelles Lernen im sozialen Umfeld – Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung, In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung, Neuwied 2003, S. 213-240.
- Kirchhöfer, Dieter:** Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung, QUEM-report, Heft 66, Berlin 2000 (96 S.), <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2000/Report-66.pdf>.
- Kirchhöfer, Dieter:** Lernkultur Kompetenzentwicklung: Begriffliche Grundlagen, Berlin 2004 (138 S.), http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf.
- Knoll, Jörg:** Lernkultur und Kompetenzentwicklung: Für eine Ausweitung des Blicks auf öffentliches Handeln, In: AG betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Weiterlernen – neu gedacht, QUEM-report, Heft 78, 2003, S. 121-127, <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-78.pdf>.
- Koivisto, Mari:** VaLEx – Valuing Learning from Experience (Final Project Evaluation Report), University of Turku, 12/2005 (14 S.), http://www.valex-apel.com/content/reports-papers/valex_final_eval_report.doc.
- KOMPAZ:** Kompetenzanerkennungszentrum der VHS Linz: Kompetenzprofil, <http://www.kompetenzprofil.at>.
- Kreher, Thomas/Oehme, Andreas:** Individuelle Tätigkeits- und Lernverläufe sowie Unterstützungsformen zur Kompetenzentwicklung für aktive Arbeits- und Lebensgestaltung, QUEM-Materialien Heft 42, Berlin 2003a (103 S.), <http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/materialien/content/main/publik/materialien/ab%202003/materialien42.pdf>.
- Kreher, Thomas/Oehme, Andreas:** Kompetenzentwicklungsprozesse junger Erwachsener in Qualifizierungs- und Beschäftigungsangeboten, In: Becker-Textor, Ingeborg/Textor, Martin R.: SGB VIII – Online-Handbuch, München 2003b, <http://www.sgbviii.de/S134.html>.

- Kreher, Thomas/Oehme, Andreas:** Junge Erwachsene in der Informalität. Zur Entkopplung von formellen und informellen Entwicklungsstrukturen, *Diskurs* 2/2004, S. 29-35.
- Kumpfmüller, Bernd/Morgan, Hildegund:** Erkennen und Anerkennen – informelle Kompetenzen und lebenslanges Lernen: Individuelle Standortbestimmung – regionale Aspekte – Chancengleichheit, Linz 2007 (191 S.).
- Kunze, Katharina:** ECVET – der Weg zu einem europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung, Universität Rostock 2006 (9 S.), http://tb-uni-rostock.de/tiki/tiki-download_file.php?fileId=20.
- Künzel, Klaus (Hrsg.):** Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis, *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* 31-32/2005, <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/erwachsenenbildung/publikationen/>.
- Künzel, Klaus (Hrsg.):** Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis, eine thematische Einführung, *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* 31-32/2005, S. IX-XVII, <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/erwachsenenbildung/publikationen/vorwort2005.pdf>.
- Lang, Andrea Johanna:** Informelle Kompetenzen. Möglichkeiten der Sichtbarmachung und Verwertbarkeit, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, Strobl 2006 (29 S.).
- Lassnig, Lorenz/Wagner, Elfriede/Schinagl, Andreas/Rosenhammer, Birgit:** Institutional Framework – Provision of Learning Opportunities (EN), CEDEFOP Theme 3, Bericht im Rahmen des österreichischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes Berufsbildung für CEDEFOP, ReferNet, InfoDoc 2/07-2005 (121 S.), <http://www.abf-austria.at/docs/abf%20InfoDoc%202-2005.pdf>.
- Lassnig, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Peller, Ada/Cendon, Eva:** Europäischer Qualifikationsrahmen – EQF im Kontext der tertiären Bildung, Wien Mai 2006 (117 S.), <http://www.equi.at/pdf/eqf-endbericht-ihs-duk.pdf>.
- Laur-Ernst, Ute:** Informelles und formalisiertes Lernen in der Wissensgesellschaft, In: *Forum 3: Lebensbegleitendes Lernen – die Bedeutung des beruflichen Erfahrungslernens für die Kompetenzentwicklung*, 2002, S. 47-62, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_fachkongress_forum3.pdf.
- Le Mouillour, Isabelle:** European approaches to (credit) transfer systems in VET, Office for the Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2005 (120 S.), http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/dos/2005_6014_en.pdf.
- Leonardo da Vinci Nationalagentur,** <http://www.leonardodavinci.at/>.
- Leonardo da Vinci Nationalagentur:** Europass, <http://www.leonardodavinci.at/article/articleview/366/1/5/>, <http://www.europass.at/>.
- Lindemann, Hans-Jürgen:** Das Konzept Handlungsorientierten Lernens, Berlin, http://www.halinco.de/1/Seite_1.htm#_Toc520506241.
- Lindemann, Hans-Jürgen/Overwien, Bernd:** Informelles Lernen bei Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen, In: *Elsholz, Uwe/Gillen, Julia/Meyer, Rita/Molzberger, Gabriele/Zimmer, Gerhard (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeit mit Lernen verbinden! Bildungspolitik, Kompetenzentwicklung, Betrieb*, Münster 2005, S. 179-195, <http://www.waxmann.com/kat/inhalt/1593.pdf>.
- Lindemann, Hans-Jürgen/Tippelt, Rudolf:** „Competencias Claves y Capacidades Profesionales Básicas“. Ausgewählte Aspekte und Grundlagen, 1999 (16 S.), <http://www.halinco.de/html/docde/LIND-Tipp-vs-D-0601.pdf>.
- Livingstone, David W.:** Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft, In: *QUEM-report Heft 60: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel*, Berlin 1999, S. 65-91, <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/1999/Report-60.pdf>.
- Livingstone, David W.:** Adult's Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research, 2001, <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsifnormallearning.htm>.
- LLC:** Lifelong Competencies – informal learning in social fields, Leonardo da Vinci – Projekt, 10/2004-9/2007, <http://www.informal-learning.org/>, <http://www.informal-learning.org/project/publications>.
- Luomi-Messerer, Karin/Markowitsch, Jörg (Eds.):** VQTS model – A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition, 3s research laboratory, Vienna September 2006 (202 S.; sieben-sprachig).
- Markowitsch, Jörg/Jonach, Michaela:** Anerkennung und Zertifizierung betrieblicher Aus- und Weiterbildungsleistungen im Kontext nationaler und internationaler Entwicklungen. Eine Überblicksexpertise, 3s Unternehmensberatung GmbH, Wien Dezember 2006 (44 S.), <http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/FB110641-DD5E-45AD-A83E-6A9A6696EACE/0/MJBMWABerichtDezember2006.pdf>.

- Markowitsch, Jörg/Luomi-Messerer, Karin:** VQTS – A model for the structured description of work-related competences and their acquisition, Vortrag, Prag 18. 9. 2006 (24 Folien),
<http://www.vocationalqualification.net/vq/servlet/GetFile?id=284&typ=0&intern=0>,
<http://www.vocationalqualification.net/>.
- Mayrhofer, Marlene et al.:** Recherche: Bedarf und Erfolgsbedingungen für ein MentorInnen-Projekt an der Hans Mandl Berufsschule, Sozialökonomische Forschungsstelle, Wien 2003 (185 S.).
- Miettinen, Reijo:** About the Legacy of Experiential Learning, Lifelong Learning in Europe 3/1998, 165-171.
- Möding, Nori/Stickel, Matthias:** Schweizerisches Qualifikationshandbuch, In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz: Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart 2003, S. 556-562.
- Molzberger, Gabriele/Overwien, Bernd:** Betriebliche Lernformen in KMU der IT-Branche – Weiterbildung und informelles Lernen in der Arbeit, In: Meyer, Rita/Dehnbostel, Peter/Harder, Dierk/Schröder, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten, Münster u. a. 2004, S. 46-56.
- MOSEP:** More Self-esteem with my ePortfolio, Leonardo da Vinci – Projekt (2 Jahre, ab August 2006),
<http://www.mosep.org/>,
http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/EduMedia/Inhalte/Projekte/projektblatt_mosep.pdf.
- Münchhausen, Gesa:** Führung und Biografie. Ein Beitrag zur biografieorientierten Kompetenzentwicklung von Führungskräften in Organisationen, Diss., Univ. Bielefeld 2004 (286 S.),
http://bieson.uni-bielefeld.de/volltexte/2005/683/pdf/Dissertation_20.05.05.pdf
- NALL:** New Approaches to Lifelong Learning, <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/index.htm>.
- NALL:** NALL Working Papers and Resources, <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/index.htm>.
- NARIC Network:** National Academic Recognition Information Centres,
http://ec.europa.eu/comm/education/programmes/socrates/agenar_en.html.
- Negt, Oskar:** Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung, Frankfurt am Main 1968.
- Neill, James:** What is Experiential Learning? 2005,
<http://www.wilderdom.com/experiential/ExperientialLearningWhatIs.html>.
- Neß, Harry:** Einschätzungen zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen: das Projekt „Weiterbildungspass“, TiBi Nr. 10: „Nichtformale Bildung und Wissensgesellschaft“, Oktober 2005 (11 S.),
http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi10_ness.pdf.
- Neumann, Dieter:** Schlüsselqualifikationen. Zur Statik und Flexibilität von Persönlichkeitsmerkmalen, Pädagogische Rundschau 59/2005, S. 683-698.
- New Brunswick Department of Education:** What is PLAR? <http://www.gnb.ca/0000/plar-era/e/about-PLAR.asp>.
- Nittel, Dieter:** Berufsbiographie und Weiterbildungsverhalten, Report 37/1996, S. 10-21,
http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-1996/faultstich-wieland96_01.pdf#page=7.
- Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.):** Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report Nr. 49, Juni 2002 (151 S.), http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf,
http://www.report-online.net/recherche/einzelhefte_inhalt.asp?id=471&suche_nach=Report%2044.
- Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst/Weinberg, Johannes (Hrsg.):** Thema: Neue Lernkulturen, Report Nr. 44, Dezember 1999 (165 S.),
http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/nuissl99_02.pdf#page=1,
http://www.report-online.net/recherche/einzelhefte_inhalt.asp?id=384&suche_nach=Report%2044.
- Nuthall, Graham:** Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap, Harvard Educational Review 74, 3/2004, S. 273-306.
- OECD:** The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning: Dissemination Conference, Dublin 20-21 October 2005, http://www.oecd.org/document/16/0,2340,en_2649_201185_32165840_1_1_1_1,00.html.
- Otero, Manuel Souto/McCoshan, Andrew/Junge, Kerstin (eds.):** European Inventory on Validation of non-formal and informal learning, ECOTEC Research and Consulting, Birmingham September 2005 (442 S.),
<http://www.ecotec.com/europeaninventory/2005.html>,
http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/european_inventory_2005_final_report.pdf.

- Overwien, Bernd:** Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen, Tagungsband zum Kongress „Der flexible Mensch“, Berlin 2001, S. 359-376, http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/fadida_sozk/fadida_sozk_downloads/bbj.pdf.
- Overwien, Bernd:** Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen, In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung, Neuwied 2003, S. 43-70.
- Overwien, Bernd:** Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert, In: Otto, Hansuwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Zur Integration von formeller und informeller Bildung, Wiesbaden 2004a, S. 51-73, http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/fadida_sozk/fadida_sozk_downloads/bielefeldil.pdf.
- Overwien, Bernd:** Arbeiten und Lernen: Ein kanadischer Forschungsverbund geht neue Wege, Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) Nr. 5/2004b, S. 203-206, <http://www.wallnetwork.ca/resources/WALLbericht.pdf>.
- Overwien, Bernd:** Stichwort: Informelles Lernen, Ztschr. f. Erziehungswissenschaft, 8, 4/2005, S. 339-355, http://www.gewi.uni-graz.at/weiterbildung/materialien/overwien_informelles_lernen.doc.
- Pinto, James V.:** A Descriptive Study of Informal Learning Spaces in the College of Business Administration, Northern Arizona University, Fall 2006 (8 S. bzw. 27 PPT), http://www2.nau.edu/provost/pacac/subcommittees/learning_spaces/Pinto_Final_Report_Body_Sabbatical_Fall_06_revised_version_2.doc, http://www2.nau.edu/provost/pacac/files/Pinto_Sabbatical_Fall_2006.ppt.
- Plaimauer, Claudia:** DISCO – European Dictionary on Skills and Competencies, EU-Projekt, 10/2004-9/2007 (2 S.), http://www.piaa.gov.lv/admin/files/projektu_apraksti/26_abstract_DISCO.pdf.
- PLOTEUS:** Portal zu Lernmöglichkeiten im europäischen Raum, <http://europa.eu.int/ploteus/portal/home.jsp>.
- Plutzar, Verena/Haslinger, Ilse:** Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge, Verein Projekt Integrationshaus, Wien 2005, <http://www.integrationshaus.at/cgi-bin/page.pl?id=54;lang=de>.
- Pohl, Axel:** Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext, Berlin Juni 2005 (6 S.), <http://www.eundc.de/pdf/36017.pdf>.
- Pohl, Axel/Walther, Andreas:** Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext, Inst. f. regionale Innovation und Sozialforschung, Tübingen 2004 (42 S.), http://www.iris-egris.de/component?option=com_remository/Itemid,74/func,startdown/id,16/?lang=de.
- Pouget, Mireille/Sallic, Claire/Le Scouiller, Celine:** From life histories to recognition and validation: the search for a holistic model and a new 'accompagnateur', Paper presented at European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) Network on Life History and Biographical Research, Roskilde University 4-7 March 2004 (13 S.), http://www.valex-apel.com/content/esrea_valex_paper.doc.
- Power, Michael:** From Risk Society to Audit Society, Soziale Systeme 3, 1/1997, S. 3-21, <http://www.soziale-systeme.ch/leseproben/power.htm>, http://www.soziale-systeme.ch/leseproben/power_lit.htm.
- Preißer, Rüdiger:** Kompetenzerwerb durch informelles Lernen und seine Dokumentation durch Weiterbildungspässe, InfoDienst LfQ 6/2003, S. 18-21, <http://db.learnline.info/angebote/lfq/download/6infod03.pdf>.
- Preißer, Rüdiger:** Erfassung, Bewertung und Anerkennung von informellen Kompetenzen als Teil des lebenslangen Lernens in Deutschland, TiBi Nr. 10: „Nichtformale Bildung und Wissensgesellschaft“, Oktober 2005 (12 S.), http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi10_preisser.pdf.
- Presch, Hedi/Kaufmann-Kreutler, Irmi:** BildungseinsteigerInnen an der Schnittstelle von informellem Lernen und formaler Qualifikation, BiKoo Bildungscooperative Oberes Waldviertel, Bericht 2003-2005, Garolden 2006 (126 S.), <http://members.aon.at/bikoo/bik/bericht03-05.pdf>.
- ProfilPASS:** Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens, <http://www.dipf.de/wbp/index.htm>.
- ProfilPASS:** Profilpass, <http://www.bildungspass.de/>.
- Projektgruppe Kompetenzenbilanz:** Rechercheergebnisse „Kompetenzenbegriff und Testverfahren im europäischen Vergleich“, Präsentation im Zukunftszentrum Tirol, Innsbruck 25. 11. 2003 (67 S.), http://www.tu-was.com/tuwas/bildungtirol/recherchen_zukunftszentrum/projektgruppe_kompetenzenbilanz.pdf.
- qualifikaton stärkt:** EQUAL-Projekt einer Wiener Entwicklungspartnerschaft 2002-2005, betrieben v. Verein Interface, <http://www.interface.or.at/qstaerkt.htm>; <http://www.migrant.at/homepage-2006/publikationen/qualifikationstaerkt/qualifikationstaerkt.htm>.

- Qualifications and Curriculum Authority (UK)**, <http://www.qca.org.uk/default.aspx>.
- Raffe, David**: Qualifications Frameworks in Europe, Report of the Glasgow Conference 22-23 September 2005 (74 S.), <http://www.scaf.co.uk/downloads/EQF%20Conference%20-%20Conference%20Report.pdf>.
- Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.)**: Informelles Lernen im Jugendalter: Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim 2005, http://www.bol.de/shop/home/artikeldetails/informelles_lernen_im_jugendalter_beitraege_zur_kinder_und_jugend/thomas_rauschenbach/ISBN3-7799-1115-9/ID6606435.html, <http://www.ulb.tu-darmstadt.de/tocs/130078786.pdf>.
- Rat der Europäischen Union**: Lisbon European Council 23 and 24 March 2000, http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm.
- Rat der Europäischen Union**: Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen, Brüssel 18. Mai 2004a (6 S.), http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_de.pdf.
- Rat der Europäischen Union**: „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie, Brüssel 12. Februar 2004b (43 S.), http://www.bmbf.de/pub/allgemeine_und_berufliche_bildung_2010.pdf.
- Rauner, Felix/Grollmann, Philipp/Spöttl, Georg**: Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen: Das Kopenhagen-Lissabon-Dilemma, Univ. Bremen/Inst. Technik und Bildung, Juli 2006 (22 S.), http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Forschung/fb_20_06.pdf.
- Recommendation Conference**: Summary of responses received to the Commission's consultation on the EQF during the 2nd half of 2005, Budapest 26./27. 2. 2006 (26 S.), http://www.cinop.nl/projecten/refernet/docs/06-0183_EQFResponses06.pdf.
- REFINE**: Recognising Formal, Informal and Non-formal Education (EU-Projekt, 1/2004 – 12/2006), <http://www.eucen.org/refine.html>.
- Reich, Kerstin (Hrsg.)**: Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool, <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/>.
- Reich, Kerstin (Hrsg.)**: Freiarbeit, http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/freiarbeit/freiarbeit_kurzbeschreibung.html.
- Reischmann, Jost**: Vom "Lernen en passant" zum "kompositionellen Lernen", GdWZ 2/2004, S. 92-95.
- Report 37/1996**: Biographieforschung und biographisches Lernen, Dt. Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Frankfurt 1996 (178 S.), http://www.report-online.net/recherche/einzelhefte_inhalt.asp?id=178, http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-1996/faultstich-wieland96_01.pdf#page=1.
- Riegler, Christine**: „Kompetenzbilanz“ – Der Erfahrung einen Wert geben, Endbericht des Modul 4 der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft AT – 3 – 01/68 „Berufsbilder und Ausbildungen in den Gesundheits- und Sozialen Diensten“, Österr. Caritas Zentrale, Wien (62 S.), <http://www.berufsbilder.org/content/pdf/modul4endbericht.pdf>.
- Ring Österreichischer Bildungswerke (Hrsg.)**: Engagement schafft Kompetenz. Informelles Lernen im Alltag: Das Kompetenz-Portfolio der Bildungswerke, Wien 2005 (40 S.), <http://www.kompetenz-portfolio.at/>.
- Roellecke, Gerd**: Zwischen Autodiebstählen und Homer: Dem informellen Lernen fehlt ein Bildungskanon, vhs info 2/2002, S. 6, http://www.vhs-bw.de/fortbildung/vhs-info/vhs-info_2_2002.pdf.
- Roer, Dorothee/Maurer-Hein, Renate**: Biographie-Arbeit – theoretische Grundlegungen und praktische Perspektiven für die Soziale Arbeit, In: Hanses, Andreas (Hrsg.): Biographie und Soziale Arbeit, Baltmannsweiler 2004, S. 47-61.
- Rogers, Alan**: looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm, the encyclopaedia of informal education, 2004, http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm.
- Rohs, Matthias**: Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung, Diss., Univ. d. Bundeswehr Hamburg, FB Pädagogik, Hamburg 2007 (324 S.).
- Ruhloff, Jörg**: Bildung und Bildungsgereide, Vierteljahresschrift f. wiss. Pädagogik, H. 3/2006, S. 287-299.
- Rupp, André A./Leucht, Michael/Hartung, Ralph**: ‚Die Kompetenzbrille aufsetzen‘ – Verfahren zur multiplen Klassifikation von Lernenden für Kompetenzdiagnostik in Unterricht und Testung, Unterrichtswissenschaft 34, 3/2006, S. 195-219.

- Saddington, Tony:** Exploring the Roots and Branches of Experiential Learning, *Lifelong Learning in Europe* 3/1998, 133-138.
- Schaub, Günther:** Der Stellenwert des informellen Lernens bei der berufsorientierten Kompetenzfeststellung für benachteiligte Jugendliche, *Wiss. Texte*, Dt. Jugendinstitut, München 2005 (46 S.), http://www.dji.de/bibs/389_4763_WT_2_2005_schaub.pdf.
- Schlögl, Peter:** Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in Österreich, *TiBi* Nr. 10: „Nichtformale Bildung und Wissensgesellschaft“, Oktober 2005 (6 S.), http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi10_schloegl.pdf.
- Schlögl, Peter/Sturm, Michael:** Berücksichtigung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in Österreich, *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)* 2/2005, S. 32-37.
- Schmid, Kurt:** Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/innen als strategisches Unternehmensziel, *ibw-research brief* 02/Juni 2003 (4 S.), http://www.ibw.at/html/rb/pdf/schm_089_03_rb.pdf.
- Schmidt, Holger:** Deutschland bleibt digital gespalten, *FAZ.net*, 25. Juni 2007, <http://www.faz.net/s/RubE2C6E0BCC2F04DD787CDC274993E94C1/Doc~E39EF93A80737474C875B614BE838E295~ATpl~Ecommon~Scontent.html>.
- Schmidt, Siegfried J.:** Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten, Heidelberg 2005 (255 S.), <http://www.carl-auer.de/programm.php?isbn=3-89670-496-6>.
- Schmidt-Wenzel, Alexandra:** Wie Eltern lernen. Eine empirisch-qualitative Studie zum innerfamiliären Kompetenzerwerb, *Diss.*, TU Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Berlin Mai 2007 (206 S.).
- Schneeberger, Arthur:** Über die Unterschiedlichkeit beruflicher Bildung in Europa und „Übersetzungshilfen“ zur Förderung von Ausbildungs- und Arbeitsmarktmobilität, *ibw-Mitteilungen*, 1. Quartal 2006a (21 S.), http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/schn_214_06_wp.pdf.
- Schneeberger, Arthur:** Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung: EQF als Transparenz-instrument und Erfahrungen komparativer statistischer Bildungsforschung, *bwp@* Nr. 11/November 2006b (20 S.), http://www.bwpat.de/ausgabe11/schneeberger_bwpat11.shtml, http://www.bwpat.de/ausgabe11/schneeberger_bwpat11.pdf.
- Schneeberger, Arthur/Petanovitsch, Alexander:** Anerkennung von Berufserfahrung und Vorkenntnissen in der Aus- und Weiterbildung und im Hochschulzugang: Analyse europäischer Ansätze zur Anrechnung und deren Relevanz für Österreich, *ibw-Schriftenreihe* 129, Wien 2005a (120 S.).
- Schneeberger, Arthur/Petanovitsch, Alexander:** Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Aus- und Weiterbildung und in Hinblick auf die Hochschulzulassung, *ibw-research brief* 17/November 2005b (4 S.), http://www.ibw.at/html/rb/pdf/rb_17_schneeberger.pdf.
- Schopf, Michael:** Nach ECTS und ECVET jetzt ELC für informelles Lernen? Behörde für Bildung und Sport, Hamburg Dezember 2005 (6 S.), http://www.kibb.de/cps/documents/kibb/agbfn/pdf/schopf_Di_IIIb.pdf.
- Schrack, Christian:** ePortfolio – eine Zukunftsoption für die europäische Bildung? *BMBWK – Abt. II/8*, April 2005, http://www.ocg.at/elpa/files/elpa2_schrack.pdf.
- Schugurensky, Daniel:** The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field, Toronto 2000, <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm>.
- Schulz, Ulrike:** Die soziale Konstitution von Raum und Mobilität im jugendkulturellen Alltag, *Diss.*, Universität Dortmund, Fak. f. Raumplanung, Dortmund Mai 2003 (315 S.), http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=968511813&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=968511813.pdf.
- Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)**, <http://www.scqf.co.uk/>.
- Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF):** Guidelines for the Recognition of Prior Informal Learning (RPL), July 2005 (40 S.), <http://www.scqf.co.uk/downloads/rpl/SCQF%20RPL%20Guidelines-final-030805.pdf>.
- Seyfried, Erwin/Otero, Manuel Souto:** National overview of methodologies and systems for validation of non-formal and informal learning in Denmark, 2006, <http://www.dfs.dk/inenglish/priorlearning/validation.aspx>.
- Shapiro, Joel K.:** Exploring Teachers' Informal Learning for Policy on Professional Development (Dissertation), *Rand Graduate School*, 2003 (174 S.), http://www.rand.org/pubs/rgs_dissertations/2005/RGSD174.pdf.
- Smith, Mark K.:** Introducing informal education, the encyclopedia of informal education, 1997/2005. <http://www.infed.org/i-intro.htm>.

- Smith, Mark K.:** Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy, the encyclopedia of informal education, 2002/2005, <http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>.
- Smith, Mark K.:** Josephine Macalister Brew and informal education, the encyclopedia of informal education, 2001/2005, <http://www.infed.org/thinkers/et-brew.htm>.
- Socrates Nationalagentur:** ECTS – Anerkennung ohne Grenzen, <http://www.ects.at>.
- Spöttl, Georg:** National Qualification Framework ... which way to go!? Vortrag bei der Tagung "Towards an ECVET model", Prag 19. 9. 2006 (17 Folien), <http://www.vocationalqualification.net/vq/servlet/GetFile?id=276&typ=0&intern=0>.
- Stangl, Werner:** Latentes, passives, implizites, inzidentelles oder informelles Lernen, <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/LatentesLernen.shtml>.
- Stangl, Werner:** Der Studienzirkel, <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/UNTERRICHTSFORMORD/Unterrichtsform1.html#12.%20Der%20Studienzirkel>.
- Statistik Austria:** Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003, Wien 2004 (416 S.), ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen_web.pdf.
- Statistik Austria:** Bildungsklassifikation International Standard Classification of Education – ISCED 1997, aktualisiert am 21. 3. 2006, <http://www.statistik.at/verzeichnis/bildung.shtml>.
- Statistik Austria:** Berufsklassifikation Ö-ISCO 88, <http://www.statistik.at/verzeichnis/beruf.shtml>.
- Steffen, Gabriele:** Bürger-Lernen, In: Dohmen, Günther (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten: Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 1999, S. 269-329.
- Stoney, Sheila M./Glikman, Viviane/Wack, Georg-Otto:** Unterstützung und Förderung von Erwachsenen im Lernprozess, Bönen 1999.
- Straka, Gerald A.:** Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions, ITB, Univ. Bremen 2004 (19 S.), http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf.
- Strathern, Marilyn:** Virtual Society? Get Real! pre-publication draft, 2000 (6 S.), <http://virtualsociety.sbs.ox.ac.uk/GRpapers/strathern.htm>.
- Technische Universität Graz:** ECTS an der TU Graz, http://portal.tugraz.at/portal/page?_pageid=133,68212&_dad=portal&_schema=PORTAL.
- Tesch, Petra:** Kompetenz erlernen – Kompetenz bilanzieren (Handbuch des Teilprojekts KOBRA von EQUAL-gendernet), Berlin 2003 (68 S.), http://www.gendernet.de/2004/publikationen/Kobra_handbuch.pdf.
- Thömmes, Jürgen:** Bilan de compétences, In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz: Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart 2003, S. 545-555.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard:** Was wissen wir über Lernen im Unterricht? Pädagogik 3/2005, S. 6-11, http://www.beltz.de/paedagogik/heft200503/n_02_02.html, http://www.uni-koblenz.de/~odssslb/abo/FS13_Lernen.doc.
- Tough, Allan:** The Iceberg of Informal Adult Learning, 2002, <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/49AllenTough.pdf>.
- TRANSFINE:** Transfer between formal, nonformal and informal learning (EU-Projekt, 5/2002 – 7/2003), <http://www.transfine.net/>.
- Triebel, Claas:** Evaluation der Kompetenzbilanz. Ergebnisbericht, Zukunftszentrum Tirol, Innsbruck 2005 (165 S.), <http://www.zukunftszentrum.at/downloads/studien/Ergebnisbericht%20der%20Evaluation.pdf>.
- Trier, Matthias et al.:** Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz – Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung, QUEM-report, Heft 70, Berlin 2001 (264 S.), <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2001/Report-70.pdf>.
- Trier, Matthias et al.:** Lernen im sozialen Umfeld. Organisationen – Netzwerke – Intermediäre Kompetenzentwicklung beim Aufbau regionaler Infrastrukturen, QUEM-report, Heft 77, Berlin 2003 (248 S.), <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-77.pdf>.
- Tully, Claus J.:** Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien, Opladen 1994/Wiesbaden 1999.

- UCAS:** Universities & Colleges Admission Service (Großbritannien), <http://www.ucas.ac.uk/candq/apl/>.
- UMAP:** University Mobility in Asia and the Pacific, <http://www.umap.org/Ucts/index.html>.
- VaLEx:** Valuing Learning from Experience (Socrates Grundtvig – Projekt, 10/2003 – 9/2005), <http://www.valex-apel.com/>.
- Vespermann, Per:** Die Bedeutung zertifikatgestützter Systematisierungsstrategien in der beruflichen Weiterbildung für die Kompetenzentwicklung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik Nr. 8/Juni 2005 (7 S.), http://www.bwpat.de/ausgabe8/vespermann_bwpat8.shtml.
- Völzke, Reinhard:** Instrumente der Kompetenzerfassung in der Weiterbildung, Mainz 30.11.2005 (30 Folien), http://www.step-on.de/14941/15990/ProfilPass-Voelzke_16553.pdf.
- von Kopp, Botho:** Eine deutliche Kehrtwendung in der Bildungspolitik in Wales: Nationale Tests wurden abgeschafft, TiBi – Im Blickpunkt Nr. 1/2007 (2 S.), http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi_blickpunkt_wales_2007.pdf.
- VQTS:** Vocational Qualification Transfer System (EU-Projekt 10/2003-9/2006), <http://www.vocationalqualification.net/vq/>, <http://www.biat.uni-flensburg.de/beat.www/projekte/VQTS/vqts.htm>.
- WALL:** The Changing Nature of Work and Lifelong Learning, <http://www.wallnetwork.ca/>.
- Wallner, Josef:** Aspekte der Zertifizierung erworbener beruflicher Qualifikationen, ibw-Reihe Bildung & Wirtschaft Nr. 22, Wien November 2002 (102 S.), http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/fb/wal_078_03_bw.pdf.
- Wallner, Josef:** Aspekte der Zertifizierung beruflicher Qualifikationen, ibw-research brief 01/Mai 2003, S. 1-4, http://www.ibw.at/html/rb/pdf/wal_078_03_rb.pdf.
- Walser, Manfred:** Informelles Lernen und regionale Entwicklung. Working Paper, St. Gallen 26. Nov. 2006 (27 S.), http://www.alexandria.unisg.ch/EXPORT/DL/Manfred_Walser/32167.pdf.
- Walther, Andreas:** Projekt YOYO: Partizipation und informelles Lernen in den Übergängen junger Frauen und Männer in den Arbeitsmarkt (EU-Projekt 2001-2004), April 2005 (4 S.), http://www.iris-egris.de/component/option,com_repository/Itemid,74/func,startdown/id,13/?lang=de.
- Weinert, Franz E.:** Concept of Competence: A Conceptual Clarification, In: Rychen, Dominique S./Sagalnik, Laura H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, OECD, Washington 2001, S. 45-66.
- WeiterBildungsAkademie:** Qualifizierungs- und Anerkennungssystem für Erwachsenenbildner/innen (Projektleitung: Verband Österreichischer Volkshochschulen), <http://www.wba.or.at/>.
- Werquin, Patrick:** Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programmes. RNIFL – Third Meeting of National Representatives and International Organisations, 2 – 3 October 2007, Vienna, Austria, OECD, Wien 19. September 2007 (42 S.).
- Whittaker, Ruth:** Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF): Recognition of Prior Informal Learning (RPL) Project (Interim Report), SQCF RPL Project Steering Group, May 2004 (47 S.), <http://www.eucen.org/REFINE/CountryInterimReports/SCQFRPLInterimRep.pdf>.
- Wikipedia:** Assessment, <http://en.wikipedia.org/wiki/Assessment>.
- Wikipedia:** Bildung, <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildung>.
- Wikipedia:** Europäisches Sprachenportfolio, http://wiki.zum.de/index.php/Europ%c3%a4isches_Sprachenportfolio.
- Wikipedia:** Informelle Kunst, <http://de.wikipedia.org/wiki/Informel>.
- Wikipedia:** Kompetenz, <http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz>.
- Winkler, Rosemarie:** BiKoo-Profil, Gastern Mai 2004 (15 S.).
- Winterton, Jonathan/Delamare – Le Deist, Françoise/Stringfellow, Emma:** Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype, CEDEFOP Reference Series 64, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2006 (140 S.), http://bookshop.europa.eu/eubookshop/FileCache/PUBPDF/TI7305526ENC/TI7305526ENC_002.pdf.
- Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.):** Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung, Neuwied 2003 (246 S.), http://bwpat.de/rezensionen/rezension_3-2004_wittwer-kirchhof.pdf.

Wolf, Alison: „Kompetenzmessung“: Erfahrungen im Vereinigten Königreich, *Berufsbildung* 1/1994, 33-39.

www.informelles-lernen.de: Im Anschluss an den Modellversuch Go-IT von Mitgliedern der AG Informelles Lernen im Jahr 2007 eingerichtet, <http://www.informelles-lernen.de/>.

Young, Michael: Towards a European Qualifications framework: Some cautionary observations, Symposium on European Qualifications, Strasbourg 30 September – 1 October 2004 (6 S.), <http://cisad.adc.education.fr/hce3/HC/Symposium/Articles/Young0.pdf>.

Zukunftszentrum Tirol, <http://www.zukunftszentrum.at/>.

Zürcher, Reinhard: Räume für informelles Lernen (Manuskript, 8 S.); erscheint in: BMLFUW (Hrsg.): Handbuch „Instrumente Lernender Regionen“ (Arbeitstitel), Wien 2007.

Materialien zur Erwachsenenbildung

Hrsg.: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung

- Nr. 1/2000** Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 11. bis 12. Jänner 2000
- Nr. 1/2001** Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Österreichischer Konsultationsprozess
- Nr. 2/2001** Konzepte der Qualität in der Erwachsenenbildung. Aufsätze und Protokoll im Rahmen der Werkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 2. bis 3. Oktober 2000
- Nr. 3/2001** Dokumentation und Forschung für die Erwachsenenbildung – wo stehen wir heute? Bericht zum Workshop des bm:bwk und des Österreichischen Volkshochschularchivs an der Volkshochschule Meidling am 4. Oktober 2000
- Nr. 4/2001** Pädagogische Qualität in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 5. bis 6. April 2001
- Nr. 5/2001** Österreichischer Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission
- Nr. 6/2001** Hintergrundbericht zum österreichischen Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission
- Nr. 7/2001** Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Dokumentation der Expertentagung am 20. Juni 2001
- Nr. 8/2001** Marktplatz der Sprachen. Dokumentation einer Initiative des bm:bwk zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 vom 17. bis 22. September 2001
- Nr. 9/2001** Bildungsberatung Burgenland. Ein Modell für regionale Vernetzung und Professionalisierung von Bildungsberatung
- Nr. 1/2002** Wie viel BILDUNG braucht der Markt? Wie viel MARKT verträgt die Bildung? Beiträge zum Symposium der Akademie Graz, der Urania/Graz, der Förderungsstelle für EB und des LSR für Steiermark an der Universität Graz am 19. September 2001
- Nr. 1/2003** Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II)
- Nr. 1/2004** OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung I. Hintergrundbericht Österreich
- Nr. 2/2004** OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung II. Prüfbericht der OECD
- Nr. 1/2005** Altern – Bildung – Lernen. Bericht über eine Entwicklungswerkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im November 2004
- Nr. 2/2005** Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens
- Nr. 1/2006** BiKoo – Bildungskoooperative Oberes Waldviertel. Evaluation des Ziel 3 Projektes „BildungseinsteigerInnen“
- Nr. 2/2006** Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschlussabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk
- Nr. 3/2006** Die Berufsreifepfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung
- Nr. 1/2007** Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „INSI-QUEB“
- Nr. 2/2007** Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte

Die Materialien zur Erwachsenenbildung sind elektronisch verfügbar unter
http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb.php.

Printausgaben können im Online-Publikationen-Shop des BMUKK unter
http://wwwapp.bmbwk.gv.at/publikationen_shop.asp oder beim AMEDIA Servicebüro bestellt werden:
1141 Wien, Sturzgasse 1a | T. (0)1 982 13 22 | F. (0)1 982 13 22-311 | office@amedia.co.at

Einzelne Exemplare sind auch erhältlich beim
BMUKK, Abt. V/8, Freyung 1, 1010 Wien | T. (0)1 53120/4603 | erwachsenenbildung@bmukk.gv.at